

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

CRISTIANE MACIEL DE SOUZA ANDRADE

ENEM E ENSINO DE GEOGRAFIA
INTERFACES QUE PRECISAM SER DISCUTIDAS

ORIENTADORA: Prof.^a Dra. ROSELANE ZORDAN COSTELLA

PORTO ALEGRE
2016

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**ENEM E ENSINO DE GEOGRAFIA
INTERFACES QUE PRECISAM SER DISCUTIDAS**

CRISTIANE MACIEL DE SOUZA ANDRADE

ORIENTADORA: Prof^a Dra. ROSELANE ZORDAN COSTELLA

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Ivaine Maria Tonini (PosGea//UFRGS)

Prof.^a Dra. Ligia Beatriz Goulart (PosGea//UFRGS)

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes (UFJF)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção de título de mestre.

**PORTO ALEGRE
2016**

CIP - Catalogação na Publicação

Andrade, Cristiane Maciel de Souza
ENEM e ensino de Geografia: interfaces que
precisam ser discutidas / Cristiane Maciel de Souza
Andrade. -- 2016.
216 f.

Orientador: Roselane Zordan Costella.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências,
Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre,
BR-RS, 2016.

1. Geografia. 2. ENEM. 3. Ensino/Aprendizagem. 4.
Avaliação. I. Costella, Roselane Zordan, orient. II.
Título.

CRISTIANE MACIEL DE SOUZA ANDRADE

**ENEM E ENSINO DE GEOGRAFIA
INTERFACES QUE PRECISAM SER DISCUTIDAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção de título de mestre.

Aprovada em 17 de novembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Prof^ª. Dra. Roselane Zordan Costella (UFRGS)

Prof.^a Dra. Ivaine Maria Tonini (UFRGS)

Prof.^a. Dra. Ligia Beatriz Goulart (UFRGS)

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes (UFJF)

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996).

AGRADECIMENTOS

É hora de agradecer! Difícil é escolher por onde começar, pois a caminhada não foi nada fácil, mas foi sem dúvida acompanhada por pessoas muito especiais que me deram todo o suporte necessário para a chegada até aqui, pois um trabalho de pesquisa acadêmica não se constrói sozinho.

Aos meus amados filhos Júlia e Felipe, ainda pequenos e tão compreensivos. Mesmo reclamando a minha presença, afinal, foram horas e dias de ausência, mas sei que compreendem e sentem orgulho pelo esforço da mamãe. Sempre estiveram na torcida para dar tudo certo. Queridos, vocês são a razão de todas as minhas conquistas. A vocês meus filhos, minha mais sincera gratidão.

Aos meus pais Manoel e Vita, agradeço de maneira muito especial pela enorme doação, a ponto de abrir mão de seu tempo, de seus compromissos, para me apoiar nesse momento, cuidando dos meus filhos, da minha casa, me dando condições de levar adiante este trabalho. Não lhes faltaram palavras sábias e essenciais que me deram confiança e coragem de prosseguir. Sem vocês certamente eu não teria conseguido chegar até aqui.

Ao meu esposo Marcelo, que foi um companheiro incansável nas palavras de apoio, de incentivo, muitas vezes acreditando mais em mim do que eu mesma. Nunca me deixou fraquejar, mesmo nos momentos mais difíceis, nunca duvidou que eu conseguisse. Que soube, por tantas vezes, compreender a minha ausência, cuidando de nossos filhos com tanto carinho e fazendo o possível para que eu pudesse realizar este trabalho.

À minha orientadora Roselane Costella, que manteve a serenidade e a persistência mesmo em meio a algumas adversidades nesse percurso. Admiro-te pela garra, pela paciência e sabedoria. Agradeço pela confiança e pelo apoio nesta caminhada. Muito obrigada por todas as palavras de conforto e compreensão.

À minha querida amiga Débora, por quem tenho profunda gratidão. Que me fez conhecer o verdadeiro significado de partilha, de humildade, de sabedoria e uma tamanha capacidade de doação. Agradeço pelo grande aprendizado nesta caminhada. Sua contribuição foi decisiva na minha trajetória. Tenho por ti uma admiração que não cabe em palavras.

À minha irmã Kathia, que pacientemente me ouviu nos meus anseios de pesquisa, leu os primeiros ensaios de escrita desta dissertação, se fazendo presente de maneira afetuosa nessa minha trajetória.

Aos meus colegas, coordenadores e gestores do Colégio Marista Rosário minha enorme gratidão, pois não mediram esforços para me incentivar nesta caminhada, compreendendo a importância dessa formação para qualificação do meu trabalho docente. Agradeço as palavras diárias de incentivo e de apoio. Certamente me fizeram sentir valorizada e respeitada durante todo esse processo de pesquisa.

À minha amiga Márcia, agradeço pelas longas e cúmplices conversas. Encontrá-la nesse percurso e poder compartilhar meus anseios, dificuldades, conquistas, foi, sem dúvida um presente. Poucos sabem os conflitos, as angústias, os temores que nos acompanharam nesse tempo. Sua amizade permitiu que isso tudo ficasse mais leve.

À minha amiga Cláudia, que em meio a tantas adversidades, doou seu tempo e seu saber lendo e corrigindo meus textos, fazendo as críticas que eu precisava e mais do que isso, me apoiando e me incentivando.

Aos sujeitos da pesquisa, que aceitaram prontamente a participar deste trabalho durante o processo investigativo. Certamente a contribuição de vocês foi indispensável para que este trabalho pudesse acontecer.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, pela oportunidade de qualificação acadêmica de excelência.

Agradeço sobretudo, a Deus, que é poderoso para fazer infinitamente mais do que aquilo que pedimos ou pensamos, porque as coisas que os olhos não viram, os ouvidos não ouviram e não subiram ao coração do homem são as que Deus tem preparado para aqueles que o amam. Deus é fiel.

RESUMO

O presente trabalho está vinculado à linha de pesquisa de Ensino de Geografia do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O trabalho tem como objetivo geral investigar os fundamentos, as concepções e as práticas dos professores do componente curricular de Geografia no Ensino Médio, para compreender as dificuldades apresentadas pelos estudantes na resolução de questões de Geografia da Prova de Ciências Humanas do ENEM. Metodologicamente configura-se como uma investigação de caráter qualitativo, empregando a técnica de análise de conteúdo. A investigação estruturou-se em etapas consecutivas e complementares a fim de, identificar quais ações têm sido implementadas a partir da Matriz de Referência do ENEM nas instituições de ensino da rede pública estadual de Porto Alegre. Buscamos compreender o quanto esta avaliação em larga escala vem influenciando as práticas pedagógicas no Ensino Médio, até o ponto de organização de um currículo estruturado por competências e habilidades constituído em três pilares teóricos que sustentam a reforma educacional: a interdisciplinaridade, a contextualização e resolução de problemas. A pesquisa buscou aportes teóricos e empíricos que nos permitissem refletir de maneira mais significativa os limites e as possibilidades que o ENEM, como política pública de avaliação da educação básica, apresenta diante da realidade das escolas.

Palavras-chave: ENEM. Geografia. Ensino/Aprendizagem. Avaliação.

ABSTRACT

The present study is attached to the research line of the Graduate Studies Program of Geography of the Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). The work aims to investigate the principles, the conceptions and the High School Geography teachers' practices in order to understand the difficulties that students have when answering the Geography questions in the Human Sciences Exam of ENEM. It is, methodologically, an investigation of qualitative nature, using the contents analysis technique. The research was based in successive and complementary stages in order to identify which actions have been used according to the "Matriz de Referência do ENEM" in the public schools of Porto Alegre. It is important to understand how this large-scale evaluation has been influencing the pedagogic high school practices, including the organization of the educational curriculum planned in competences and abilities based in three pillars of the educational reform: the interdisciplinary approach, the contextualization and the problem resolution. It is aimed to find out during the process and at the end of the research, theoretical and empirical contributions that enable us to a further reflection on the limits and the possibilities that the ENEM, as a public education policy of the basic education evaluation system, presents to the reality of the schools.

Key words: ENEM. Geography. Teaching and Learning. Evaluation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Comercial de TV sobre o ENEM veiculado nos meios de comunicação.....	27
Figura 02: Infográfico com trechos de reportagens relacionadas ao ENEM veiculadas na mídia.....	32
Figura 03: Partes do Item da prova do ENEM.....	33
Figura 04: Infográfico com os principais eventos da linha do tempo do ENEM.....	36
Figura 05: Mapa da localização da escola estadual de Porto Alegre participante da pesquisa.....	87
Figura 06: Percurso metodológico.....	88
Figura 07: Plataforma MaisEnem.....	90
Figura 08: Esquema com as habilidades e competências da Prova de Ciências Humanas do ENEM associadas às questões selecionadas para organização do simulado.....	92
Figura 09: Imagem capturada no site da escola pesquisada sobre o Projeto Político Pedagógico.....	106
Figura 10: Informações sobre simulado virtual da escola pesquisada.....	110
Figura 11: Planejamento anual de Geografia do 3º ano do Ensino Médio da escola pesquisada.....	119
Figura 12: Prova de Geografia do 3º ano do Ensino Médio aplicada pelo professor pesquisado.....	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Os dois modelos do ENEM. Elaborados com base nos documentos oficiais do INEP.....	29
Quadro 02: Questões da Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM.....	51-52
Quadro 03: Questão de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio do ano de 2013.....	65
Quadro 04: Matriz de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM.....	67
Quadro 05: Questões de Geografia da Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM de 2009.....	70-71
Quadro 06: Questões de Geografia da Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM de 2010.....	73
Quadro 07: Questões de Geografia da Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM de 2011.....	74-75
Quadro 08: Questões de Geografia da Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM de 2012.....	76-77
Quadro 09: Questões de Geografia da Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM de 2013.....	78
Quadro 10: Questões de Geografia da Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM de 2014.....	79-80
Quadro 11: Plano de ação de pesquisa.....	96
Quadro 12: Documentos relacionados ao ENEM.....	113
Quadro 13: Frequência de ações de docência na visão do professor pesquisado.....	116
Quadro 14: Questão do ENEM X Questão de prova do professor de Geografia.....	120
Quadro 15: Questão do ENEM X Questão de prova do professor de Geografia.....	121
Quadro 16: Percepção do professor de Geografia sobre o envolvimento da escola pesquisada no ENEM.....	125

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Número de inscrições no ENEM – Período 1998 – 2014.....	37
Gráfico 02: Número de questões referente às competências e habilidades da área de Ciências Humanas no ano de 2009.....	69
Gráfico 03: Número de questões referente às competências e habilidades da área de Ciências Humanas no ano de 2010.....	72
Gráfico 04: Número de questões referente as competências e habilidades da área de Ciências Humanas no ano de 2011.....	74
Gráfico 05: Número de questões referente as competências e habilidades da área de Ciências Humanas no ano de 2012.....	76
Gráfico 06: Número de questões referente as competências e habilidades da área de Ciências Humanas no ano de 2013.....	77
Gráfico 07: Número de questões referente as competências e habilidades da área de Ciências Humanas no ano de 2014.....	79
Gráfico 08: Número de questões referente as competências e habilidades da área de Ciências Humanas entre os anos de 2009 e 2014.....	81
Gráfico 09: Habilidades da Matriz do ENEM de Ciências Humanas e suas Tecnologias X o número e questões de Geografia.2009-2014.....	83
Gráfico 10: Avaliação do professor quanto à frequência com que sua ação docente considera a Matriz de Referência do ENEM.....	118
Gráfico 11: Respostas da questão 01 do Simulado aplicado aos estudantes.....	128
Gráfico 12: Questão 01 do simulado X nível de dificuldade relatada pelos estudantes.....	128
Gráfico 13: Respostas da questão 02 do Simulado aplicado aos estudantes.....	131
Gráfico 14: Questão 02 do simulado X nível de dificuldade relatada pelos estudantes.....	131
Gráfico 15: Respostas da questão 03 do Simulado aplicado aos estudantes.....	133
Gráfico 16: Questão 03 do simulado X nível de dificuldade relatada pelos estudantes.....	133
Gráfico 17: Respostas da questão 04 do Simulado aplicado aos estudantes.....	135
Gráfico 18: Questão 04 do simulado X nível de dificuldade relatada pelos estudantes.....	136
Gráfico 19: Respostas da questão 05 do Simulado aplicado aos estudantes.....	139
Gráfico 20: Questão 05 do simulado X nível de dificuldade relatada pelos estudantes.....	139
Gráfico 21: Respostas da questão 06 do Simulado aplicado aos estudantes.....	142
Gráfico 22: Questão 06 do simulado X nível de dificuldade relatada pelos estudantes.....	142
Gráfico 23: Respostas da questão 07 do Simulado aplicado aos estudantes.....	144
Gráfico 24: Questão 07 do simulado X nível de dificuldade relatada pelos estudantes.....	144
Gráfico 25: Respostas da questão 05 do Simulado aplicado aos estudantes.....	146
Gráfico 26: Questão 08 do simulado X nível de dificuldade relatada pelos estudantes.....	146

Gráfico 27: Respostas da questão 09 do Simulado aplicado aos estudantes.....	148
Gráfico 28: Questão 09 do simulado X nível de dificuldade relatada pelos estudantes.....	148
Gráfico 29: Respostas da questão 10 do Simulado aplicado aos estudantes.....	150
Gráfico 30: Questão 10 do simulado X nível de dificuldade relatada pelos estudantes.....	150
Gráfico 31: Respostas da questão 11 do Simulado aplicado aos estudantes.....	152
Gráfico 32: Questão 11 do simulado X nível de dificuldade relatada pelos estudantes.....	152
Gráfico 33: Respostas da questão 12 do Simulado aplicado aos estudantes.....	154
Gráfico 34: Questão 12 do simulado X nível de dificuldade relatada pelos estudantes.....	155
Gráfico 35: Respostas da questão 13 do Simulado aplicado aos estudantes.....	157
Gráfico 36: Questão 13 do simulado X nível de dificuldade relatada pelos estudantes.....	157
Gráfico 37: Respostas da questão 14 do Simulado aplicado aos estudantes.....	159
Gráfico 38: Questão 14 do simulado X nível de dificuldade relatada pelos estudantes.....	159
Gráfico 39: Respostas da questão 15 do Simulado aplicado aos estudantes.....	161
Gráfico 40: Questão 15 do simulado X nível de dificuldade relatada pelos estudantes.....	161
Gráfico 41: Percepção do estudante sobre seu conhecimento em Geografia.....	164
Gráfico 42: Percepção do estudante sobre seu preparo para o ENEM.....	170
Gráfico 43: A utilização de questões do ENEM na aula de Geografia.....	172
Gráfico 44: A contribuição das aulas de Geografia para responder questões do ENEM.....	173

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB- Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

CsF - Ciência Sem Fronteira

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

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

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MR - Matriz de Referência

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PNE – Plano Nacional de Educação

PROUNI - Programa Universidade Para Todos

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SISU - Sistema de Seleção Unificada

SISUTEC - Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica

TRI - Teoria de Resposta ao Item

TCT – Teoria Clássica dos Testes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A TRAJETÓRIA DO ENEM NO CONTEXTO EDUCATIVO DO BRASIL: DELIMITANDO A PRIMEIRA INTERFACE	19
3 ENSINO DE GEOGRAFIA (SIGNIFICATIVA) - DELIMITANDO A SEGUNDA INTERFACE	40
3.1 O LUGAR DA GEOGRAFIA NAS CIÊNCIAS HUMANAS	48
3.2 A GEOGRAFIA NO ENEM	50
4 OS REFLEXOS DO ENSINO POR COMPETÊNCIAS NO ENEM	55
4.1 O ENSINO POR COMPETÊNCIA: O MOTOR DAS REFORMAS EDUCACIONAIS	55
4.2 O ENSINO POR COMPETÊNCIAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE REGULAM NOSSO SISTEMA EDUCACIONAL	57
4.3. PROBLEMATIZANDO: COMPETÊNCIA VERSUS HABILIDADE	60
4.4. AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA MATRIZ DE REFERÊNCIA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS.....	66
4.5 LEVANTAMENTO DAS QUESTÕES DE CIÊNCIAS HUMANAS, POR COMPETÊNCIA E HABILIDADE ENTRE 2009 E 2014.....	68
5 CAMINHOS METODOLÓGICOS	84
5.1 OPÇÃO METODOLÓGICA	84
5.2. DELIMITANDO O CENÁRIO DE PESQUISA	85
5.2.1 <i>Cenário de Pesquisa</i>	86
5.3 O PROCESSO DE COLETA DE DADOS.....	88
5.3.1 <i>Pesquisa Bibliográfica e Documental</i>	88
5.3.2 <i>Entrevista</i>	90
5.3.3 <i>Questionário</i>	91
5.3.4. <i>Simulado</i>	92
5.3.5 <i>Grupo Focal</i>	93
5.4 O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	94
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	97
6.1. AS CONCEPÇÕES DO DIRETOR E DA SUPERVISORA PEDAGÓGICA SOBRE A REPERCUSSÃO DO ENEM NA ESCOLA PÚBLICA	97
6.1.1 <i>Entrevista com a Direção</i>	97
6.1.2. <i>Entrevista Supervisão Pedagógica</i>	106
6.2 AS CONCEPÇÕES DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA SOBRE ENEM E A REPERCUSSÃO DESSE EXAME NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	112
6.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO SIMULADO APLICADO AOS ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PARTICIPANTE DA PESQUISA	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS	189
ANEXOS	190
APÊNDICES	203

INTRODUÇÃO

A intenção da presente pesquisa é mobilizar um tema que por muitas vezes já fez e continua fazendo parte das agendas de discussão e investigação no âmbito do Sistema Educacional Brasileiro: o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, e suas implicações enquanto avaliação de larga escala da educação básica no Brasil. Com o passar do tempo, algumas respostas foram sendo dadas e outras tantas indagações foram surgindo sobre as questões que permeiam à prova do ENEM. Questionamentos esses que nos inquietam e nos impulsionam a buscar indícios para compreender e contribuir com a perspectiva de consolidação desse Exame como ferramenta de testagem da qualidade da educação básica. A presente pesquisa se propõe andar por este terreno: verificar as interfaces que precisam ser discutidas no ENEM a partir do Ensino da Geografia.

Considerando que essa temática tem sido pauta de debates no contexto educacional brasileiro e que muitas questões estão emergindo, mais como suposições do que como verdades, assinalamos que essas inquietações forjam a questão de pesquisa que conduz esta proposta de investigação, que é buscar compreender a origem das dificuldades apresentadas pelos estudantes para responder corretamente as questões de Geografia da Prova de Ciências Humanas do ENEM.

Como um modelo de avaliação de desempenho por competências e habilidades, tem influenciado o Ensino de Geografia? Como os atores educacionais – gestores, professores e estudantes - percebem-se em uma avaliação de larga escala tal qual o ENEM? A Escola precisa adequar-se ao ENEM ou o ENEM à escola?

Essas indagações e muitas outras permeiam o meu cotidiano, pois “no fundo” sou sujeito e objeto desta pesquisa. Por estar presente na escola, em diferentes momentos e segmentos da Educação Básica, tanto na rede privada de ensino como na rede pública estadual de Minas Gerais como professora efetiva, tenho tido a oportunidade de observar os reflexos do ENEM na instituição educativa ou pelo menos constatar a inquietação que este vem provocando, principalmente no que se refere à divulgação do *ranking* e a forma como as mudanças propostas a partir desse exame têm impactado as concepções e as práticas dos professores de Geografia.

A relevância do ENEM no cenário educativo brasileiro, especialmente no Ensino Médio, e alimentada por questões da minha prática cotidiana no contexto profissional que

atuo, foi um aspecto decisivo para a escolha da temática “ENEM” como objeto de pesquisa para a realização deste trabalho.

Nesse cenário, o trabalho do professor e o desempenho dos alunos, por conseguinte da escola, são permeados por dificuldades e angústias na perspectiva de formar cidadãos críticos, imbuídos de competências e valores e, ao mesmo tempo, preparados para enfrentar as provas de acesso ao Ensino Superior, atualmente vestibular e ENEM.

Como professora e pesquisadora proponho um olhar cuidadoso de análise do ENEM não visando explorar os procedimentos de uma avaliação em larga escala, que pode condicionar uma ação reducionista de simples *rankeamento*, mas para entender as interfaces entre o ENEM e o ensino de Geografia. Nessa perspectiva, essa pesquisa busca alterar o foco de problematização, colocando-o sobre os fundamentos, as concepções, as práticas docentes e as possíveis alterações propostas na Instituição de Ensino que participou desta pesquisa, em prol da melhoria dos resultados dos processos de ensino e de aprendizagem, de professores e estudantes, de escolas públicas de Porto Alegre, no campo de conhecimento da Geografia.

Ao deslocar do resultado divulgado na mídia através do *ranking* das escolas para o processo de ensino e aprendizagem, pretende-se contribuir afirmativamente para as discussões que devem ser trazidas e promovidas na escola, tanto na adequação dos currículos, quanto na prática pedagógica, bem como o desempenho dos estudantes concluintes do Ensino Médio.

O tema central do presente trabalho coloca-se na relação estabelecida entre o ENEM e o Ensino de Geografia na perspectiva de encontrarmos indícios dos reflexos desse exame no cenário educacional brasileiro. Propomos, como contribuição deste estudo, o desafio de repensar e agir sobre sujeitos envolvidos com a educação diante das políticas públicas de avaliação, sobretudo o ENEM, como meio de qualificar o processo educativo em nosso país.

A partir dessas questões e de outras que foram colocando-se e se fazendo presentes ao longo do desenvolvimento de cada etapa dessa pesquisa, assinalamos que o objetivo geral deste trabalho é analisar os fundamentos, as concepções e as práticas no componente curricular de Geografia do Ensino Médio em escola da rede pública estadual de Porto Alegre para compreender as dificuldades apresentadas pelos estudantes na resolução de questões da Prova de Ciências Humanas do ENEM.

Os objetivos específicos desse estudo estão voltados a mapear as ações de gestão administrativas e pedagógicas nas instituições pesquisadas para implementação da matriz de referência do ENEM; analisar, nas ações docentes em escola da rede pública estadual, o reflexo da Matriz de Referência do ENEM no campo do saber da Geografia, e analisar a

repercussão das ações pedagógicas na efetivação das habilidades e competências em estudantes do Ensino Médio da rede pública estadual de ensino.

Com objetivo de mensurar e analisar os parâmetros de qualidade do sistema educacional, as políticas de avaliação nesse âmbito podem trazer grandes contribuições às escolas na busca de soluções que levem à melhoria da aprendizagem. Conhecer a avaliação educacional em larga escala e compreender seu funcionamento vai auxiliar na análise dos seus resultados, permitindo uma melhor utilização das informações apresentadas.

Objetivando responder as questões propostas nessa investigação, essa dissertação organiza-se em seis capítulos: a introdução, onde é explicitado o objetivo geral, os objetivos específicos, bem como a justificativa para realização deste trabalho. Compondo o segundo capítulo, apresentamos a *Trajetória do ENEM no contexto educativo do Brasil* – no cenário das políticas públicas de avaliação em larga escala no Brasil e o entendimento histórico e contextual do nosso objeto de estudo: o Exame Nacional do Ensino Médio, suas interfaces e seus possíveis impactos na educação brasileira. Para possibilitar a discussão do ENEM como política pública no âmbito da educação brasileira e para fundamentar esse capítulo, tomamos como aporte teórico os documentos oficiais que orientam a implementação dessa política pública.

No terceiro capítulo, denominado, *o Ensino da Geografia e o ENEM* – evidenciamos o entendimento do Ensino de Geografia relacionado às habilidades e competências tomando como referência suas concepções e discutindo os aspectos metodológicos propostos para o Ensino Médio com ênfase na contextualização, interdisciplinaridade e na resolução de situações-problema relacionando-as ao Ensino de Geografia e as tendências pedagógicas do ENEM.

O quarto capítulo contempla uma abordagem sobre a ideia de competência no campo da educação, utilizando como base para discussão algumas definições propostas por alguns autores bem como o que os documentos oficiais apresentam como proposta de um ensino por competência.

O quinto capítulo, os *Caminhos Investigativos* – apresentamos os caminhos metodológicos percorridos, indicando a construção do cenário investigativo, a metodologia utilizada e os instrumentos de coleta de dados definidos para realização dessa. Pautamo-nos na análise e interpretação dos dados coletados nas pesquisas documentais e bibliográficas, nas entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores da escola de Ensino Médio, bem como nos resultados do simulado aplicado aos estudantes e do grupo focal, buscando entender os possíveis impactos do ENEM nesse nível de ensino, com recorte no Ensino de Geografia.

Esses instrumentos nos permitiram discernir e caracterizar a importância, o papel e as repercussões do ENEM em escolas públicas, assim como identificar concepções e práticas influenciadas pela implementação desse exame, como balizador da qualidade da educação básica no Brasil.

No sexto capítulo, *Análise e discussão dos dados* - apresentamos a análise e interpretação dos dados coletados nas escolas pesquisadas através das entrevistas semiestruturadas realizadas com os gestores das escolas de Ensino Médio, no questionário aplicado aos professores de Geografia e no simulado realizado com os estudantes, bem como a análise das pesquisas documentais e bibliográficas, buscando entender as possíveis repercussões do ENEM no ensino de Geografia no Ensino Médio.

Por fim, seguem-se as considerações finais e a referência bibliográfica, retomando pontos importantes da reflexão e evidenciando as contribuições desse estudo para desencadear discussões e ações na escola que visem a qualificação da aprendizagem, desdobrado no currículo. Almejamos que, a partir desse estudo, possam emergir novas propostas de pesquisa, estabelecendo outras possibilidades, numa visão ainda mais abrangente do ENEM como política pública.

2 A TRAJETÓRIA DO ENEM NO CONTEXTO EDUCATIVO DO BRASIL: DELIMITANDO A PRIMEIRA INTERFACE

A avaliação dos sistemas de ensino no Brasil tem assumido um lugar de destaque nas discussões educacionais desde a década de 1990, quando o governo inaugura um processo de reformas curriculares e organizacionais, operacionalizadas na educação. Propõe-se, então, a partir de uma série de medidas, modificações nos vários níveis e modalidades de ensino e, nesse contexto, das políticas públicas educacionais. O sistema de avaliação adotado pelo Governo Federal, com a finalidade de produzir informações para subsidiar a formulação e reformulação das políticas educacionais, faz-se presente, no cenário da educação brasileira, como uma das ações da reforma em andamento. Para melhor compreensão do desenho da pesquisa realizada, acredita-se que seja importante definir o que são políticas educacionais. Conforme Akkari,

Política educacional é um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola. Uma política educacional visa assegurar a adequação entre as necessidades sociais de Educação e os serviços prestados pelos sistemas educacionais por meio de três eixos principais: 1) estabelecimento de regras e mecanismos de controle aos quais o sistema educacional deve se submeter; 2) incentivo de inovações educacionais pertinentes; 3) garantia da gestão administrativa e financeira do sistema. (AKKARI, 2011, p. 12).

Tais medidas foram estruturadas a partir dos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº. 9394/96, organizados sob a forma das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (BRASIL, 1999) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 2000) e seguidas por uma série de propostas e ações norteadas pelos mesmos princípios desses documentos oficiais.

Desde então, o tema avaliação, e em especial, a avaliação por competências, vem ocupando centralidade na elaboração de políticas públicas de educação e suscitado discussões em diversos âmbitos da sociedade ao assumir como escopo, a melhoria da qualidade da educação básica a partir de uma nova concepção de ensino. Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no seu art. 9º, inciso VI, determina que cabe à União “ assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

Para atender aos objetivos da reforma educacional, entre outras ações, foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 1990, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), apresentando-se, segundo o INEP, como a primeira iniciativa brasileira, em âmbito nacional, no sentido de conhecer mais profundamente o sistema educacional. Além, de coletar dados sobre a qualidade da educação no país, esta avaliação procura conhecer as condições internas e externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem, por meio da aplicação de questionários respondidos por alunos, professores e diretores, e por meio da coleta de informações sobre as condições físicas da escola e dos recursos de que ela dispõe. Assim, essas avaliações objetivam diagnosticar as possíveis insuficiências na aprendizagem dos educandos e, a partir dos resultados direcionar as ações pedagógicas, administrativas e financeiras com o intuito de melhorar a qualidade do ensino no país. Segundo Wiebusch,

[...] a avaliação externa em larga escala busca avaliar o desempenho dos alunos em determinados momentos da escolarização, por meio de fatores associados, testes de proficiência, questionários contextuais, diagnóstico do sistema de ensino. É um instrumento significativo que oferece subsídios para a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas públicas, e também para a gestão da educação em nível de sistemas estadual e municipal em suas respectivas escolas. Esse tipo de avaliação é importante, pois recolhe indicadores comparativos de desempenho que servirão de base para futuras tomadas de decisões no âmbito da escola e nas diferentes esferas do sistema educacional. (WIEBUSCH, 2011, p. 56).

Desde sua criação o SAEB passou por um processo de aperfeiçoamento e consolidação, garantindo assim qualidade e confiabilidade às avaliações externas e em larga escala realizadas no Brasil e por meio desse sistema de avaliação introduziu-se e consolidou-se uma cultura de avaliação no país. As avaliações em larga escala são desenvolvidas no âmbito de sistemas de ensino com o objetivo principal de subsidiar políticas públicas na área educacional. Nessa perspectiva, o SAEB possibilitou maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados, permitindo também detectar as dificuldades com a qualidade da educação brasileira, e a partir desses resultados, subsidiar políticas de melhorias da qualidade, definindo ações voltadas para a solução dos problemas detectados.

Para realizar o SAEB, são definidas amostras representativas das redes de ensino em cada unidade da Federação com foco na gestão dos sistemas educacionais. Essa avaliação por ser de caráter amostral não apresentava todas as informações necessárias para delinear o quadro da educação brasileira, pois não compreendia a diversidade educacional do país sendo insuficiente para que as escolas se vissem retratadas nessa avaliação, pois mesmo sendo um

instrumento importante como planejamento da educação no país, o impacto na escola era pequeno. Portanto, para atender a demanda por mais informações que apontassem as fragilidades da educação básica no Brasil, entra em cena, em 2005, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, ou seja, busca aumentar o conteúdo informacional da avaliação diagnóstica e permitir que todos os sistemas educacionais públicos se percebessem nesse processo. A Anresc, de base censitária, também ocorre a cada dois anos com foco nas unidades escolares, envolvendo os alunos da 5ºano e 9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas.

Sendo assim, a partir de 2005, o SAEB foi reestruturado e passa a ser constituído por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb)² e a Prova Brasil, que são os instrumentos de base para definir o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³

Assim, a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica configuram-se como avaliações para diagnóstico em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP tendo como objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Desse modo, a consolidação do SAEB corresponde a disseminação de uma cultura de avaliação no Brasil, permitindo a todos aqueles que gerenciam o sistema educacional avaliar se os estudantes estão desenvolvendo as competências e habilidades indispensáveis a sua inserção na sociedade e exercício pleno da cidadania.

Para o Ensino Médio, no entanto, o Brasil dispõe de outra avaliação em larga escala: o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, uma das muitas modificações propostas pelas reformas na educação implementadas pelo Governo Federal. Esses sistemas de avaliação (o SAEB, a Prova Brasil e o ENEM) já consolidaram seus espaços no calendário educacional, sendo considerados instrumentos que quantificam e que indicam a qualidade do sistema

²Em 2005, a Portaria Ministerial nº 931 alterou o nome do histórico exame amostral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizado desde 1990, para Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb). <http://portal.inep.gov.br/saeb>

³O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

educacional brasileiro, servindo assim, como termômetro da educação básica. Segundo o Art. 11, do Plano Nacional de Educação -PNE,

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para orientação das políticas públicas nesse nível de ensino. (BRASIL, 2014, p.47).

Assim, devido a importância das avaliações em larga escala no contexto educacional brasileiro e a centralidade que essas vêm ocupando no debate dos sistemas educacionais, cabe oportunamente refletir sobre o papel do Exame Nacional do Ensino Médio como política pública que, por ser um instrumento de avaliação aplicado nacionalmente, tem propósito de fornecer uma imagem da educação no Brasil, por parte do Governo Federal, tornando-se responsável pela centralidade e visibilidade do Ensino Médio no cenário educativo atual.

O Exame Nacional do Ensino Médio criado em 1998 pelo INEP pela portaria nº. 438, de 28 de maio de 1998a partir de princípios definidos pela LDB/1996 como uma proposta de processo avaliativo da educação básica, emerge no âmbito das reformas curriculares para o Ensino Médio em curso desde a década de 1990. Esse Exame, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos alunos concluintes ou que já tenham concluído o Ensino Médio, constitui-se numa política pública de avaliação e sua implementação faz parte de um conjunto de medidas propostas para promover a melhoria da qualidade do sistema educacional brasileiro.

Vale ressaltar que a garantia do padrão de qualidade é determinação constitucional, cabendo à União, aos Estados e aos Municípios fiscalizar sua observância pelas instituições educacionais que integram o seu sistema, sejam elas públicas ou privadas. Destaca-se, porém, que há uma multiplicidade de concepções sobre o que seria a conceito de qualidade de educação, que é por natureza um conceito polêmico e concebido sob diferentes perspectivas teórico práticas, assim, tomaremos como referência o que prevê a legislação brasileira, que estabelece no artigo 210 da “Constituição Cidadã” de 1988, que “Serão afixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

O padrão de qualidade da educação brasileira também é garantia prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº. 9394/96, Art. 4º.- O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de variedade e quantidades mínimas, por alunos, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Esta busca pela qualidade é reafirmada no Plano Nacional de Educação - PNE, nº 13.005/2014 no Art. 2, que apresenta como uma das diretrizes para os próximos dez anos, a melhoria da qualidade da educação. Nessa perspectiva, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 apresenta como estratégia para atingir os objetivos de qualificação da educação brasileira,

Universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e promover sua utilização com instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior. (BRASIL, 2014 p.54).

O objetivo fundamental do Exame Nacional do Ensino Médio é “avaliar o desempenho do aluno ao final da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania”. (BRASIL, 2000, p.1), definindo como prioridade a capacidade de leitura, de interpretação de texto e a aplicação de conceitos abordados de maneira interdisciplinar. Segundo estudos realizados, o Ensino Médio mostrava ser um dos pontos mais frágeis do sistema educacional brasileiro e por isso uma avaliação em larga escala na etapa final da educação básica serviria com base nos dados obtidos para avaliar a qualidade dos serviços prestados na educação permitindo realizar os ajustes necessários para cumprir os objetivos que propõe este nível de ensino.

A portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, que instituiu o ENEM, em seu artigo 1º, definia como objetivos específicos do exame:

- 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.
- V - Promover a certificação no nível de conclusão do ensino médio, de acordo os termos do artigo 38, §§ 1o e 2o da LDB;
- VI - Avaliar o desempenho escolar do ensino médio e o desempenho acadêmico dos ingressantes nos cursos de graduação.

De acordo com o Documento Básico do ENEM, essa avaliação pretende, ainda, alcançar os seguintes objetivos específicos:

a. oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder a sua auto avaliação com vista às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

b. estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

c. estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior.

Dessa forma,

O ENEM, ao colocar-se como instrumento de avaliação individual de desempenho por competências ao término da escolaridade básica, serve como referência de auto avaliação a milhares de jovens e, ao mesmo tempo, dá uma medida das respostas que a escola apresenta diante dos desafios impostos pelos mecanismos estruturais da sociedade. Na mesma direção, permite ao poder público dimensionar e localizar as lacunas que debilitam o processo de formação dos jovens e dificultam sua realização pessoal e sua inserção no processo de produção da sociedade. Dessa forma, os resultados de desempenho obtidos necessariamente se apresentam no cenário das diferenças socioeconômicas que ainda marcam a sociedade brasileira. (BRASIL, 2002, p. 6).

Vale ressaltar que esses objetivos foram definidos a partir de parâmetros internacionais de avaliação da educação básica, que não pode mais ser concebida e implementada sem considerar os debates internacionais, estabelecidos conforme a dinâmica da sociedade, que exige sujeitos atuantes, autônomos, inseridos num mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Assim, o ENEM se configura como uma avaliação que traça o perfil do conculinte da escolaridade básica servindo como referência em relação às diferentes competências construídas ao longo dessa escolarização, fornecendo uma imagem da educação básica no Brasil.

Segundo Castro,

O que está presente na concepção do ENEM é a importância de uma educação com conteúdos analiticamente mais ricos, voltados para o desenvolvimento do raciocínio e a capacidade de aprender a aprender, buscando a eliminação paulatina dos currículos gigantescos e permitindo que as escolas de ensino médio se concentrem no que é importante ensinar. Neste sentido, a escola deve assegurar aos alunos o desenvolvimento das estruturas gerais das linguagens, das ciências, das artes e da filosofia, numa dinâmica de ensino que permita ao jovem mobilizar esses conhecimentos tradicionais na busca de soluções criativas para problemas cotidianos devidamente contextualizados. O valor da formação não reside no armazenamento de muitas informações ou memorização de muitos fatos, mas no desenvolvimento das estruturas mentais que permitem ao jovem e ao adulto enfrentar problemas novos usando as velhas e boas teorias científicas. (CASTRO, 2004, p. 131).

O ENEM está estruturado a partir de uma Matriz de Referência (MR), que define seus pressupostos e delinea suas características operacionais. Essa encontra-se organizada no sentido de verificar o domínio de competências e habilidades, associadas aos conteúdos do Ensino Fundamental e Médio, estimulando o raciocínio, assim como a capacidade de aprender de forma interdisciplinar e contextualizada a partir da proposição de situações-problemas, visando romper com o isolamento das disciplinas do Ensino Médio e promover a interdisciplinaridade através da “colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares escolares brasileiras de ensino fundamental e médio”.(BRASIL, 2002, p. 13). De acordo com o Documento Básico do ENEM,

Para estruturar o Exame, concebeu-se uma matriz com a indicação de competências e habilidades associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio que são próprias ao sujeito na fase de desenvolvimento cognitivo, correspondente ao término da escolaridade básica. Tem como referência a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Reforma do Ensino Médio, bem como os textos que sustentam sua organização curricular em Áreas de Conhecimento, e, ainda, as Matrizes Curriculares de Referência para o Saeb. (BRASIL, 2002, p. 5-6).

Cabe destacar que o Exame foi proposto em consonância com as orientações metodológicas divulgadas pelos PCNs, os quais apontam a resolução de situações-problemas como uma metodologia na qual os estudantes “[...] aprendem a desenvolver estratégia de enfrentamento, planejando etapas, estabelecendo relações, verificando regularidades [...]” (BRASIL, 2000, p.121) e assim, desenvolvendo a capacidade de raciocínio, ampliando a autonomia e a capacidade de comunicação e argumentação.

O exame foi organizado em torno de cinco capacidades operativas articuladas e construído com questões estruturadas em três pilares teóricos comuns aos documentos oficiais da reforma educacional: a interdisciplinaridade, a contextualização e a resolução de situação-problema. Assim o ENEM prioriza os conhecimentos práticos induzindo o aluno a sentir-se desafiado na busca de respostas, o que contribui para que este suscite os conhecimentos e saberes construídos ao longo do seu processo de aprendizagem.

A concepção de aprendizagem preconiza a aquisição de competências e habilidades, não significando o desprezo do conteúdo das disciplinas, uma vez que essas estruturas de inteligência se formam e se reorganizam na ação consciente sobre o mundo, num processo de ressignificação dos conhecimentos adquiridos como ferramentas em confronto com a realidade.

Neste sentido, o ENEM é um instrumento indutor de mudanças, na medida em que expressa no que é avaliado aquilo que deveria ser ensinado. De acordo Relatório Pedagógico de 2008:

A mobilização de conhecimentos requerida pelo ENEM manifesta-se por meio da estrutura de competências e habilidades do participante, que o possibilita ler (perceber) o mundo que o cerca, simbolicamente representado pelas situações-problema, interpretá-lo (decodificando-o, atribuindo-lhe sentido) e, sentindo-se “provocado”, agir, ainda que em pensamento (atribui valores, julga, escolhe, decide, entre outras operações mentais). (BRASIL, 2009, p. 65).

É a partir do desenvolvimento das diferentes habilidades que o sujeito vai conhecer melhor seus limites e buscar alternativas para superá-los sempre que for possível na busca por uma melhor condição de entendimento do contexto que o rodeia.

O modelo de competências do ENEM prioriza a informação contextualizada e a leitura crítica de mundo, que de acordo com Assaife e Bonfim,

[...] exige o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, deslocando o foco do ensino enciclopédico tradicional para o trabalho com múltiplas linguagens, com destaque para a leitura de gráficos, diagramas, fotos, mapas, charge, quadrinhos, etc. (ASSAIFE; BONFIM, 2005, p.267).

Desde sua concepção, o ENEM foi sendo redefinido pelo INEP que ampliou progressivamente suas funções no chamado “caminho de oportunidades” (Figura 1), pois esse Exame é pré-requisito para acessar diversos benefícios concedidos através de programas do Governo Federal.

O Exame vem sendo reformulado ao longo dos últimos anos, sofrendo mudanças significativas para a avaliação de desempenho no término da escolaridade básica. Propõe-se assim, um breve histórico e uma análise das mudanças implementadas nesse Exame desde sua criação.



Figura 1: Comercial de TV sobre o ENEM veiculado nos meios de comunicação.⁴

A primeira fase do ENEM compreende o período de 1998 a 2003 quando o objetivo desse Exame se restringia a possibilitar ao educando uma avaliação das competências desenvolvidas ao longo da educação básica. Até 2008, o Exame era aplicado em um único dia a partir de quatro tipos de provas que diferiam somente nas cores e na ordem das questões. Não havia conteúdos definidos ou objetos do conhecimento. A Matriz de Referência se estruturava a partir de 21 habilidades articuladas a 05 competências. Não havia, também, provas por área do conhecimento, pois o Exame se propunha a ser interdisciplinar, ou seja, a prova era construída de forma que cada habilidade seria avaliada por três itens, sendo um fácil, um médio e um difícil, somando 63 itens no total. Os resultados eram analisados através da Teoria Clássica dos Testes (TCT), que tem por objetivo a interpretação da resposta final, ou seja, pela simples soma dos acertos. Eram produzidas 10 notas por aluno, sendo cinco da prova objetiva e cinco da redação, representando cada uma das cinco competências nos dois

⁴Caminho de Oportunidades - Mariana Nolasco. Todo mundo precisa de oportunidade Para fazer um curso técnico, uma faculdade Ter uma vida feliz, com qualidade O caminho existe, basta ter vontade/ É só querer, se dedicar e estudar Muitas portas abertas pra você Em todas as etapas da sua vida escolar Vivendo e aprendendo, aprendendo a viver/Cada porta que se abre É o futuro que nasce Outra porta que se abre É um jovem que cresce Com o SISU e o ENEM Esse futuro já é seu também/ Com SISU, Sistema Unificado Você escolhe o curso bem descansado A porta do PROUNI está aberta a você Uma bolsa de estudo pra você crescer/ O SISUTEC, é ensino profissional Virar um técnico, que tal? Nada malquis sempre cursar uma faculdade Com o Sistema de Cotas passa a ser verdade/ Conhecer o mundo e estudar de montão O Ciência Sem Fronteiras é o futuro na mão. Falta grana para estudar e a vida mudar O FIES chegou para facilitar/Cada porta que se abre. É o futuro que nasce. Outra porta que se abre. É um jovem que cresce. Com o MEC e o ENEM Esse futuro já é seu também.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EPOJ2uTN2HE>.

instrumentos. A nota final do aluno, que era divulgada apenas a ele, era a média simples das cinco notas, mais a nota de redação.

No final do ano de 2002, ocorreu a primeira redefinição nas funções do ENEM, determinadas pela portaria nº 110, de 04 de dezembro de 2002, em que foram alterados os seus objetivos, conforme o artigo 2º dessa portaria.

I - Oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

II – Estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mercado de trabalho;

III – Estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e à educação superior.

IV - Possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais

Reformulações foram necessárias e surge, então, a terceira fase do ENEM, que tem início na edição de 2009, quando o INEP propôs alterações significativas, tanto nos objetivos quanto na própria organização interna das provas. Tais alterações ocorreram mais na perspectiva de ampliação e consolidação dessa avaliação do que no sentido de modificar consideravelmente os objetivos e concepção do Exame.

A partir de 2009, foi publicada a nova orientação que passou a ser chamado de “Novo ENEM”, e, segundo o MEC, os objetivos dessa mudança eram: democratizar as oportunidades de concorrência às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Dessa forma, o Exame poderia ser utilizado nos processos seletivos das universidades públicas federais, diversificando as oportunidades de acesso às instituições nas diferentes regiões do país e induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, sugerindo, assim, uma mudança de paradigma na educação brasileira.

Nessa nova fase, ocorreu a redefinição nas funções do ENEM, determinadas pela portaria Nº264, de 26 maio de 2009, em que foram acrescidos objetivos, conforme o artigo 2º.

V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1o - e 2o - da Lei no - 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);

VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior;

Com a reestruturação a partir de 2009, o ENEM foi organizado em quatro provas com 45 questões de múltipla escolha, ou seja, 180 questões objetivas, além de um tema para desenvolvimento de uma redação. A parte objetiva do Exame passou a ser dividida em quatro áreas do conhecimento. Cada área sendo avaliada em 45 itens, ou seja, das 30 habilidades, 15 são avaliadas uma vez e 15 são avaliadas duas vezes, na prova.

Prova I. Ciências Humanas e suas tecnologias

Prova II. Ciências da Natureza e suas tecnologias

Prova III. Linguagens, códigos e suas tecnologias e redação

Prova IV. Matemática e suas tecnologias

Essas provas são aplicadas em dois dias, sendo 90 questões para serem desenvolvidas no primeiro dia com quatro horas e trinta minutos de duração e 90 questões e uma redação no segundo, com 5 horas e trinta minutos de duração. As competências foram desdobradas em 120 habilidades, sendo 30 habilidades para cada uma das quatro áreas do conhecimento.

No Quadro 01 são apresentadas as principais características dos dois modelos do ENEM, sendo o primeiro de 1998 a 2008 e o chamado Novo ENEM a partir de 2009.

Quadro 01: Os dois modelos do ENEM. Elaborados com base nos documentos oficiais do INEP.

Característica	De 1998 a 2008	A partir de 2009
Objetivo principal	Avaliar a preparação para a cidadania.	Avaliar a preparação para o Ensino Superior*
Objetivos específicos	3 objetivos (em 1998)	7 objetivos
Matriz de referência	5 competências organicamente relacionadas a 21 habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • 5 eixos cognitivos • 4 áreas de conhecimento • 30 competências • 120 habilidades • Objetos de conhecimento
Dimensões avaliadas	5 notas de provas e 5 notas de redação, (relativas as competências)	4 notas de provas (relativas às áreas do conhecimento) e 5 de notas de redação (competências)
Formato da prova	1 prova de 63 itens e 1 redação	4 provas de 45 itens cada e 1 redação
Duração da prova	1 dia (5horas)	2 dias (4,5 horas e 5,5 horas)
Análise de resultados	Teoria Clássica dos Itens	Teoria de Resposta ao Item
	Fornecem informações necessárias para resolução	Algumas delas pressupõem domínio prévio de informação.

* Segundo o autor, esse não é o objetivo principal explícito nos documentos do INEP, mas julga que seja na prática com base nas evidências apresentadas na pesquisa.

Fonte: Retirada de Travitzk (2012, p. 187).

Essas habilidades indicam as ações e operações mentais que todos os jovens e adultos devem desenvolver como recursos mínimos que os habilitam a enfrentar melhor o mundo que os cerca, com todas as suas possibilidades e desafios. As cinco competências do modelo

original não foram descartadas, pois elas se tornaram os atuais “eixos cognitivos” que, embora estejam supostamente presentes em toda a prova, já não geram notas independentes como antes.

Para avaliar as competências e as habilidades desenvolvidas pelos candidatos ao longo do Ensino Fundamental e Médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, o Exame se estrutura em cinco eixos cognitivos comum a todas as áreas do conhecimento:

- I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
- II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Os eixos cognitivos são fundamentais para a compreensão, o diagnóstico e a ação perante as diferentes situações que se apresentam na vida do cidadão do século XXI. Portanto, entende-se que o domínio dos cinco eixos cognitivos possibilita solucionar os desafios propostos tanto na prova do ENEM quanto em situações do cotidiano. E, nesse sentido, o ENEM é uma avaliação que valoriza os aspectos da vida real através da proposição de situações-problema em que o estudante demonstre capacidade de compreensão e diagnóstico e, a partir da análise do contexto, construir argumentação em torno do desafio proposto elaborando propostas de intervenção.

Quanto à nota do “Novo ENEM”, esta é calculada mediante um modelo matemático da Teoria da Resposta ao Item (TRI) em que cada questão é um item. A TRI é um conjunto de modelos estatísticos em que a probabilidade de resposta a um item depende da proficiência (habilidade) do aluno e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens, com a propriedade de que quanto maior a proficiência do aluno, maior a probabilidade de ele acertar o item.

Essa teoria considera, para o cálculo da nota a consistência da resposta, o grau de dificuldade de cada questão, ou seja, tem o objetivo de medir a habilidade do sujeito de acordo com as respostas dadas a cada item. Assim, enquanto a TCT analisava apenas o resultado final, a TRI analisa partes e probabilidades que geram o resultado final.

Assim as notas obtidas pelos candidatos dependem do grau de dificuldade dos itens assinalados. O uso da TRI em avaliações educacionais teve início no Brasil com o SAEB e, posteriormente, foi implementado também no Encceja, na Prova Brasil e no ENEM.

Segundo Klein (2013), a introdução da TRI na avaliação brasileira trouxe vantagens sobre o método tradicional de avaliação, uma vez que, colocando os itens em uma mesma escala, a TRI permite estimar e comparar os resultados dos alunos, mesmo que eles respondam a itens diferentes.

Para Viggiano e Matos (2013), apesar das vantagens da Teoria Resposta ao Item, não basta saber o número de acertos para se conhecer a nota da parte objetiva do exame: é necessário saber qual peso foi atribuído a cada questão, pois dois estudantes com o mesmo número de acertos podem ter notas diferentes, dependendo de quais itens cada um acertou.

Quanto à composição das médias os participantes recebem quatro notas, uma para cada área da prova objetiva e a nota da redação. Cada Universidade tem regras próprias para utilizar as notas de ingresso, colocando peso nas notas das áreas que julgue ser mais importantes para o curso que está sendo pleiteado ou fazendo uma média aritmética simples.

Segundo Travitzk (2013), o ENEM, a partir de 2009, avalia não apenas a capacidade de mobilizar informações dadas, mas também a aquisição de algumas informações mais genéricas, o que mostra a coerência com a introdução de objetos de conhecimento na Matriz de Referência.

Para Casali (2010), com a redefinição do ENEM, este poderá contribuir para a melhoria da educação básica, se o processo educacional for pautado no desenvolvimento de habilidades e competências, conforme preconizam as orientações desse Exame. Entretanto, reforça-se que essas habilidades devem ser construídas em longo prazo, e não em um “cursinho efêmero de preparação para o ENEM”. Esses cursos pré-ENEM, segundo Casali, têm contribuído para que esse Exame entre na rota do mercado educacional, que tenta, a todo custo, apesar de não conseguir, suprir as lacunas de formação que a escola básica não contemplou.

Dada a multiplicidade de funções em sua versão atual, o ENEM tem produzido um arrojado projeto de publicidade na mídia nacional, principalmente a partir da divulgação do

ranqueamento das escolas impulsionando a proliferação de cursos preparatórios para essa avaliação. (Figura 02).



Figura 02: Infográfico com trechos de reportagens relacionadas ao ENEM veiculadas na mídia.

Fonte: Do autor, 2015.

De acordo com Akkari, “Os atores políticos estão à procura de resultados positivos para alimentar o balanço das ações empreendidas”, portanto, “o efeito esperado é acima de tudo publicitário”. (2011, p. 13).

É fato que o currículo praticado no Ensino Médio sempre foi influenciado pelas provas de vestibulares, uma vez que as instituições de ensino básico, principalmente da rede privada, preocupam-se em manter elevados índices de aprovação de seus alunos nos vestibulares das universidades. Quase sempre esses exames atuaram como influenciadores nas alterações de conteúdo e, indiretamente, na própria metodologia de ensino. As universidades escolhiam os seus programas e, dessa forma, sinalizavam aquilo que deveria ser ensinado na educação básica.

As provas de seleção de ingresso ao ensino superior anteriores ao ENEM, via de regra, abordavam conteúdos desarticulados das situações sociais, políticas, econômicas e culturais que interferem no cotidiano dos adolescentes. Essas provas tinham como objetivo a seleção e a classificação dos sujeitos e não uma função diagnóstica dos sistemas educacionais.

Ramalho e Núñez (2009) apontam que no contexto de mudanças no Ensino Médio, o ENEM:

[...] concebido, inicialmente, como um teste optativo e aplicado pela primeira vez em 1998, o ENEM constrói sua trajetória marcada por contradições inerentes a uma nova e importante experiência, de grande proporção e de nível nacional, batendo recordes de inscrição e participação nos anos de 2009 e 2010. Tornou-se, portanto, o principal instrumento de avaliação da Implantação da Reforma nas escolas públicas e privadas, sinalizando para o MEC as diferenças entre redes e revelando as deficiências a serem superadas. (2009, p.8).

Para o INEP, a reformulação do ENEM, a partir de 2009, visava promover mudanças nas práticas pedagógicas, tendo em vista a necessidade de as escolas reformularem metodologicamente suas propostas em função do Exame. Isso se apresenta como um dos principais desafios da escola de educação básica, que é o de mediar à construção de conhecimentos que favoreçam os estudantes analisarem o meio em que vivem e, a partir de uma leitura de mundo, propor e realizar intervenções pelas situações-problema. No caso do ENEM a situação-problema é um desafio apresentado na questão da prova que remete o estudante a um contexto reflexivo e o instiga a tomar decisões, o que requer a capacidade de mobilizar seus recursos cognitivos e operações mentais para solucioná-lo.

A situação-problema é apresentada nos itens da prova do ENEM que se estruturam em três partes, conforme ilustrado na Figura 03. O item deve ser construído de modo que se configure uma proposição e contemple uma única habilidade da Matriz de Referência. Sendo para isso observada a coerência e a coesão entre suas partes (texto-base, enunciado e alternativas), de modo que haja uma articulação entre elas e se explicita uma única situação-problema.



Figura 03: Partes do Item da prova do ENEM.

Fonte: Do autor, 2015.

O texto-base que motiva ou compõe a situação problema do item a partir da utilização de um ou mais textos-bases (textos verbais e não verbais, como imagens, figuras, tabelas, gráficos ou infográficos, esquemas e quadros).

Já o enunciado constitui-se de uma ou mais orações e não deve apresentar informações adicionais ou complementares ao texto-base. Ao contrário, deverá considerar exatamente a totalidade das informações previamente oferecidas. Deve, portanto, apresentar uma instrução clara e objetiva da tarefa a ser realizada pelo estudante na prova.

Quanto às alternativas, são possibilidades de respostas para a situação-problema apresentada, dividindo-se em gabaritos e distratores. O gabarito que deve ser, inquestionavelmente, a única alternativa correta que responde à situação-problema proposta e os distratores, que indicam as alternativas incorretas à resolução da situação-problema proposta. Além disso, essas respostas devem ser plausíveis, isto é, devem parecer corretas para aqueles participantes do teste que não desenvolveram a habilidade em questão. Isso significa que o distrator plausível deve retratar hipóteses de raciocínio utilizadas na busca da solução da situação-problema apresentada. Como consequência, se esse distrator retrata uma dificuldade real do participante com relação à habilidade, não devem ser criadas situações capazes de induzi-lo ao erro, conforme é possível analisar na questão da prova de Ciências Humanas do ENEM 2015 apresentada a seguir.

TEXTO-BASE

O final do século XX e em razão dos avanços da ciência, produziu-se um sistema presidido pelas técnicas da informação, que passaram a exercer um papel de elo entre as demais, unindo-as e assegurando ao novo sistema uma presença planetária. Um mercado que utiliza esse sistema de técnicas avançadas resulta nessa globalização perversa.

SANTOS, M. Por uma outra globalização. Rio de Janeiro: Record, 2008 (adaptado).

ENUNCIADO

Uma consequência para o setor produtivo e outra para o mundo do trabalho advindas das transformações citadas no texto estão presentes, respectivamente, em:

DISTRATORES

- A. Eliminação das vantagens locacionais e ampliação da legislação laboral.
- B. Limitação dos fluxos logísticos e fortalecimento de associações sindicais.
- C. Diminuição dos investimentos industriais e desvalorização dos postos qualificados.
- D. Concentração das áreas manufatureiras e redução da jornada semanal.
- E. Automatização dos processos fabris e aumento dos níveis de desemprego.

Atualmente o ENEM pode ser utilizado com múltiplas finalidades: critério para distribuição de bolsas do Programa Universidade para Todos (PROUNI) criado pelo Governo Federal pela Lei nº 11.096/2005 com o objetivo de conceder bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica a estudantes brasileiros sem diploma nesse nível escolar. Também a certificação de conclusão para os estudantes que terminaram o Ensino Médio no tempo previsto podendo participar do ENEM para requerer o certificado de conclusão dessa etapa de ensino, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

Há ainda outras atribuições do Exame que, associadas ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) um programa do MEC que concede bolsa a estudantes que não têm condições financeiras para arcar com as mensalidades de graduação em Instituição de Ensino Superior (IES) privada. Além dessas finalidades, o Exame também é para os estudantes de graduação que têm interesse em fazer um intercâmbio no exterior pelo programa Ciências Sem Fronteiras (CsF). Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. No ano de 2013, o governo criou o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional (SISUTEC), no qual instituições públicas e privadas de ensino superior e de educação profissional e tecnológica podem oferecer vagas gratuitas em cursos técnicos para estudantes que tenham participado do Exame Nacional do Ensino Médio, ampliando ainda mais as atribuições do ENEM.

No entanto a finalidade de maior destaque do ENEM atualmente, é a de servir como oportunidade de acesso às vagas no Ensino Superior, por meio do SISU, na rede pública. O SISU foi desenvolvido pelo Ministério da Educação, em 2011, para organizar e possibilitar que a maior quantidade possível de alunos use as suas notas do ENEM para entrar nas universidades públicas.

A vantagem que o MEC está buscando com essas mudanças (Figura 04) é a reformulação do currículo do Ensino Médio. A proposta é sinalizar para o Ensino Médio outro tipo de formação mais voltada para a solução de situações-problemas a partir da mobilização dos conhecimentos construídos na educação básica, pois na sociedade contemporânea é cada vez mais relevante articular os conteúdos curriculares da escola com o mundo, de maneira tal que permita aos sujeitos educandos apreender as relações existentes nos diversos e complexos contexto sem que se encontram inseridos.

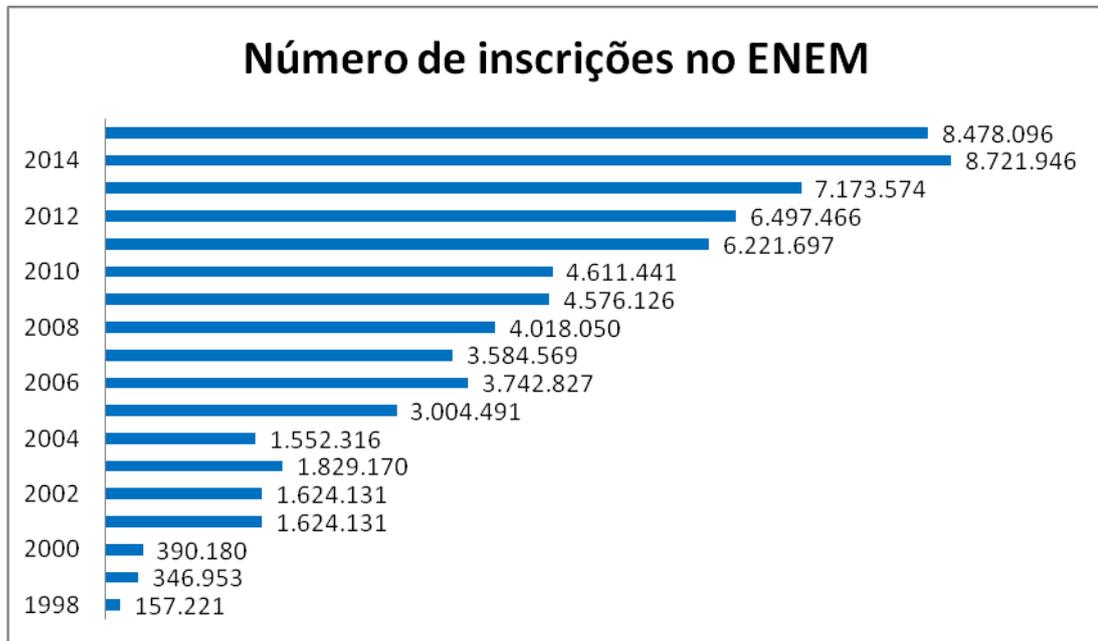


Figura04: Infográfico com os principais eventos da linha do tempo do ENEM.

Fonte: Do autor, 2015.

As consequências dessas alterações podem ser observadas a partir do número de inscritos no exame, em diferentes anos, anteriores e posteriores a essas mudanças, conforme podemos constatar no Gráfico 01.

Gráfico 01: Número de inscrições no ENEM – Período 1998 – 2014



Fonte: Dados do INEP, 2015.

Desta forma,

A significativa abrangência que o Enem vem alcançando permite que seja traçado um quadro consideravelmente amplo do perfil de saída do aluno do ensino médio. Entretanto, em que pese esse significativo aumento da abrangência do Exame, o fato de ser voluntário ainda impede que o total de participantes represente a população de todos os concluintes, seja nos Estados ou no Brasil, quando se considera uma amostra estratificada pelas categorias principais registradas no questionário socioeconômico. Em outras palavras, os resultados do Enem não podem ser estendidos para o universo dos concluintes do ensino médio. (BRASIL, 2002, p. 6-7).

O aumento considerável da adesão observado no número de inscrições ENEM a partir dos dados apresentados é uma evidência de sua grande aceitabilidade na sociedade brasileira. Alguns eventos explicam esse crescimento no número de inscrições no ENEM especialmente a isenção na taxa de inscrição, em 2001, para alunos das escolas públicas, e a vinculação ao ProUni em 2004. O ENEM, como “porta de entrada” para Universidade, tem se apresentado como proposta que pode eliminar definitivamente o vestibular como forma de acesso ao Ensino Superior, como podemos constatar no seguinte excerto:

A utilização dos resultados do ENEM nos processos de seleção das instituições de ensino superior foi a primeira modalidade social de uso do exame e, desde sua implantação, constitui-se no mais forte atrativo aos que a ele se submetem. Com o advento do PROUNI, essa utilização social amplia-se cada vez mais com resultados efetivos no sentido de proporcionar o ingresso de jovens no ensino superior. Até então, a maioria desses jovens desistia de continuar os estudos tendo em vista a escassez de vagas em instituições públicas e à falta de condições de pagar uma faculdade particular. (BRASIL, 2009, p.68).

Essas reformulações do ENEM, ecoam na rotina de escolas e de estudantes em todo o Brasil, pois exigem das redes de ensino novas formas de prepararem seus alunos para obter bons resultados no Exame. Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais apontam que,

Há de se reconhecer, no entanto, que o desafio maior está na necessidade de repensar as perspectivas de um conhecimento digno da humanidade na era planetária, pois um dos princípios que orientam as sociedades contemporâneas é a imprevisibilidade. As sociedades abertas não têm os caminhos traçados para um percurso inflexível e estável. Trata-se de enfrentar o acaso, a volatilidade e a imprevisibilidade, e não programas sustentados em certezas. (BRASIL, 2013, p. 14).

Os resultados do ENEM permitem ao participante uma auto avaliação, além de fornecer informações fundamentais para reformulação de indicadores de qualidade da educação, como também propiciar aos pais, professores e dirigentes das instituições escolares e gestores, subsídios para ações e intervenções pedagógicas em favor da melhoria do Ensino Médio, ou seja, juntamente com outros dados, o resultado pode contribuir para um processo de reflexão pedagógica e aprimoramento do ensino, orientação curricular, planejamento da vida escolar e formação de políticas educacionais.

E, desta forma, entende-se que os resultados do ENEM se apresentam como um importante termômetro da apropriação de novas práticas no cotidiano escolar, pois, se este direciona a política pública, pode, portanto, redirecionar as práticas pedagógicas. Pode também contribuir com o desenvolvimento de ações que visem à melhoria da educação com garantia da aprendizagem. Salienta, da mesma forma, que a discussão teórica referente à nova concepção de ensino aprendizagem preconizada pelo ENEM constitui um ponto de partida para se repensar o ensino básico.

Nesse sentido, as Ciências Humanas têm importante contribuição na reflexão do processo de ensino e de aprendizagem na educação básica, pois esta área do conhecimento auxilia propiciando elementos para compreensão das diferentes realidades a partir de uma leitura de mundo em diferentes escalas. Da mesma forma, é esforço relevante da área de Ciências Humanas assegurar o desenvolvimento do pensamento crítico do sujeito-educando, levando-o a refletir sobre quem é e quem poderá vir a ser, entendendo os fatos diante de determinado fenômeno e reconhecendo-se como sujeito integrante e ativo neste processo.

Muitas discussões têm sido desencadeadas nessa perspectiva, assim propõe-se um recorte no ensino de Geografia, pois acredita-se que cada ciência tem seus conceitos próprios que lhe dão identidade. Assim, a Geografia Escolar estabelece diversas possibilidades no sentido de repensar o dia-a-dia da sala de aula para dar conta de uma nova realidade que permeia a sociedade do século XXI. São reflexões voltadas a dar um novo sentido para a Geografia e pensar num ensino que permita o desenvolvimento da capacidade de raciocínio, análise e compreensão do espaço em que vive.

Para dar continuidade à discussão das interfaces propostas nesse trabalho, o Capítulo 3 versa sobre o ensino de Geografia e o lugar que essa ocupa nas Ciências Humanas, bem como a importância de trabalhar uma Geografia significativa e uma análise da aproximação do ENEM com o ensino de Geografia. Para Pierre Levy,

Interface é uma superfície de contato, de tradução, de articulação entre dois espaços, duas espécies, duas ordens de realidades diferentes: de um código para outro, do analógico para o digital, do mecânico para o humano. Tudo aquilo que é transformação, passagem, é da ordem da interface. (LEVY,1993, p. 181).

Ainda, para o autor, “as interfaces mantêm juntas as duas dimensões do devir: o movimento e a metamorfose”. Nesse sentido, buscou-se compreender o movimento que se estabelece entre as interfaces aqui propostas delineando no próximo capítulo, a segunda interface para assim compreendermos as aproximações possíveis entre o ENEM e o ensino de Geografia.

3 ENSINO DE GEOGRAFIA (SIGNIFICATIVA) - DELIMITANDO A SEGUNDA INTERFACE

O objeto de estudo da Geografia é o espaço geográfico, que pode ser entendido como a materialização da intervenção das sociedades sobre a natureza e das imposições naturais sobre essas. Definido por Milton Santos como, “[...] o conjunto indissociável de sistemas de objetos naturais ou fabricados e de sistemas de ações, deliberadas ou não.” (SANTOS, 1994, p. 49), que surge a partir da apropriação do espaço natural pelo homem, transformando-o, através do trabalho, em espaço geográfico, ou seja, é o resultado da dinâmica das relações que os seres humanos estabelecem regularmente entre si e com a natureza.

Dessa forma, coloca-se como foco da ciência geográfica a necessidade de compreensão da interface do social sobre o natural, assim, reafirmamos que é no movimento, na interação, na ação do homem sobre a natureza que o espaço geográfico se constrói e reconstrói constantemente, com diferentes intensidades e intencionalidades, sejam essas políticas, econômicas, sociais ou técnicas. Elas quando materializadas, geram novas intencionalidades, o que, por consequência, gera espaços diversos e dinâmicos. Sendo assim, a ciência geográfica deve atuar como um instrumento de reflexão e mais do que isso, de ação sobre o espaço nas suas diversas configurações, numa perspectiva de promover o desenvolvimento de uma postura crítica, com diferentes olhares sobre os diversos fenômenos, pois a Geografia é por natureza a ciência que possibilita a leitura do mundo, sendo, portanto, pertinente refletir sobre sua relevância social. Nessa perspectiva, Kaercher afirma que,

[...] A Geografia pode ser um instrumento valioso para elevarmos a criticidade de nossos alunos. Por tratar de assuntos intrinsecamente polêmicos e políticos, a Geografia pode gerar um sem número de situações limite quebrando-se assim a tendência secular de nossa escola como algo tedioso e desligado do cotidiano. (KAERCHER, 1999, p. 65).

As reformulações da ciência geográfica levaram, então, a alteração significativa no campo do ensino de Geografia inspirada na realidade contemporânea, a partir da problematização das relações que se estabelecem entre os objetos naturais e os construídos pela atividade humana. Tais relações se encontram impregnadas por uma variedade de significados na interpretação social e cultural dos chamados artefatos culturais.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que “A Geografia tem por objetivo estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades

humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem”. (BRASIL, 1998, p. 26).

Para atender a esse objetivo, o ensino de Geografia vem experimentando transformações significativas nas últimas décadas, como resultado de um processo de renovação impulsionado por um conjunto de críticas ao ensino tradicional. Por centrar-se na memorização de fatos e de conceitos em uma perspectiva meramente descritiva, com informações compartimentadas, o ensino tradicional não respondia às exigências que se apresentam na sociedade contemporânea. Essas constatações vêm suscitando intensos debates no campo do conhecimento da Geografia, frente ao movimento de renovação que busca suplantar o tradicional, numa lógica de superação da oposição entre sociedade e natureza, na qual o espaço geográfico era considerado um cenário impermeável às ações humanas. Acredita-se que concretizar essa nova concepção de ensino que projeta o ato de ensinar e de aprender não mais de forma fragmentada e descontextualizada, permitirá que professores e estudantes produzam reflexões e análises para a compreensão dos cenários políticos, econômicos, naturais e socioculturais, bem como, de seus desdobramentos na velocidade das mudanças da complexa sociedade atual.

Reconhecendo o deslocamento na concepção do espaço geográfico, de um mero substrato para a dinamicidade das relações sociais que nele ocorrem, o ensino de Geografia conduz suas ações de ensino-aprendizagem na busca da superação da suposta neutralidade do conhecimento dessa ciência, potencializando a compreensão do espaço contemporâneo com implicações na produção de subjetividades em uma rede de infinitas interpretações. Corroborando com esse pensamento, Costella, afirma que,

“Ao compreender que estudar Geografia é estudar as manifestações do homem, com relação ao espaço geográfico compreende-se que há uma correlação ajustada entre o homem, a ação e o espaço. Assim, a Geografia é a ciência que promove a construção e a interpretação dos nós que compõem uma rede de eventos espaciais. (COSTELLA, 2015, p. 65).

As discussões relacionadas à nova concepção do ensino da Geografia devem provocar o debate com foco na construção curricular e na prática em sala de aula. Essa nova interface para o processo pedagógico do saber e da materialidade geográfica exige um movimento indispensável de rompimento com a concepção de ensinar e de aprender que se coloca, aparentemente alheio às rápidas mudanças ocorridas na sociedade do século XXI. Ao conceber um novo modelo de ensino que afirma a Geografia, como ciência humana, projetando-a como um instrumento mediador para construção de um posicionamento crítico

no sujeito, possibilitando a apropriação de dispositivos intelectuais de atuação no mundo a partir do seu lugar de vivência. Segundo Vesentini,

Mais do que nunca, é hoje uma necessidade imperiosa conhecer de forma inteligente (não decorando informações e sim compreendendo processos, as dinâmicas, as potenciais mudanças, as possibilidades de intervenção) o mundo em que vivemos, desde a escala local até a nacional e a mundial. E isso, afinal de contas, é ensino de geografia. (VESENTINI, 2004, p.12).

Nessa perspectiva, o ensino de Geografia, apresenta-se como fundamental enquanto propositor de um ensino voltado à construção de uma autonomia de interpretação do mundo, pelo desenvolvimento da criticidade e de um poder de síntese, pela compreensão da sociedade por meio de sua dimensão espacial tornando-se pertinente conhecer e compreender as características do meio em que se vive ampliando o entendimento da complexidade do mundo atual. Sendo assim, a ciência geográfica opera como uma lente que permite a leitura do mundo. Promove também a construção de outra forma de observar que a participação do professor como mediador do processo de aprendizagem é imprescindível, já que esse é um ofício docente promotor de estratégias pedagógicas para ensinar como se lê o mundo. Portanto, as práticas desenvolvidas pelo professor exercem importante papel na transposição do saber acadêmico possibilitando uma continuidade do processo de ensino-aprendizagem iniciado na escola para além dos limites da sala de aula.

Segundo Costella, “Se nós, professores de Geografia, ensinarmos ao aluno ler o mundo que o rodeia, decifrando seus signos e postando os resultados de suas leituras e observações, estamos transferindo as características de um mundo presente para um rol de possibilidades no interior das mentes”. (COSTELLA, p. 199). Assim, o professor, ao assumir o seu papel na construção de conhecimentos, possibilita a análise do espaço numa visão dialética que favorecerá a proposição de situações e atividades, no decorrer do processo educativo, capazes de permitir ao aluno realizar a tarefa de entender a Geografia como ciência que investiga e pesquisa o espaço, buscando suas múltiplas relações, suas contradições e concebendo-o em contínua transformação, dada pelo próprio movimento da sociedade. De acordo com Costella,

Para ensinar não basta ter conteúdo, alunos e amparos tecnológicos, para ensinar precisamos de bons professores que na maestria do giz, no ambiente das aulas e na responsabilidade do seu papel promovem a reflexão. Ensinar é um ato de consciência, ensinar é ser capaz de fazer com que os alunos aprendam algo distante, afastado, por meio de um olhar próximo. Ensinar

pressupõe aprender e aprender, por sua vez, a mudança de comportamento ou de ação sobre o posicionamento inicial” (COSTELLA, 2014, p. 198).

A afirmação da Geografia como Ciência Humana está contemplada nos documentos que normatizam o processo de escolarização na educação básica. Assim, é fundamental uma análise dos documentos oficiais, nesse caso os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares e a Base Nacional Comum Curricular, que reforçam a tendência da crítica ao ensino conteudista, propondo, em substituição, o ensino por competências que será o enfoque do próximo capítulo.

Vale ressaltar, nesse momento, que o ensino por competências não pressupõe o abandono do conteúdo, pois as competências não se desenvolvem no vazio, mas sim pautadas em um modelo de ensino que privilegie a aprendizagem de conteúdos mediados por contextos significativos, ou por situações-problema, representadas em diferentes escalas geográficas, tanto no local assim como no global e simultaneamente, pois é fundamental transitar nesses níveis de análise para buscar as explicações dos diversos fenômenos.

Essa mudança de enfoque implica propostas e práticas educacionais que consideram a interação entre os conteúdos específicos da Geografia e os de outras ciências, possibilitando ao estudante, por intermédio da mediação realizada pelo professor, ampliar sua visão de mundo, por meio de um conhecimento autônomo, abrangente e responsável. Nesse aspecto, ressaltamos que se torna fundamental desenvolver uma atitude de respeito aos saberes que o estudante traz à escola, adquiridos em seu meio sociocultural.

A densidade de temas da atualidade presentes nas inúmeras redes de comunicação e que passam a compor o cenário no qual os jovens vivem e atuam, deve se transformar em conteúdo para a área de conhecimento da Geografia, para assim extrapolar o saber cristalizado nos livros didáticos, condicionando uma melhor compreensão do universo que os cerca. São essas as necessidades essenciais que mobilizam formas de pensar e agir de um cidadão do século XXI, que deve ser o ator principal de seu tempo e observador crítico dos acontecimentos do espaço em se encontra inserido. Segundo Castrogiovanni,

[...] compreendemos que educar é dar novos sentidos à vida através da compreensão provisória do mundo. É a capacidade de problematizar a própria existência (re) textualizar a vida, a partir da (re) construção de um mosaico de possibilidades para sermos felizes! E também, o sentido de educar abrange não somente valorizar a informação, mas ensinar a selecioná-la e a diferenciar de conhecimento e da sabedoria, discutindo os limites necessários para vivermos em sociedade e mostrar que existem diferentes lógicas para entendermos o mundo. (CASTROGIOVANNI, 2013, p. 38).

Os desafios impostos pelas transformações do meio técnico-científico-informacional e em especial a partir do advento da comunicação on-line, propõem uma interface mais crítica e significativa para ensino de Geografia, proporcionam possibilidades de compreensão de forma mais ampla da realidade e da apropriação de instrumentos para uma intervenção mais consciente e propositiva.

Segundo os PCN's, os conhecimentos envolvidos na área de Ciências Humanas,

[...] agem no sentido de despir as novas tecnologias de sua aparente artificialidade e distanciamento diante do humano. Evitam-se, com isso, os riscos de uma naturalização das tecnologias e promove-se a culturalização de sua compreensão. E, desta forma, assegura-se um papel novo para a aprendizagem em Ciências Humanas na escola básica: o de humanizar o uso das novas tecnologias, recolocando o homem no centro dos processos produtivos e sociais. (BRASIL,2002, p. 17).

Para tanto, porém, faz-se necessário que os educandos construam conhecimentos, dominem categorias, conceitos e procedimentos básicos com os quais esse campo de conhecimento opera e constitui suas teorias e explicações, de modo a poder não apenas compreender as relações socioculturais e o funcionamento da natureza às quais historicamente pertence, mas também conhecer e saber utilizar uma forma singular de pensar sobre a realidade.

Como adverte Tonini (2012), ensinar Geografia hoje significa interessar-se nas práticas culturais inscritas na contemporaneidade e forjadas por através dos meios de comunicações. A intenção da Geografia Escolar deve ser a de educar o olhar para um consumo saudável dos conteúdos produzidos na dinamicidade da configuração sociocultural e econômica estabelecida na sociedade da informação.

Como componente da Área de Ciências Humanas, o saber geográfico contribui significativamente para a compreensão dos fenômenos sociais, históricos e culturais e da dinamicidade de suas relações no espaço, pressupondo a leitura do mundo para compreensão da realidade e entendimento do contexto em que as relações sociais se desenvolvem não atentando apenas para percepção das formas, mas também no significado de cada uma e por isso importante para a formação de pessoas comprometidas com o seu espaço-tempo.

A afirmação da importância da Área de Ciências Humanas para impulsionar a construção de uma postura crítica e propositiva do estudante no mundo, condiciona um processo educacional alicerçado no conceito de aprendizagem significativa.

Para que a aprendizagem significativa ocorra, o conteúdo a ser ensinado deve ser potencialmente revelador, e o estudante precisa estar disposto a fazer as relações possíveis e

necessárias, de maneira consistente e não arbitrária. O que é preconizado é a participação ativa do sujeito, sua atividade auto estruturante, o que supõe a participação pessoal do aluno na construção de conhecimentos, de maneira que eles não sejam uma repetição ou cópia dos formulados pelo professor ou pelo material didático, mas uma construção própria de cada indivíduo. Para isso é primordial criar uma situação de aprendizagem potencialmente significativa que considere o contexto no qual o sujeito está inserido e o uso social do objeto a ser estudado. Segundo Castrogiovanni (2012, p. 12) “existe ainda pouca aproximação da escola com a vida, com o cotidiano dos alunos. A escola não se manifesta atraente frente ao mundo contemporâneo, pois não dá conta de explicar e textualizar as novas leituras de vida”.

A aprendizagem significativa conduz o aluno a imaginar-se como parte integrante do novo conhecimento. Portanto, reafirma a importância do papel do professor que pode mediar a construção de uma aprendizagem que diminua a distância entre a teoria e a prática na escola, capacitando-se de uma linguagem que ao mesmo tempo desafie e leve o aluno a refletir sobre sua realidade e nela podendo intervir de maneira consciente. Assim sendo, a aprendizagem será significativa a medida que houver uma referência do conteúdo presente no cotidiano da sala de aula, através de práticas pedagógicas que caminhem nesse sentido, considerando o conhecimento que o aluno traz consigo, a partir da sua vivência

Como discute Silva (2006), esse paradigma vem constituindo em um movimento de ressignificação do processo de ensino e de aprendizagem. Isso ocorre quando considera que os estudantes possuem a potencialidade de aprender, o que os diferenciam são os percursos de aprendizagem.

Diante desse entendimento, o ensino não pode ser visto como uma mera e mecânica transmissão linear de conteúdos curriculares fechados e prontos do docente para o educando, mas um processo de construção de significados fundados nos contextos históricos em que se ensina e se aprende e, conseqüentemente, se avalia.

Nessa linha de pensamento, o espaço educativo se transforma em ambiente de superação de desafios pedagógicos que dinamiza e significa aprendizagem, que passa ser compreendida como construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências em vista da formação do cidadão. Para Sacristan, a aprendizagem significativa é atrativa por si mesma, em que importância do conhecimento tenha primazia sobre o controle de sua aquisição, num clima de relações pedagógicas assentadas sobre a confiança e a comunicação mais do que sobre a disciplina imposta pelo autoritarismo (SACRISTAN, 1998, p. 299).

Segundo os PCN's, “somente quando ocorre a apropriação e transposição de conhecimentos para novas situações é que se pode dizer que houve aprendizado. Do contrário,

o que se dá é um simplório mecanismo de memorização, através do qual os fatos, mas não as ideias, circulam de uma folha de papel a outra, do livro didático para o caderno e do caderno para a prova, caindo em esquecimento no dia seguinte, por não encontrarem ressonância nem fazerem sentido para quem lê, fala, ouve ou escreve”. (BRASIL, 2002).

Diante do desafio da aprendizagem significativa o professor deve empenhar-se no objetivo de incentivar, instigar e provocar inquietações nos educandos, dar significado aos conteúdos, torná-los instigantes para que eles busquem ir além do que já sabem. Assim, um dos grandes desafios de um professor, após a seleção dos conteúdos do currículo, é criar estratégias de como realizar a abordagem em sala de aula, ou seja, como articular a teoria com a prática. Nesse sentido, as DCN reafirmam que “o professor tem papel importante no cotidiano escolar e é insubstituível no processo de ensino-aprendizagem, pois é o especialista do componente curricular, cabendo-lhe o estabelecimento de estratégias de aprendizagem que criem condições para que o aluno adquira a capacidade para analisar sua realidade sob o ponto de vista geográfico”.

No entanto, o processo de ensino e aprendizagem, ainda se centra nas informações estatísticas e descrições muitas vezes, priorizando a memorização de dados, a retenção de conceitos, a transmissão de conhecimentos que se caracterizam como pouco significativos para os estudantes. Ainda persiste nas escolas um processo de ensino e de aprendizagem distante da realidade dos estudantes, pouco aproveitável ou significativo nas necessidades cotidianas desses sujeitos. Nesse tipo de prática pedagógica, as áreas do conhecimento são concebidas separadamente e os saberes são fragmentados o que torna difícil a sua contextualização com outros conhecimentos e com algo que seja realmente significativo para os educandos.

Para tornar realidade a aprendizagem significativa, é essencial trabalhar os conteúdos conectados ao cotidiano, uma vez que o aluno aprenderá melhor quando buscar o conhecimento de acordo com seu dia-a-dia e sua realidade econômica e social. Trabalhar com conteúdos significativos em Geografia consiste em associar as temáticas trabalhadas às experiências vividas, ao espaço de vivência articulando as diferentes escalas de análise. Nesse sentido, os PCN's afirmam que,

[...] ao se identificar com seu lugar no mundo, ou seja, o espaço de sua vida cotidiana, o aluno pode estabelecer comparações, perceber impasses, contradições e desafios do nível local ao global. Sendo mais problematizador que explicativo, poderá lidar melhor com o volume e a velocidade das informações e transformações presentes, que, se tomadas superficialmente, contribuem para o individualismo e a alienação. (BRASIL, 2002, p. 32).

Desta forma, a Geografia escolar favorece o desenvolvimento integral do estudante, pois através da mediação do professor, é possível promover situações de aprendizagem de modo a facilitar a identificação, seleção, comparação, inter-relação de conteúdos com dados e situações locais e globais, verificar pertinências, produzir textos, ler mapas e gráficos, bem como interpretá-los, favorecendo a compreensão dos fenômenos e o enfrentamento de situações-problema. Tudo isso ocorrerá através a apropriação e problematização do uso das linguagens que dão sentido à complexidade estudada, ou seja, no momento em que o professor ao invés de apresentar os conceitos prontos para os estudantes, muitas vezes na expectativa de memorização, promover a participação ativa no processo de aprendizagem buscando a construção de conceitos e saberes, levando em consideração o conhecimento prévio. Ao construir o conceito, o aluno poderá confrontar seus pontos de vista resultantes do senso comum e os conhecimentos científicos construídos, desenvolvendo, assim, uma compreensão que o conduzirá a uma constante ampliação da visão sobre as redes da complexidade do mundo vivido.

O exercício da problematização resgata a capacidade de inquietar-se, primeira condição para o movimento no sentido da aprendizagem significativa. Somam-se a ela a capacidade de entender questões e de adequar-se e fazer uso das condições oferecidas para a busca de respostas, provocando uma aproximação do ensino com as necessidades de compreensão do mundo real. 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, para uma atuação consciente na sociedade.

Aprendizagem significativa em Geografia acontece quando o sujeito, em contato com o objeto do conhecimento, constrói e reconstrói significados, modificando sua compreensão sobre ele, que se torna mais complexa, nos diferentes momentos da escolaridade. Esse processo é mediado pela atuação intencional e planejada do professor, proporcionando ao estudante condições para construir e exercer autonomia investigativa, tecnológica, política e ético-valorativa, mobilizando conhecimentos científicos dos fenômenos inter-relacionados a dados empíricos e às experiências de vida. Com isso, busca-se a formação de um sujeito propositivo e protagonista, cujas ações contribuam na construção do equilíbrio da relação sociedade-natureza.

Como bem diz Goulart e Rego (2007), ensinar e aprender Geografia na escola básica é um grande desafio para os professores e para os alunos. Há que superar muitas dificuldades para implementação de propostas que busquem a efetiva leitura do espaço e a construção da

cidadania. É preciso criar espaços de efetiva aprendizagem em que as informações encontrem significado, os saberes sejam valorizados e trocados para que, dessa forma, constituam “portas” de entrada que favoreçam a inclusão do sujeito nas diferentes comunidades a que pertence.

3.1 O lugar da Geografia nas Ciências Humanas

A Geografia enquanto 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 é um dos componentes curriculares da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Esta área do conhecimento busca o ideal formativo dos cidadãos, e por isso, se ocupa da análise da ação humana a partir de diversas possibilidades de compreensão e apreensão em suas realidades espaciais, temporais, sociais, culturais, políticas, religiosas, econômicas, ambientais e tecnológicas.

Nesse sentido, as Ciências Humanas visam à compreensão do processo de transformação e permanência social, auxiliando os sujeitos no exercício da cidadania, favorecendo a análise crítica e a ação social responsável nos contextos locais e globais nas suas complexas relações. Por sua natureza própria, as Ciências Humanas

[...] tem por objeto amplo o estudo das ações humanas no âmbito das relações sociais, que são construídas entre diferentes indivíduos, grupos, segmentos e classes sociais, bem como as construções intelectuais que estes elaboram nos processos de construção dos conhecimentos que, em cada momento, se mostram necessários para o viver em sociedade, em termos individuais ou coletivos”. (PCNEM - BRASIL, 1999 p. 24).

É relevante para a área de Ciências Humanas, assegurar o desenvolvimento crítico do estudante, levando-o a refletir sobre seu posicionamento, entendendo os fatos diante de determinado fenômeno e como se produzem no espaço, reconhecendo-se como sujeito integrante e ativo nesse processo.

As Ciências Humanas pautam-se na análise e reflexão das complexas realidades que constituem o ser humano e as relações sociais sob diferentes perspectivas, estabelecendo-se como ponto de contato entre os componentes curriculares dessa área do conhecimento, exigindo uma interlocução com diferentes fenômenos que extrapolam a sua própria esfera, pois a realidade próxima e remota não dispensa o diálogo entre conhecimentos, experiências e ações. Sendo assim, é a partir da análise da ação humana e suas relações com os saberes científicos que são criadas as possibilidades de desenvolvimento e aprimoramento de

competências críticas e argumentativas. Por conseguinte, isso é o que torna a área de Ciências Humanas um campo privilegiado para essas discussões.

Assim, o mundo contemporâneo evidencia que o conhecimento não tem caráter isolado, ao contrário, as ciências evoluem na interface uma com as outras e com outras fontes de saber. Essa premissa leva à superação de hábitos intelectuais fragmentados a favor de uma prática educativa integradora, que aproxima pessoas, saberes e culturas, em um plano de construção coletiva.

Reforçando a concepção de interdisciplinaridade na área de Ciências Humanas, o saber geográfico, que em si já é um saber interdisciplinar, apresenta-se como um conhecimento essencial para a compreensão do mundo contemporâneo, por favorecer uma real conexão com outros campos de conhecimento possuidores de objetos de análise comuns, desenvolvendo assim uma perspectiva interdisciplinar.

Dessa forma, a Geografia, enquanto componente das Ciências Humanas, deve favorecer ao estudante ferramentas para a compreensão do mundo, a partir da problematização da realidade e do reconhecimento das dinâmicas existentes no espaço geográfico, no contexto das relações - sejam locais ou globais - com vistas a atuar criticamente em sua realidade, estimulando o envolvimento e a mobilidade do pensar.

Considerando a proposta de organização do currículo escolar por áreas de conhecimento e pautado em uma proposta interdisciplinar, o que exige do estudante acionar e aplicar conhecimentos de diversas áreas do conhecimento, importantes para a interpretação de determinado fenômeno e consequente resolução da situação problema proposta, é importante ressaltar que os componentes curriculares e os conceitos específicos de cada ciência não desaparecem da abordagem ou problema apresentado, pois as áreas do conhecimento organizam e articulam as disciplinas, mas não as diluem nem as eliminam, não deixando, portanto, de apresentar também várias questões específicas dentre elas da ciência geográfica.

No entanto, a intenção de proporcionar uma formação geral na educação básica implica uma ação articulada no interior de cada área do conhecimento e no conjunto das áreas, que não é compatível com propostas isoladas, definidas independentemente no interior de cada componente curricular, mas requer uma articulação entre as disciplinares escolares.

Como parte da área de Ciências Humanas, os conteúdos geográficos estabelecem uma contextualização à medida que possibilitam o recorte espaço-temporal no qual os eventos sociais, econômicos, políticos ou culturais ganham sentido e propósito ao demonstrar o domínio de compreensão da realidade social, dando consistência ao seu posicionamento crítico.

Retomar-se-á, portanto, nosso objeto de estudo, o ENEM, uma avaliação que tem como pressuposto que os conteúdos aprendidos devem estar a serviço da criticidade e do resgate dos sentidos e significados humanos presentes nos conteúdos escolares, numa perspectiva de uma educação que prepara o indivíduo e a sociedade para os desafios futuros, em um mundo em constante e acelerada transformação.

3.2 A Geografia no ENEM

As políticas públicas educacionais do Brasil expressam em seus documentos como a LDB e os PCN's que o ensino de Geografia é um instrumento valioso para subsidiar a compreensão do espaço de vivência da humanidade e no processo de construção da cidadania. E é justamente nessa proposta de mudança de paradigma exposto nos documentos da reforma educacional que surge o ENEM, uma proposta de avaliação de caráter interdisciplinar, em que o estudante não é avaliado pela quantidade de informações que detém, mas sim, por competências e habilidades construídas ao longo da escolaridade básica, que permitirão que esse sujeito tenha capacidade para resolver problemas e interpretar diferentes realidades e as transformações do mundo numa ótica de complexidade. Assim, a prova do ENEM busca, através do seu caráter interdisciplinar, da proposição de situações-problema e da contextualização, relacionar os conteúdos do Ensino Médio a fim de promover a criticidade e a postura de intervenção na sociedade. Busca-se, da mesma forma, que essa permita ao aluno realizar aprendizagens significativas.

O ENEM se diferencia em alguns aspectos dos tradicionais exames de ingresso ao IES, os vestibulares, pois muitos destes, ainda se balizam em listagem de conteúdos que são cobrados como fórmulas decoradas para cada componente curricular isoladamente, em uma lógica de conhecimento acumulado e compartimentado. Já para realização da prova do ENEM, o estudante tem que acionar os conteúdos aprendidos durante a escolaridade básica, de forma conjunta, interligada, fazendo conexões para resolução das questões propostas, ou seja, um mesmo item desse Exame pode exigir do estudante conhecimentos de diversas áreas, avaliando competências e habilidades e não focando no acúmulo de informações.

Dessa forma, a Geografia no ENEM tem uma abordagem que explora os múltiplos aspectos desta Ciência, em uma visão inter-relacional e abrangente, buscando relacionar os conteúdos da Geografia com a realidade dos estudantes, objetivando a compreensão dos problemas do mundo atual, através de diferentes olhares que buscam desenvolver um sentido

de educar abrangente, que não somente valoriza a informação, mas ensinam a selecioná-la e a transformá-la em conhecimento.

Neste sentido, Vesentini (2008) reafirma que as provas do ENEM têm a pretensão de valorizar o saber geográfico, visto que a maioria das questões exigem dos estudantes a compreensão crítica do mundo em diferentes perspectivas, o que contribui significativamente para que os temas geográficos sejam valorizados e, especialmente integrados aos demais conteúdos. Segundo Marçal,

A Geografia, pela sua natureza interdisciplinar, mantém relações não só com as disciplinas da área das Ciências Humanas, mas também com as Ciências Naturais ou mesmo com outras disciplinas como a Matemática. Além disso, a Geografia lida com questões relacionadas com a cidadania, a multiculturalidade, dentre outras, o que lhe confere um significado especial, tendo em vista que o saber geográfico é necessário para elaboração de projetos de intervenção na realidade, em diferentes escalas. (MARÇAL, 2014, p. 147-148).

Deve-se, portanto, compreender como se materializa nas questões do ENEM a intencionalidade em desenvolver competências e na valorização do saber contextualizado e integrado, buscando suplantando a excessiva compartimentalização do conhecimento, valorizando o saber através de uma abordagem relacional. Para exemplificar essa proposta, verifica-se nas questões da prova de Ciências Humanas de 2013 e 2014 apresentadas no Quadro 02.

Quadro 02: Questões da Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM.

(ENEM 2014) O jovem espanhol Daniel se sente perdido. Seu diploma de desenhista industrial e seu alto conhecimento de inglês devem ajudá-lo a tomar um rumo. Mas a taxa de desemprego, que supera 52% entre os que têm menos de 25 anos, o desorienta. Ele está convencido de que seu futuro profissional não está na Espanha, como o de, pelo menos, 120 mil conterrâneos que emigraram nos últimos dois anos. O irmão dele, que é engenheiro-agrônomo, conseguiu emprego no Chile. Atualmente, Daniel participa de uma “oficina de procura de emprego” em países como Brasil, Alemanha e China. A oficina é oferecida por uma universidade espanhola.

GUILAYN, P. Na Espanha, universidade ensina a emigrar. O Globo, 17 fev. 2013 (adaptado).

A situação ilustra uma crise econômica que implica:

- A. Valorização do trabalho fabril.
- B. Expansão dos recursos tecnológicos.
- C. **Exportação de mão de obra qualificada.**
- D. Diversificação dos mercados produtivos.
- E. Intensificação dos intercâmbios estudantis.

(ENEM 2013) Trata-se de um gigantesco movimento de construção de cidades, necessário para o assentamento residencial dessa população, bem como de suas necessidades de trabalho, abastecimento, transportes, saúde, energia, água etc. Ainda que o rumo tomado pelo crescimento urbano não tenha respondido satisfatoriamente a todas essas necessidades, o território foi ocupado e foram construídas as condições para viver nesse espaço.

MARICATO, E. **Brasil, cidades:** alternativas para a crise urbana. Petrópolis Vozes. 2001.
A dinâmica de transformação das cidades tende a apresentar como consequência a expansão das áreas periféricas pelo (a)

- A. **Crescimento da população urbana e aumento da especulação imobiliária.**
- B. Direcionamento maior do fluxo de pessoas, devido à existência de um grande número de serviços.
- C. Delimitação de áreas para uma ocupação organizada do espaço físico, melhorando a qualidade de vida.
- D. Implantação de políticas públicas que promovem a moradia e o direito à cidade aos seus moradores.
- E. Reurbanização de moradias nas áreas centrais, mantendo o trabalhador próximo ao seu emprego, diminuindo os deslocamentos para a periferia.

Fonte: INEP.2015⁵

Essa lógica de construção do conhecimento, não pode ser alcançada sem colocar o raciocínio em movimento, exercitando competências cognitivas no domínio das linguagens e da capacidade de expressão do pensamento lógico, visando demonstrar sua autonomia de julgamento e de ação, atingindo-os no aspecto pessoal e existencial. Para que os jovens testem sua capacidade de problematização com os conteúdos da área de Ciências Humanas, as situações-problema do ENEM envolvem a complexidade das relações sociais e dos diversos posicionamentos dos atores políticos, a partir de temáticas capazes de mobilizar os estudantes para desencadear os processos de aprendizagem significativa e relevante.

Por sua vez, as respostas a essas situações-problema não podem ser alcançadas sem a perspectiva interdisciplinar. Sempre que possível, as questões do ENEM exigem 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. É o encontro das competências desenvolvidas pelos estudantes com a construção de sua autonomia intelectual e de uma consciência crítica, fazendo uso de conteúdos aprendidos em diversas disciplinas escolares e em diversas situações vividas na sua história pessoal. Essa é uma concepção contida em teorias de aprendizagem que enfatizam a necessidade de considerar os conhecimentos prévios do aluno e o meio geográfico no qual ele está inserido.

Diante dessas perspectivas pedagógicas, é fundamental ter clareza do papel da Geografia no Ensino Médio, pensando a ciência com suas categorias e dimensões pedagógicas, promovendo as devidas articulações com o projeto político-pedagógico da escola e criando condições para que o aluno analise criticamente a produção e a organização do espaço.

No Ensino Médio, diversas competências que estruturam o conhecimento do espaço geográfico estão num estágio de desenvolvimento mais avançado em função das múltiplas

⁵<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>

possibilidades de ampliação dos conceitos da ciência geográfica, o que favorece o estabelecimento de relações mais complexas, base para a apropriação das competências próprias dessa etapa da escolarização. As relações espaciais, em diferentes escalas, são aprofundadas ao mesmo tempo em que são retomados conteúdos e competências trabalhadas nos segmentos anteriores.

Para Vesentini, a prova do ENEM, além de valorizar o saber geográfico destaca-se também por ser,

[...] um exame avaliativo do nível dos alunos do ensino médio de qualidade indiscutivelmente superior aos vestibulares, inclusive os melhores (ou menos ruins) deles, pois é constituído por questões que não exigem apenas a memorização de conteúdos ou de fórmulas e, sim, raciocínio, extrapolação e aplicação de conceitos, dedução ou indução etc. (por exemplo: questões com textos, gráficos e mapas para serem interpretados). (VESENTINI, 2009, p.28).

Para que esse saber geográfico se materialize na compreensão do processo de construção e reconstrução do espaço geográfico, é necessário que a escola proporcione aos alunos o desenvolvimento de inteligências, competências, habilidades e atitudes apropriadas para a vida no século XXI. Nessas competências, se incluem o mercado de trabalho com as suas demandas, o desenvolvimento da cidadania ativa, as necessidades de uma sociedade democrática mais complexa que no passado num mundo globalizado e com a convivência necessária de culturas e civilizações bastante diferentes entre si (VESENTINI, 2009).

Esse autor associa essa valorização do saber geográfico nas provas do ENEM à importância e à necessidade de compreender o mundo principalmente na contemporaneidade, tendo em vista que os temas mais discutidos pela sociedade estão relacionados aos assuntos normalmente identificados com a Geografia.

A Geografia escolar tem um papel fundamental no desenvolvimento da criticidade da leitura espacial em diferentes momentos da aprendizagem. Os alunos, ao estudarem Geografia compreendem a razão da existência dos fatos, interpretam acontecimentos e estabelecem relações entre diferentes contextos. Por isso, de acordo com Costella, “Para ensinar Geografia não basta conhecer a estrutura teórica da ciência [...]. Para realmente ensinar, é necessário compreender como o aluno é capaz de articular seu pensamento para aprender, é necessário ter a preocupação constante em aproximar a Geografia do ato de aprender” (COSTELLA, 2013, p. 68), portanto, nas provas do ENEM, na grande maioria das questões a Geografia é tratada de forma interdisciplinar e contextualizada.

A partir dessas reflexões, buscou-se realizar uma análise dos reflexos do ensino por competências no ENEM, considerando que este novo paradigma de aprendizagem se configura como o motor das reformas educacionais.

4 OS REFLEXOS DO ENSINO POR COMPETÊNCIAS NO ENEM

Considerando que o ENEM propõe um novo modelo de avaliação ao apresentar uma Matriz de Referência estruturada a partir de uma associação entre conteúdos, competências e habilidades correspondente ao término da escolaridade básica, julgamos relevante um olhar cuidadoso sobre o que se entende por competência no âmbito educacional.

O discurso de um ensino por competências é posto em evidência nos documentos da reforma educacional, principalmente diante da configuração de uma nova dinâmica social, que desafia e exige um posicionamento imediato e adequado perante o novo cenário imposto pelas constantes mudanças políticas, sociais, econômicas e tecnológicas que permeiam nossa sociedade. Um movimento que instiga continuamente a capacidade de reflexão acerca de valores, atitudes e conhecimentos que norteiam a vida na sociedade do século XXI. Diante desse cenário os sistemas educacionais são desafiados a repensar profundamente o modo de ensinar e de aprender nestes tempos de mudança de paradigmas.

Nesse sentido, a meta principal da escola deixa de ser o ensino pautado em conteúdos disciplinares na maioria das vezes fragmentados e estanques, trabalhados de forma mecânica e descontextualizada e passa a ser um ensino orientado por uma metodologia de aprendizagem que busca o desenvolvimento das competências pessoais que atendam a necessidade de posicionamento e de intervenção do cidadão nas diversas esferas da vida em sociedade.

Considerando a relevância desse tema que tem sido indutor de discussões no âmbito educacional consideramos importante contextualizar o surgimento do termo competência e apresentar algumas definições sobre esse conceito que se encontra no centro do debate das reformas educacionais no Brasil e, dessa forma, compreender a operacionalização desse modelo de ensino. Recorremos para tal análise, aos documentos oficiais que embasam o ENEM e às contribuições de alguns autores que nos ajudam a compreender sobre o que vem a ser competência na educação ou o ensino por competência.

4.1 O ensino por competência: o motor das reformas educacionais

O conceito de competência vem assumindo diferentes significados ao longo do tempo e de acordo com o objetivo. Segundo Zabala (2010, p. 18), o termo “competência” surge no início da década de 1970, nos Estados Unidos, no âmbito empresarial, para designar o que

caracteriza uma pessoa capaz de realizar determinada tarefa real de forma eficiente. Posteriormente, essas ideias começaram a ser utilizadas no sistema escolar, inicialmente nos estudos de formação profissional, para que, em seguida, estendessem-se de forma generalizada ao restante das etapas e dos níveis educacionais. Tenta-se, portanto, identificar as competências básicas do ensino. Assim, as avaliações com base no domínio de competências são realizadas e, de forma generalizada, os currículos oficiais de muitos países são reescritos em função do desenvolvimento de competências. Da mesma forma, a identificação das competências que os alunos devem desenvolver, como não poderia deixar de ser, são associadas às competências das quais os professores devem dispor para poder ensinar.

Conforme Zabala, a ascensão de um ensino baseado no desenvolvimento de competências vem motivada pela crise de pelo menos três fatores: em primeiro lugar, as mudanças na própria universidade, que apesar de ser uma instituição pouco dada a inovação, está replanejando profundamente tanto sua estrutura quanto seus conteúdos que estão configurados em torno de competências e, como consequência, e sendo essa inserção das competências na universidade já é um fato, o sistema escolar não pode permanecer alheio a essas mudanças.

Em segundo lugar, tem-se a maior pressão social sobre a necessária funcionalidade das aprendizagens, força a introdução de competências. A constatação da incapacidade de boa parte dos cidadãos escolarizados para saber utilizar os conhecimentos que, teoricamente, possuem ou que foram aprendidos em seu tempo escolar em situações ou problemas reais, sejam cotidianos ou profissionais está incidindo na necessidade de revisar o caráter dessas aprendizagens. O questionamento sobre a desconexão entre teoria e prática provocou como consequência, uma forte corrente de opinião favorável a um ensino de competências. O terceiro e determinante fator, o que verdadeiramente agrupa as necessidades da sociedade e, portanto, do sistema educacional, ou seja, a função social do ensino. (Zabala & Arnau. 2010. p.21 e 22). Ainda para o autor,

O uso do termo competência é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, reduziu-se a uma aprendizagem cujo método consiste em memorização, isto é, decorar conhecimentos, fato que acarreta na dificuldade para que os conhecimentos possam ser aplicados na vida real. (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 17).

Pode-se dizer, então, que uma competência permite mobilizar conhecimentos a fim de se enfrentar uma determinada situação. Ela não é o uso estático de regras aprendidas, mas

uma capacidade de lançar mão dos mais variados recursos, de forma criativa e inovadora, no momento e do modo necessário. De acordo com Zabala,

A competência, no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder ao problema aos quais será exposta ao longo da vida. Portanto, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais conceituais. (ZABALA, 2010, p.11).

A noção de competência representa o saber e o saber fazer, ou seja, teoria e prática, conhecimento e ação, provocando uma mudança no enfoque do conhecimento, pois a aprendizagem por competências pretende consolidar o que se aprende, lhe dando funcionalidade. Portanto o estudo de Geografia de forma enciclopédica não contribuiu para a construção do conhecimento geográfico, pois não permite ou provoca a reflexão sobre os fatos e a mobilização do conhecimento sobre o espaço e suas diferentes características frente situações impostas pelo cotidiano, pois o conhecimento ocorre num conjunto de atos reflexivos e se ancora sempre em um conhecimento anterior para se efetivar

Na perspectiva de compreender como se organiza e se estrutura o ensino por competências, recorreremos também aos documentos oficiais para assimilar como o conceito de competência é evidenciado. Os documentos que indicam os novos rumos que a educação brasileira pretende avançar são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Nesses documentos, é clara a mudança de foco proposta na intervenção pedagógica, caracterizando, dessa forma, um currículo por competências.

4.2 O ensino por competências nos documentos oficiais que regulam o sistema educacional brasileiro

O ensino por competências, embora seja um conceito que permite múltiplas interpretações traz como prerrogativa uma aspiração de melhoria dos sistemas educacionais, ou seja, guarda em si a pretensa garantia da superação das fragilidades diagnosticadas na educação. As discussões sobre o ensino por competências se tornaram mais evidentes no sistema educacional brasileiro a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional e dos Parâmetros Curriculares que propõem um ensino orientado pela formação de competências em substituição ao ensino norteado unicamente por objetivos a serem atingidos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece no Art.32 e nos incisos, a saber, que: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante, “I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. Seguindo a leitura da Lei, o inciso III acrescenta: “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.”

Nessa perspectiva, a LDB propõe um currículo escolar que direcione e oriente para o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício da cidadania, enfatizando a formação geral para que o estudante concluinte do Ensino Médio possa dar continuidade aos estudos assim como estar apto para inserção no mercado de trabalho.

Segundo o documento básico do ENEM,

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (BRASIL, 2002, p.11).

Constituem-se também como orientação básica para elaboração das matrizes de referência pautadas no desenvolvimento de competências os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Eles propõem uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares: ao invés de ter um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é o conteúdo meio para que os alunos desenvolvam as aptidões que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos.

Assim, os PCN’s traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar, quando contextualizado, e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender.

Já as Diretrizes Curriculares que regulamentam a LDB propõem uma nova forma de organização dos currículos orientada para o desenvolvimento de competências. A partir dessa

disposição legal, é potencializada a adoção desse conceito como elemento organizador das ações nas instituições e das práticas docentes. Como podemos perceber, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam a necessidade de centralizar o ensino e aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades por parte do educando, em vez de centrá-lo apenas no conteúdo conceitual.

Sendo assim, o projeto educacional expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais procura uma reflexão sobre a seleção de conteúdos, exigindo uma ressignificação, em que a ideia de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a inserir procedimentos, valores, normas e atitudes. Esses procedimentos exprimem um saber fazer, que implica tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, a fim de atingir uma meta.

Os objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais concretizam os propósitos educativos em termos de aptidões que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da sua vida escolar. A decisão de definir os objetivos educacionais em termos de capacidades é fundamental nesta proposta, porque essas, uma vez desenvolvidas, podem se expressar numa variedade de comportamentos. Os PCN's afirmam que: "o currículo deve ser articulado em torno de eixos básicos orientadores da seleção de conteúdos significativos, tendo em vista as competências e habilidades que se pretende desenvolver no Ensino Médio" (BRASIL, 2002, p.30). Dessa maneira, os PCN's reafirmam que o ensino deve estar baseado no domínio de competências básicas pelo estudante, ao invés de mero acúmulo de informações. Conforme os PCN's,

As competências não eliminam os conteúdos, pois não é possível desenvolvê-las no vazio. Elas apenas norteiam a seleção dos conteúdos, visto que o importante na educação básica não é a quantidade de informações, mas a capacidade de lidar com elas através de processos que impliquem sua apropriação e comunicação, e, principalmente, sua produção. (BRASIL, 1998, p. 11).

O papel do professor nesse processo é, então fundamental, porque é de responsabilidade desse educador apresentar os conteúdos e atividades de aprendizagem de forma que os alunos compreendam o porquê e para que aprendem e, dessa forma, poderem desenvolver expectativas positivas em relação à aprendizagem e poderem sentir-se motivados para a atividade escolar. Contudo, é necessário considerar que nem todas as pessoas aprendem da mesma maneira, o que vai exigir uma atenção especial por parte do educador para com seus alunos, afim de que todos possam se integrar no processo de aprendizagem

Em relação a este novo paradigma de aprendizagem, não podemos olhar mais a educação apenas como repetição. Há a urgente necessidade de repensar a prática docente, em que os conteúdos necessitam ter caráter pluralista, diverso, flexível, processual, ou seja, interdisciplinar e contextualizado, em que o educando possa viver situações-problema que possam gerar conflitos, dinamismos, ações mentais, aplicação, análise, síntese e avaliação.

Segundo Machado,

Ocorre que mesmo com todas as atenções escolares voltadas explicitamente para as disciplinas, o que resta de mais valioso, o que permanece depois que o tempo apaga da memória os conteúdos, pretextos que não lograram contextualizar-se, que não se constituíram em textos significados ao longo da vida/narrativa, são as competências pessoais, desenvolvidas tacitamente por meio das disciplinas. (MACHADO, 2007, p. 153).

Deste modo, inferimos que as diretrizes oficiais da educação brasileira, apontam e recomendam o desenvolvimento de uma política educacional pautada em novos modelos teórico em que os objetivos cedem lugar para as competências, através de abordagens cotidianas, o que é denominado nos documentos como situações-problema ao invés de conteúdos descontextualizados, além da transferência do foco do processo de ensino e aprendizagem, tirando-o do professor e pondo-o sobre o educando.

4.3. Problematizando: competência versus habilidade

Há como diferenciar habilidades e competências? Para Costella (2011), a competência se comporta como uma habilidade mais abrangente e mais complexa, enquanto a habilidade é reconhecida como uma competência de menor alcance, assim, em determinadas situações uma habilidade pode ser uma competência a ser desenvolvida. Poderíamos, então, dizer que essa diz respeito a uma capacidade adquirida, ou seja, saber fazer alguma coisa. As habilidades, portanto, devem ser desenvolvidas na busca de uma competência.

Ainda para Costella (2011) a habilidade representa uma parte que, se desenvolvida separadamente, não é o suficiente para que o aluno se torne capaz de enfrentar as situações novas com as quais se depara no cotidiano. Mas é por meio da proposição de desafios e situações instigantes que provoquem e estimulem a articulação das habilidades desenvolvidas, para atingir complexos patamares de aprendizagem, tornando-se, assim, competente para as novas e inesperadas leituras que possam surgir.

Segundo a autora, competência não significa a aplicabilidade do conhecimento, ela é muito mais intensa e tensa do que isso, o desenvolvimento de competências significa ter consciência de como e por que os fatos assim são aplicados.

Para Macedo, a competência pode ser concebida como uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica. A competência vai se ocupar em manusear diversas habilidades para dar conta da resolução de uma situação problema. É a partir do desenvolvimento das diferentes habilidades que o sujeito vai conhecer melhor seus limites e buscar alternativas para superá-los sempre que for possível na busca por uma melhor condição de entendimento do contexto que o rodeia. Para Pedro Demo,

[...] a habilidade das habilidades é “saber pensar”, no plano teórico e pragmático (pensar e intervir), assinalando-se a politicidade da autoconstrução. A questão das habilidades vincula-se estreitamente à da “politicidade”: significa a capacidade humana de alargar suas oportunidades, dentro das circunstâncias dadas, ou de conduzir, até onde possível, seu destino. Não temos autonomia total, porque somos seres limitados naturalmente, mas podemos alargá-las significativamente, dependendo de nossa iniciativa e da capacidade de aprender e conhecer. (DEMO, 2012, p.6).

Por exemplo, para um determinado momento a observação pode ser entendida como competência, em outro momento em que a observação é utilizada para a compreensão mais apurada do espaço geográfico, ela torna-se apenas uma habilidade. Portanto, competências e habilidades, “andam juntas”. Não há alcance de competências sem habilidades e vice-versa. No entanto, as habilidades podem se tornar uma nova competência e requerer novas habilidades. A diferença entre o que seria uma competência e o que seria uma habilidade depende do contexto. Um dado desempenho pode ser qualificado tanto como uma habilidade quanto como uma competência. Por conseguinte, a diferença entre o que seria uma competência e o que seria uma habilidade depende do contexto.

Assim, as habilidades são consideradas com menor amplitude do que as competências, pois se caracterizam pelo contexto do saber fazer, sempre estando associadas a uma ação - física ou mental - indicadora de capacidade adquirida. Dessa forma, identificar, relacionar, aplicar, analisar, avaliar, manipular com destreza seriam capacidades ou habilidades adquiridas (MORETTO, 2002).

Acabou-se o tempo em que só um ensinava e vários aprendiam sempre a mesma coisa do mesmo jeito. É o momento de forjar sujeitos capazes de viver a própria vida na sua inteireza e autonomia. E para isso está posto o desafio, o abandono da "linha de montagem", e

a entrada em cena uma rede de relações delineada pelo conceito de desenvolvimento de competências, em que o jovem saiba como enfrentar os problemas e superá-los, em casa, no trabalho, no mundo.

Até recentemente, a grande questão escolar era a aprendizagem – exclusiva ou preferencial - de conceitos. Estávamos dominados pela visão de que conhecer é acumular conceitos; ser inteligente implicava articular logicamente ideias, estar informado sobre grandes conhecimentos, enfim, adquirir como discurso questões presentes principalmente em textos eruditos e importantes. Nesses termos, dar aula podia ser para muitos professores um exercício intelectual muito interessante. O problema é que muitos alunos não conseguem aprender nesse contexto, nem se sentem estimulados a pensar, porque sua participação nesse tipo de aula não é tão ativa quanto poderia ser. Para Mônica Waldhelm,⁶ "O limite conceitual entre o saber e o saber-fazer é tênue e contextual. O mais importante é perceber que não se constroem competências no vazio conceitual, mas também nenhum conceito por si só faz alguém desenvolver uma competência". Conforme referendado nos estudos de Nóvoa (2015),

Deve-se ensinar a pensar e a estudar. Mas isso não se faz no vazio. É preciso adquirir bases e fundamentos que nos permitam pensar e criar. Sabemos que o estímulo e a exigência desde a mais tenra idade criam bases e rotinas (de leitura, de cálculo, de pensamento) que nos libertam para outras aprendizagens. Dito de outro modo: quando as rotinas básicas são feitas 'automaticamente'. (NÓVOA, 2015).⁷

Nessa perspectiva, podemos inferir que tudo começa com conhecimento e esse, para ser útil precisa ser aplicado, transformado em ação. Somente quando decorre essa apropriação e transposição de conhecimentos para novas situações é que se pode dizer que houve aprendizado. Do contrário, o que ocorre é um simplório mecanismo de memorização, por meio do qual os fatos, mas não as ideias, circulam de uma folha de papel a outra, do livro didático para o caderno e do caderno para a prova, caindo em esquecimento no dia seguinte, por não encontrarem ressonância nem fazerem sentido para quem lê, fala, ouve ou escreve. De acordo com Machado,

[...]urge uma reorganização do trabalho escolar que reconfigure seus espaços e seus tempos, que revitalize os significados dos currículos como mapas do conhecimento que se busca, da formação pessoal como a constituição de um amplo espectro de competências, e, sobretudo, do papel dos professores em

⁶ Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/entre-o-saber-e-o-fazerapesar-da-difusao-do-termo-258140-1.asp>.

⁷ Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-saber-muito/>

um cenário onde as ideais de conhecimento e de valores encontram-se definitivamente imbricadas. (MACHADO, 2002, p. 139).

Portanto, construir um currículo focado em competências não induz, nem propõe abandonar o conteúdo em seu potencial de transmissão dos conhecimentos, nem a construção de novos saberes. Ao contrário, esses processos são indissociáveis na construção das competências. A diferença que se estabelece nesta proposta curricular é que o centro do currículo e, portanto, da prática pedagógica, não será a transmissão dos saberes, mas o processo de construção, apropriação e mobilização desses saberes, já que a construção de competências depende de conhecimentos em situação, depende de significados (BERGER, 2001).

Partindo dessa discussão, é necessário repensar as práticas pedagógicas, reguladas em estratégias que incentivem a participação ativa dos educandos no desenvolvimento de suas competências, inovar a prática e o planejamento com atividades desafiadoras, situações-problema, projetos produzidos sempre na contextualização e na integração do sujeito com o assunto que está sendo pesquisado.

Essa é uma tendência que desafia a renovação das estruturas e práticas pedagógicas, respondendo às necessidades de formação de profissionais com maior capacidade de flexibilização, versatilidade, adotando decisões, possibilitando o trabalho em equipe para assim lidar com situações diárias. Dessa forma, o conceito de competência é uma escolha na perspectiva de uma formação voltada à capacidade cognitiva, à criatividade e à autonomia do sujeito.

Segundo Nóvoa (2015),

O professor tem de ajudar o aluno a transformar a informação em conhecimento. O que define a aprendizagem não é saber muito, é compreender bem aquilo que se sabe. É preciso desenvolver nos alunos a capacidade de estudar, de procurar, de pesquisar, de selecionar, de comunicar. Para isso, o professor é insubstituível. (NÓVOA, 2015)⁸

Quanto mais rica a mediação, mais real é a aprendizagem e a construção de conhecimentos. Os alunos aprendem melhor quando se empenham com o conteúdo do ensino e com seu próprio processo de aprendizagem. No entanto, podemos inferir que ainda se verifica a ocorrência de modelos didáticos tradicionais, nos quais, o professor é aquele que detém o conhecimento e o aluno é aquele que o recebe, como denomina Paulo Freire em seu conceito de “Educação Bancária”. Não se aprende “recebendo” informações, muito menos

⁸ Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-saber-muito/>

fazendo uso exclusivo da memória. Aprender carece de construção ativa de significados próprios e particulares de acordo com as informações e conhecimentos tratados. Nessa concepção o foco da ação escolar está exatamente na aprendizagem e não no ensino, em que o professor desempenha o importante papel de orientador, cabendo ao aluno uma participação ativa e constante no processo de construção e reconstrução de seu próprio conhecimento.

Nessa lógica, a prova do ENEM ao invés de apresentar uma lista de conteúdos obrigatórios, cada área do conhecimento é composta por um conjunto de competências e habilidades a serem construídas pelos educandos ao longo da escolaridade básica pressupondo a consolidação no Ensino Médio das competências e habilidades desenvolvidas no Ensino Fundamental.

Sendo assim, pode-se constatar que a questão do ENEM requer que o estudante tenha desenvolvido ao longo da escolaridade básica um saber contextualizado, permeado por análises críticas e a solução de problemas em que a aplicação do conteúdo escolar e interdisciplinar se torne constante. A proposta do ENEM, no entanto, só contribuirá para a formação dos nossos estudantes se as alterações não se limitarem simplesmente à aplicação desse instrumento de avaliação desvinculado da realidade escolar, mas sim quando induzir de maneira significativa reflexões sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

Para exemplificar esse movimento, apresenta-se uma questão no Quadro 03, em que a resolução dos itens do ENEM exige como pressuposto que o estudante no Ensino Médio tenha desenvolvido a capacidade de fazer as relações necessárias para compreender as demandas crescentes de uma sociedade em tempos de mudança.

Quadro 03: Questão de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio do ano de 2013.

(ENEM – 2013). Embora haja dados comuns que dão unidade ao fenômeno da urbanização na África, na Ásia e na América Latina, os impactos são distintos em cada continente e mesmo dentro de cada país, ainda que as modernizações se deem com o mesmo conjunto de inovações.

ELIAS, D. Fim do século e urbanização no Brasil. **Revista Ciência Geográfica**, v. IV, n. 11, set/dez, 1988.

O texto aponta para a complexidade da urbanização nos diferentes contextos socioespaciais. Comparando a organização socioeconômica das regiões citadas, a unidade desse fenômeno é perceptível no aspecto.

- A. Espacial, em função do sistema integrado que envolve as cidades locais e globais.
- B. Cultural, em função da semelhança histórica e da condição de modernização econômica e política.
- C. Demográfico, em função da localização das maiores aglomerações urbanas e continuidade do fluxo campo-cidade.**
- D. Territorial, em função da estrutura de organização e planejamento das cidades que atravessam as fronteiras nacionais.
- E. Econômico, em função da revolução agrícola que transformou o campo e a cidade e contribuiu para fixação do homem ao lugar.

Fonte: INEP, 2015.

Assim, a questão exemplificada no Quadro 03, requer dos estudantes que compreendam as características dos modelos de urbanização dos países de industrialização pioneira (desenvolvidos) e os de industrialização tardia (subdesenvolvidos) e relacionem esse processo aos impactos socioespaciais nos diferentes grupos de países, ou seja, não basta que o estudante saiba onde o processo ocorreu primeiro, ou o que favoreceu e induziu a urbanização nesses países. Busca-se principalmente, que esse sujeito estabeleça relações desse fenômeno com as consequências provocadas na sociedade atual e como cada país busca lidar com esses impactos e o quanto isso afeta diretamente suas vidas, seja de quem vive em áreas rurais ou na área urbana, seja na cidade de pequeno porte ou em uma metrópole.

Portanto, a competência não é em si um conhecimento, mas a gestão e a mobilização de vários recursos cognitivos, entre eles o conhecimento, para confrontar com um problema real, com suficiente discernimento para que as escolhas feitas e as decisões tomadas sejam as mais adequadas possíveis para a situação em questão. Nesse sentido, ensino por competências também difere daquele pautado por objetivos, já que para este a relação dos sujeitos com os saberes pode ser de curta duração, muitas vezes apenas alcançar a aprovação em um instrumento avaliativo. Em um ensino por competências, a relação com os saberes continuará mesmo após as situações de sala de aula, uma vez que o conhecimento será um dos recursos a

ser mobilizado pelo estudante ao se deparar com situações problema que não se encontram prescritas e formalizadas ou sistematizadas no conteúdo escolar. Sendo necessário, portanto, que o aluno tenha a capacidade de recorrer aos conhecimentos e experiências anteriores para solucionar o problema com os recursos que tem, ou buscar novas informações e traçar novas hipóteses

Assim, intentou-se uma análise de como os conceitos básicos da Ciência Geográfica têm sido contemplado nos itens do ENEM para, posteriormente, visualizar como tais conceitos têm sido trabalhados pelos professores de Geografia na Instituição pública de ensino pesquisada.

4.4. As competências e habilidades na Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias

A Matriz de Referência (MR) do ENEM é o instrumento norteador que orienta a formulação e construção dos itens que compõem as provas das diferentes áreas do conhecimento da prova do ENEM. As Matrizes desenvolvidas pelo INEP são estruturadas a partir de competências e habilidades que se espera que os participantes tenham desenvolvido ao longo da educação básica, de maneira especial no Ensino Médio. A Matriz é, portanto, uma referência para aqueles que se preparam para o Exame, garantindo transparência ao processo, bem como se constituiu como um balizador para a análise dos resultados dessa avaliação. A MR é estruturada pelos eixos cognitivos comuns às áreas de conhecimento. Esses eixos, por sua vez, são desdobrados em uma série de competências e habilidades, cada uma delas buscando atender às especificidades das quatro áreas de conhecimento avaliadas no ENEM: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias. Nesse sentido apresenta-se no Quadro 04 a MR de Ciências Humanas e suas Tecnologias, com suas seis competências e trinta habilidades, que servirá de base para análise dos dados coletados nessa pesquisa.

Quadro 04: Matriz de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM

<p>Competência 1 Compreender os elementos culturais que constituem as identidades</p> <p>H1 – Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura. H2 – Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas. H3 – Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos. H4 – Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura. H5 – Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.</p>	<p>Competência 3 Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.</p> <p>H11 – Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço. H12 – Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades. H13 – Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder. H14 – Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas. H15 – Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.</p>	<p>Competência 5 Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.</p> <p>H21 – Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social. H22 – Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas. H23 – Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades. H24 – Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades. H25 – Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.</p>
<p>Competência 2 Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.</p> <p>H6 – Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos. H7 – Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações. H8 – Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social. H9 – Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial. H10 – Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.</p>	<p>Competência 4 Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.</p> <p>H16 – Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social. H17 – Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção. H18 – Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações sócio espaciais. H19 – Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano. H20 – Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.</p>	<p>Competência 6 Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.</p> <p>H26 – Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem. H27 – Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e (ou) geográficos. H28 – Relacionar o uso das tecnologias com os impactos sócio-ambientais em diferentes contextos histórico-geográficos. H29 – Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas. H30 – Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas.</p>

A matriz de habilidade e de competência da área de Ciências Humanas compôs o elenco de instrumentos na composição metodológica dessa pesquisa, operando como um importante aporte teórico na identificação das dificuldades dos estudantes na resolução das questões de geografia no ENEM, foco desse estudo.

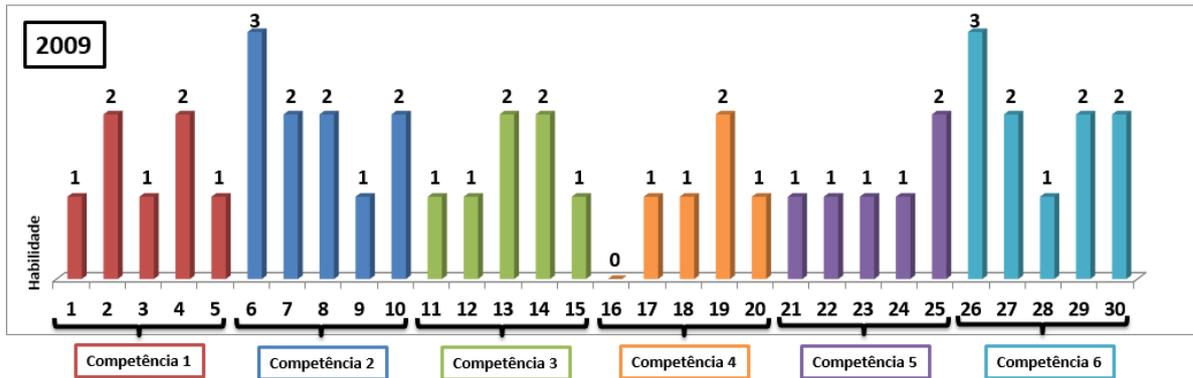
4.5 Levantamento das questões de Ciências Humanas, por competência e habilidade entre 2009 e 2014.

Serão apresentados nesta seção gráficos e quadros que foram elaborados a partir de um levantamento realizado em plataforma digital¹⁰. A multiplicidade de funções do ENEM, no chamado “caminho de oportunidades”, tem produzido um dinâmico empreendimento publicitário na mídia nacional, principalmente a partir da divulgação do *ranqueamento* das escolas, impulsionando não apenas a proliferação de cursos preparatórios para essa avaliação mas também a organização de Plataformas voltadas especificamente a fim de atender a demanda das escolas da rede privada que almejam preparar seus estudantes para o sucesso nessa Avaliação e acabam por investir em mecanismos que contribuirão para atingir esse objetivo.

Para elaboração dos gráficos, os dados foram organizados por número de itens das edições do ENEM entre os anos de 2009 a 2014 referentes às competências e habilidades da Matriz de Ciências Humanas e suas Tecnologias, apresentando o número de vezes que cada competência e habilidade foram contempladas nos itens durante o período em questão. Nesse caso considera-se que cada questão explora preferencialmente uma dada competência/habilidade, ainda que possa explorar de forma complementar outras. Esse agrupamento foi organizado para dar visibilidade a composição dessa prova, para posteriormente, possibilitar uma análise de como essas competências e habilidades são concebidas no planejamento do professor e são concretizadas nas aulas de Geografia do Ensino Médio da escola pesquisada.

¹⁰ Plataforma Meritt – MaisEnem. Disponível em: <https://maisenem.meritt.com.br/>.

Gráfico 02: Número de questões referente às competências e habilidades da área de Ciências Humanas no ano de 2009



Fonte: Elaborado com dados da plataforma: <https://maisenem.meritt.com.br/>

Conforme Gráfico 02, é possível constatar que a competência 06 (Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos) foi a mais contemplada no ano de 2009 na prova de Ciências Humanas, abrangendo um total de doze questões, seguida da competência 02 (Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder) com dez questões.

Ressalta-se que a competência 04 (Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social) é a menos cobrada com cinco itens neste ano. Importante verificar que nesse ano ocorreu o fato de uma das trinta habilidades da matriz não ser cobrada em nenhuma das 45 questões que compõem a prova de Ciências Humanas.

Para finalizar, pode-se perceber que das competências não citadas há um equilíbrio de um número de questões cobradas. Equilíbrio esse que se pode constatar no número de questões: 07 itens da competência 01 (Compreender os elementos culturais que constituem as identidades), 07 itens na competência 03 (Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais) e 06 itens na competência 05 (Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade).

O Quadro 05 faz o recorte das questões específicas de Geografia relacionando a habilidade e os conteúdos desse componente curricular, além do nível de dificuldade. Esse mesmo procedimento analítico foi realizado nos demais anos de aplicação da prova do ENEM no período 2009 a 2013.

Para compreender a organização da Prova de Ciências Humanas do ENEM a partir da análise das competências e habilidades contempladas nas edições do Exame, foi realizado um mapeamento da inserção do saber e materialidade do ensino de Geografia na nesta área de conhecimento. Assim, nesta seção será apresentado uma compilação quantitativa e qualitativa das questões da área de Ciências Humanas, com conteúdos de Geografia, entre os anos de 2009 e 2014.

Através dos quadros que são apresentados na sequência dos gráficos, é possível identificar a frequência dos temas de Geografia e das habilidades de Ciências Humanas nas provas do período analisado. No quadro 05 são apresentadas as questões com conteúdos de Geografia da prova de Ciências Humanas no ano de 2009.

Quadro 05: Questões de Geografia da Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM de 2009.

Nível de dificuldade	Habilidade	Conteúdo
Difícil	H7	Geografia > Geral >. Geopolítica > Europa
Médio	H26	Geografia > Brasil > Questões Ambientais > Biodiversidade
Médio	H25	Geografia > Geral > Geopolítica > América do Norte
Médio	H29	Geografia > Geral > Econômica > Agropecuária e Política econômica
Médio	H18	Geografia > Brasil > Econômica > Agropecuária, Comunicações e Política Econômica
Médio	H19	Geografia > Geral > Humana > Urbanização
Médio	H19	Geografia > Geral > Humana > População Geografia > Geral > Econômica > Comunicações
Difícil	H17	Geografia > Brasil >. Física > Espaço Geográfico Geografia > Brasil > Econômica > Política Econômica
Médio	H8	Geografia > Brasil > Humana > População e Urbanização
Difícil	H27	Geografia > Brasil > Econômica >. Agropecuária
Difícil	H10	Geografia > Brasil > Humana > População
Médio	H6	Geografia > Brasil > Econômica >. Agropecuária
Médio	H25	Geografia > Brasil > Humana > População Geografia > Brasil > Econômica >. Agropecuária
Difícil	H28	Geografia > Geral > Temática Geografia > Geral > Questões Ambientais > Biodiversidade
Médio	H30	Geografia > Geral > Questões Ambientais > Biodiversidade
Difícil	H29	Geografia > Geral > Questões Ambientais > Recursos Hídricos
Médio	H6	Geografia > Geral > Econômica > Fontes de Energia Geografia > Geral > Questões Ambientais > Biodiversidade
Difícil	H26	Geografia > Geral > Econômica > Agropecuária

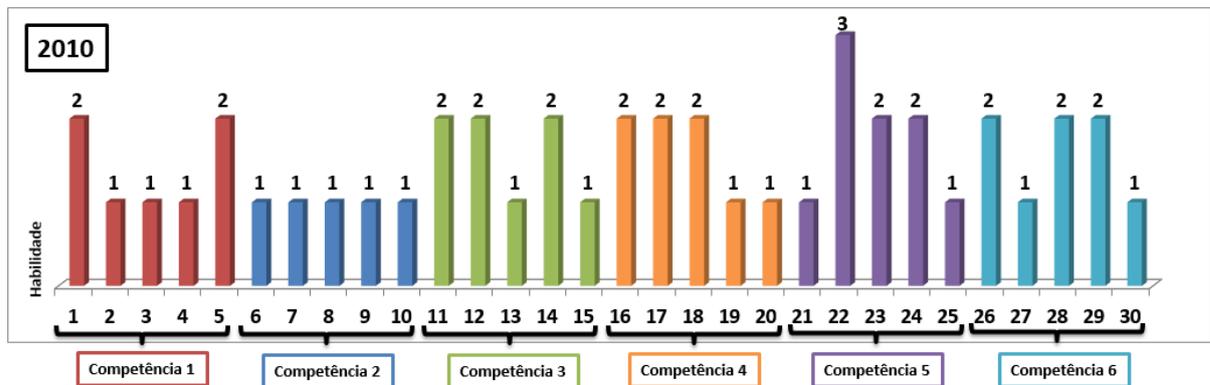
		Geografia > Geral > Física > Clima
Médio	H30	Geografia > Geral > Questões Ambientais > Biodiversidade
Difícil	H26	Geografia > Geral > Física > Clima
Difícil	H27	Geografia > Geral > Física > Clima Geografia > Geral > Questões Ambientais > Recursos Hídricos
Médio	H10	Geografia > Brasil > Questões Ambientais > Recursos Hídricos Geografia > Brasil > Física > Hidrografia

Fonte: <https://maisenem.meritt.com.br/>

Fica evidenciado, a partir da análise do Quadro 05, que das 45 questões da Prova de Ciências Humanas, no ano de 2009, 22 questões abordavam conteúdos de Geografia, o que corresponde a 48% da prova. Sendo que destas 22 questões, 09 são classificadas como difíceis, 13 de nível médio e nenhuma questão do nível fácil. No que se refere aos conteúdos cobrados nesse ano, 09 questões abordavam temas referente a Geografia do Brasil e 13 questões de Geografia geral. Nas questões de Geografia do Brasil, constatou-se que houve um predomínio de conteúdo com abordagem da Geografia Econômica e Humana, seguida em menor quantidade de questões ambientais e Geografia Física. Já nas questões de Geografia Geral, houve um predomínio de questões ambientais, seguida de questões econômicas e Geografia Física.

Quanto às habilidades contempladas no ano de 2009, observou-se que a H6, a H27 e a H29 foram as que apresentaram o maior número de itens com temas de Geografia. Identificamos também que 19 habilidades não foram cobradas com conteúdos de Geografia nessa edição. O gráfico 03 apresenta a organização da prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ano de 2010 com o número de questões referente a cada competência/habilidade.

Gráfico 03: Número de questões referente às competências e habilidades da área de Ciências Humanas no ano de 2010



Fonte: Elaborado com dados da plataforma: <https://maisenem.meritt.com.br/>

Observa-se, no Gráfico 03, que a competência 05 (Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade) apresentou um maior número de itens nessa edição do exame, sendo 09 (nove) no total, observando um destaque para a H22 que apresentou apenas 03 (três) itens no ano de 2010.

Em seguida, nota-se que as competências 03 (Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais), 04 (Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social) e 06 (Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos), apresentaram uma distribuição equitativa com 08 (oito) questões cada uma delas constatando, dessa forma, um equilíbrio na distribuição dos itens nas cinco competências da área.

Sendo assim, percebe-se que diferente do ano de 2009 a competência 02 (Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder), foi a menos contemplada no número de itens na edição de 2010, com um total de 5 questões, sendo uma questão para cada habilidade.

O Quadro 06 apresentado a seguir, foi organizado com as questões da Prova de Ciências Humanas do ano de 2010 com abordagem de conteúdos de Geografia, em que são apresentados o nível de dificuldade da questão, a habilidade contemplada e o conceito estruturante.

Quadro 06: Questões de Geografia da Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM de 2010.

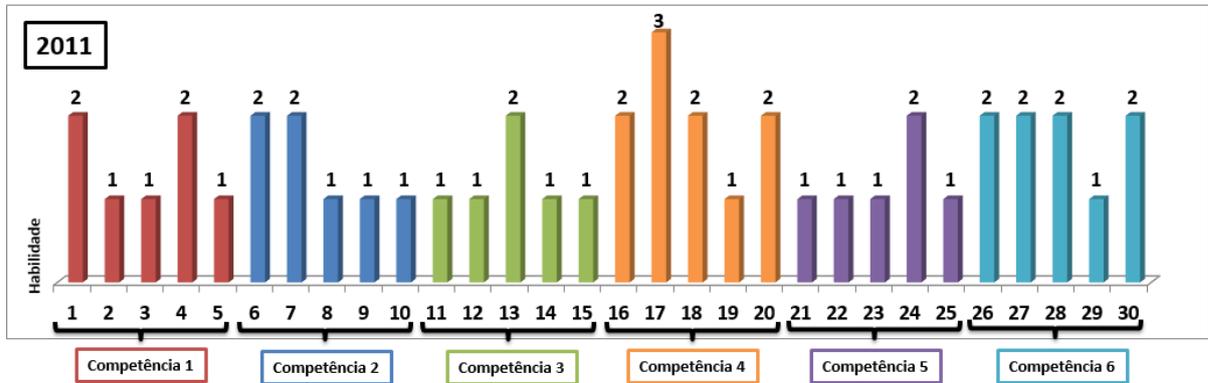
Nível de dificuldade	Habilidade	Conteúdo
Médio	H6	Geografia > Brasil > Econômica >. Agropecuária
Médio	H19	Geografia > Brasil > Econômica >. Agropecuária
Médio	H17	Geografia > Brasil > Econômica >. Agropecuária
Fácil	H26	Geografia > Brasil > Questões Ambientais > Biodiversidade
Médio	H27	Geografia > Brasil > Econômica >. Agropecuária
Médio	H26	Geografia > Brasil > Física > Relevo
Médio	H16	Geografia > Brasil > Física > Astronomia
Médio	H30	Geografia > Brasil > Física > Relevo
Médio	H9	Geografia > Geral > Econômica > Globalização e Política Econômica
Fácil	H18	Geografia > Geral > Econômica > Indústria
Difícil	H29	Geografia > Brasil > Econômica > Comunicações e Extrativismo Mineral
Difícil	H29	Geografia > Brasil > Econômica > Fontes de Energia Geografia > Brasil > Questões Ambientais > Atmosfera
Médio	H18	Geografia > Brasil > Econômica > Agropecuária Geografia > Brasil > Questões Ambientais > Biodiversidade Geografia > Brasil > Econômica > Política Econômica

Fonte: <https://maisenem.meritt.com.br/>

A partir da análise do Quadro06, identificou-se que das 45 questões da Prova de Ciências Humanas, no ano de 2010, 13 questões versavam sobre conteúdos de Geografia. Destas 13 questões, 02 são classificadas como difíceis, 09 de nível médio e 02 de nível fácil. No que se refere aos conteúdos cobrados nesse ano, 11 questões abordavam temas referente a Geografia do Brasil e 02 questões de Geografia Geral, constatando-se um predomínio de questões do Brasil. Nas questões de Geografia do Brasil, o aspecto econômico com abordagem em agropecuária ocupou lugar de destaque, assim como nas duas questões de Geografia Geral, a economia foi o tema cobrado.

O Gráfico 04 apresenta a organização da prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ano de 2011 com o número de questões referente a cada competência/habilidade.

Gráfico 04: Número de questões referente as competências e habilidades da área de Ciências Humanas no ano de 2011



Fonte: Elaborado com dados da plataforma: <https://maisenem.meritt.com.br/>

Ao realizar a análise do Gráfico 03 percebe-se que a competência 04 (Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social) foi privilegiada na edição de 2011 do ENEM, apresentando um número de 10 questões do total de 45 questões da prova de Ciências Humanas. Dentro dessa competência, a H17 (Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações) foi a que apresentou maior número de itens. Essa constatação revela uma disparidade nessa edição quando comparada a competência 05 que avaliou apenas 6 questões neste mesmo ano. As demais competências, 01, 02, 03 e 06, apresentaram um número equilibrado de itens, variando entre 06 e 07 questões cada uma.

O Quadro 07 foi organizado com as questões da Prova de Ciências Humanas do ano de 2011 com abordagem de conteúdos de Geografia, em que são apresentados o nível de dificuldade da questão, a habilidade contemplada e o conceito estruturante.

Quadro 07: Questões de Geografia da Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM de 2011.

Nível de dificuldade	Habilidade	Conteúdo
Difícil	H30	Geografia > Brasil > Física > Vegetação Geografia > Brasil > Questões Ambientais > Biodiversidade
Difícil	H18	Geografia > Brasil > Humana > Urbanização Geografia > Brasil > Econômica > Agropecuária Geografia > Brasil >. Regional > Região Centro-Oeste

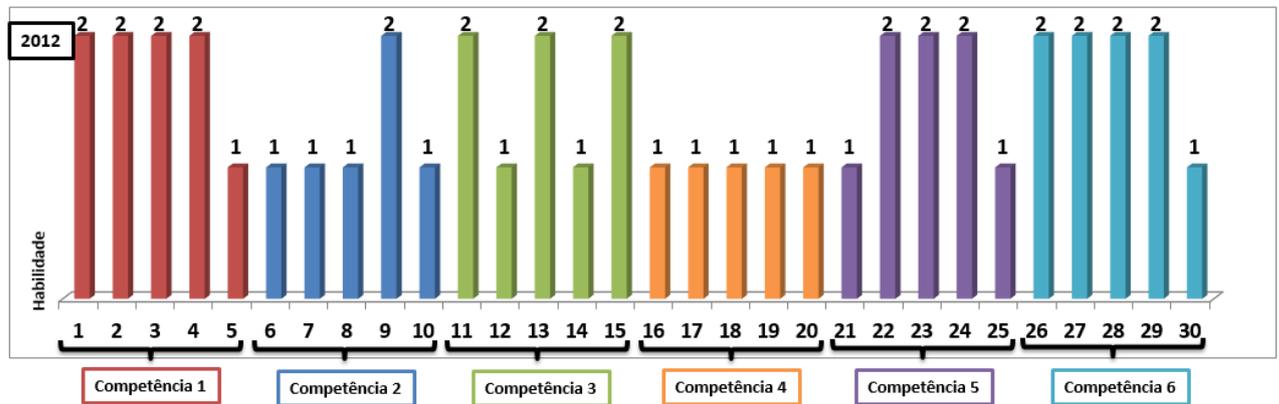
Difícil	H6	Geografia > Geral >. Física > Espaço Geográfico
Difícil	H17	Geografia > Brasil > Econômica >. Agropecuária
Médio	H26	Geografia > Brasil > Física > Relevo Geografia > Brasil >. Física > Espaço Geográfico Geografia > Brasil > Questões Ambientais > Biodiversidade
Fácil	H28	Geografia > Brasil > Humana > População Geografia > Brasil > Questões Ambientais > Atmosfera
Médio	H29	Geografia > Brasil > Física > Vegetação Geografia > Brasil > Econômica > Política Econômica Geografia > Brasil >. Regional > Região Sul
Médio	H26	Geografia > Brasil > Humana > População Geografia > Brasil > Econômica > Fontes de Energia Geografia > Brasil >. Regional > Região Nordeste
Médio	H28	Geografia > Geral > Econômica > Política Econômica Geografia > Geral > Temática
Médio	H7	Geografia > Geral > Econômica > Globalização
Médio	H30	Geografia > Geral > Questões Ambientais > Atmosfera Geografia > Geral > Física > Clima
Fácil	H27	Geografia > Brasil > Humana > Urbanização
Médio	H20	Geografia > Brasil > Econômica >. Agropecuária
Médio	H7	Geografia > Geral >. Geopolítica > China
Médio	H6	Geografia > Geral > Econômica > Política Econômica
Médio	H8	Geografia > Geral > Econômica > Globalização Geografia > Geral > Humana > População

Fonte: <https://maisenem.meritt.com.br/>

A partir da análise do Quadro 04, identificou-se que das 45 questões da Prova de Ciências Humanas, no ano de 2010, 16 questões versavam sobre conteúdos de Geografia. Destas 16 questões, 4 são classificadas como difíceis, 10 de nível médio e 02 de nível fácil. No que se refere aos conteúdos cobrados nesse ano, 9 questões abordavam temas referente a Geografia do Brasil e 7 questões de Geografia Geral, constatando-se que, apesar de um equilíbrio nessa edição entre as questões de Geografia do Brasil e Geral ainda ocorreu a continuidade do predomínio de questões do Brasil. Nas questões de Geografia do Brasil, o aspecto econômico com abordagem em agropecuária ocupou lugar de destaque, assim como nas duas questões de Geografia Geral, a economia foi o tema cobrado.

O Gráfico 05 apresenta a organização da prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ano de 2012 com o número de questões referente a cada competência/habilidade.

Gráfico 05: Número de questões referente as competências e habilidades da área de Ciências Humanas no ano de 2012



Fonte: Elaborado com dados da plataforma: <https://maisenem.meritt.com.br/>

A partir da análise do gráfico 05, verificou-se que diferentemente do ano de 2011, a competência 04 (Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social), foi a menos contemplada nos itens da prova de Ciências Humanas deste ano, com apenas 5 questões. Observou-se também que nenhuma habilidade dessa competência foi cobrada em mais de um item, evidenciando que não houve ao longo das edições do ENEM um ritmo constante na distribuição da avaliação tanto das competências quanto das habilidades. Assim, constamos uma significativa variação na distribuição dos itens ao longo dos anos.

O quadro a seguir, foi organizado com as questões da Prova de Ciências Humanas do ano de 2012 com abordagem de conteúdos de Geografia, em que são apresentados o nível de dificuldade da questão, a habilidade contemplada e o conceito estruturante.

Quadro 08: Questões de Geografia da Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM de 2012.

Nível de dificuldade	Habilidade	Conteúdo
Difícil	H17	Geografia > Brasil > Econômica > Comunicações
Médio	H2	Geografia > Geral >. Física > Espaço Geográfico
Difícil	H27	Geografia > Geral > Econômica > Agropecuária Geografia > Geral >. Geopolítica > África
Médio	H6	Geografia > Brasil > Humana > População
Difícil	H28	Geografia > Geral > Questões Ambientais > Atmosfera Geografia > Geral > Econômica > Comunicações
Difícil	H26	Geografia > Geral > Física > Relevo
Médio	H27	Geografia > Geral > Econômica > Agropecuária

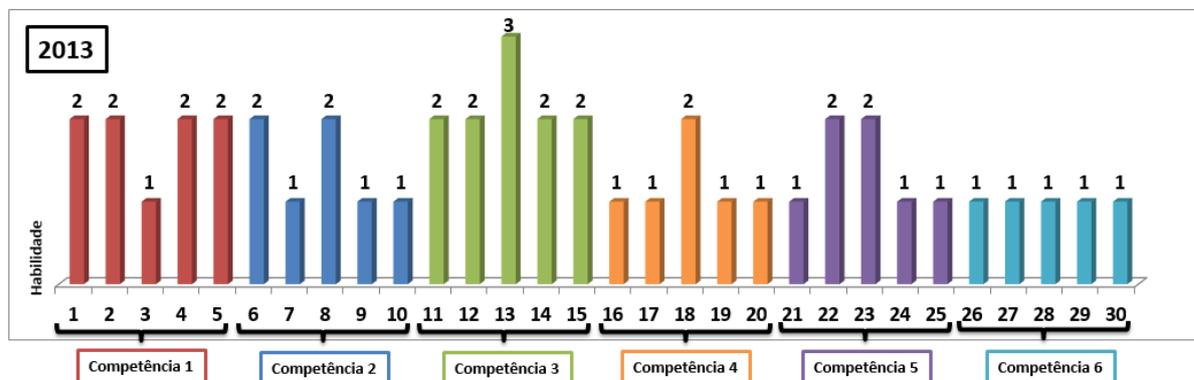
		Geografia > Geral > Física > Clima
Difícil	H20	Geografia > Geral > Econômica > Globalização
Médio	H28	Geografia > Brasil > Regional > Região Norte
Difícil	H18	Geografia > Brasil > Econômica > Indústria
Médio	H29	Geografia > Brasil > Física > Relevo
Médio	H30	Geografia > Brasil > Questões Ambientais > Recursos Hídricos
Difícil	H14	Geografia > Geral > Humana > População
Fácil	H29	Geografia > Geral > Questões Ambientais > Recursos Hídricos
Difícil	H19	Geografia > Brasil > Econômica > Agropecuária

Fonte: <https://maisenem.meritt.com.br/>

Observando os dados apresentados no Quadro 08, constatou-se que das 45 questões da prova de Ciências Humanas, 15 delas versavam sobre temas de Geografia. Dentre os conteúdos de Geografia, as questões econômicas tiveram lugar de destaque nessa edição, com 7 itens que abordavam essa temática. Observou-se também que houve uma distribuição igualitária no que concerne a Geografia do Brasil e Geografia Geral, diferente do que ocorreu em outras edições. Dentre as questões citadas, 8 delas são consideradas de nível difícil, 6 de nível médio e 1 de nível fácil. Portanto, assim como em outras edições, há um reduzido número de questões de Geografia de nível fácil.

O gráfico apresentado na sequência exibe a organização da prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ano de 2013 com o número de questões referente a cada competência/habilidade.

Gráfico 06: Número de questões referente as competências e habilidades da área de Ciências Humanas no ano de 2013



Fonte: Elaborado com dados da plataforma: <https://maisenem.meritt.com.br/>

Considerando o Gráfico 06, é perceptível a predominância da competência 03 (Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas,

associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais), no ano de 2013, com 11 questões, sendo que desse total, 03 itens são da H13 (Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder), Neste caso, notou-se que há uma diferença considerável em relação à competência 06 que apresentou apenas 5 itens, sendo que cada habilidade dessa competência 03, foi contemplada uma única vez na prova dessa edição. As demais competências 01, 02, e 05, apresentaram um total de 07 questões cada uma. E, por fim, a competência 04 com 6 questões.

O quadro a seguir foi organizado com as questões da Prova de Ciências Humanas do ano de 2013 com abordagem de conteúdos de Geografia, em que são apresentados o nível de dificuldade da questão, a habilidade contemplada e o conceito estruturante.

Quadro 09: Questões de Geografia da Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM de 2013.

Nível de dificuldade	Habilidade	Conteúdo
Médio	H6	Geografia > Brasil > Humana > População
Médio	H27	Geografia > Brasil > Humana > Urbanização
Difícil	H6	Geografia > Brasil > Humana > População
Médio	H18	Geografia > Brasil > Econômica > Comunicações
Médio	H26	Geografia > Brasil > Física > Vegetação
Médio	H8	Geografia > Geral > Econômica > Globalização
Difícil	H7	Geografia > Geral > Geopolítica > Oriente Médio
Médio	H30	Geografia > Geral > Econômica > Agropecuária Geografia > Geral > Questões Ambientais > Solos
Difícil	H14	Geografia > Brasil > Econômica > Agropecuária
Difícil	H9	Geografia > Geral > Humana > Urbanização
Médio	H19	Geografia > Brasil > Econômica > Fontes de Energia Geografia > Brasil > Regional > Região Norte
Médio	H29	Geografia > Geral > Questões Ambientais > Atmosfera
Médio	H28	Geografia > Brasil > Econômica > Fontes de Energia

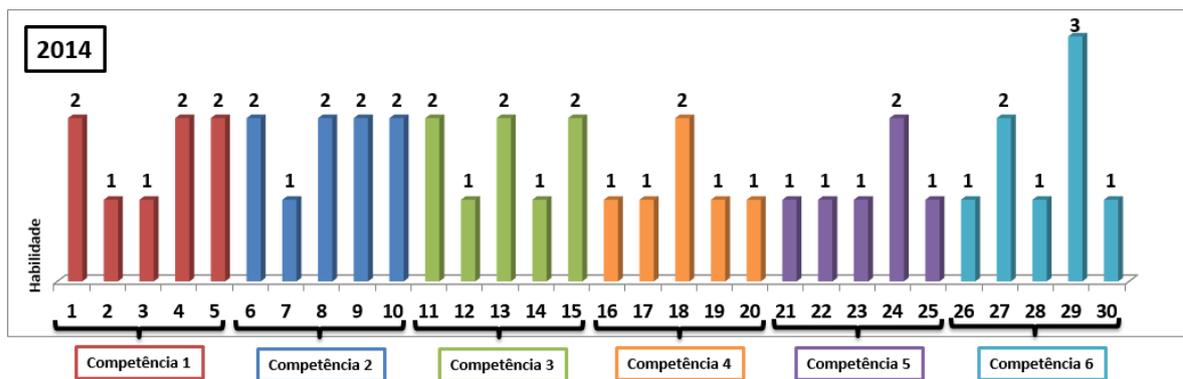
Fonte: <https://maisenem.meritt.com.br/>

Observando os dados apresentados no Quadro 09, contata-se que das 45 questões da prova de Ciências Humanas, 13 delas versavam sobre temas de Geografia. Dentre os conteúdos de Geografia, as questões econômicas mais lugar de destaque nessa edição, com 6 itens que abordavam essa temática. Observou-se também que a Geografia do Brasil vem novamente apresentando um número maior de questões, com 8 nessa edição e 5 itens sobre

Geografia Geral. Dentre as questões do Quadro 09 delas são consideradas de nível difícil, 9 de nível médio e nenhuma de nível fácil. Ressaltando, portanto, o nível de dificuldade que é exigido do estudante para responder as questões de Geografia.

O gráfico apresentado na sequência exibe a organização da prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ano de 2014 com o número de questões referente a cada competência/habilidade.

Gráfico 07: Número de questões referente as competências e habilidades da área de Ciências Humanas no ano de 2014



Fonte: Elaborado com dados da plataforma: <https://maisenem.meritt.com.br/>

No Gráfico 07, observou-se que a competência 02 (Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder), apresentou uma maior quantidade de itens no ano de 2014, sendo 09 no total, porém percebeu-se que a habilidade mais contemplada foi a H29 da competência 06 (Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos), com três questões nessa edição. Na sequência, constatou-se que as competências 01, 03 e 06 apresentaram número equivalente de questões, com 08 itens cada uma. E, por fim as competências 04 e 05 com seis questões cada.

O Quadro 10 apresentado a seguir foi organizado com as questões da Prova de Ciências Humanas do ano de 2014 com abordagem de conteúdos de Geografia, em que são apresentados o nível de dificuldade da questão, a habilidade contemplada e o conceito estruturante.

Quadro 10: Questões de Geografia da Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM de 2014.

Nível de dificuldade	Habilidade	Conteúdo
Difícil	H29	Geografia > Geral > Física > Hidrografia Geografia > Geral > Questões Ambientais > Recursos Hídricos

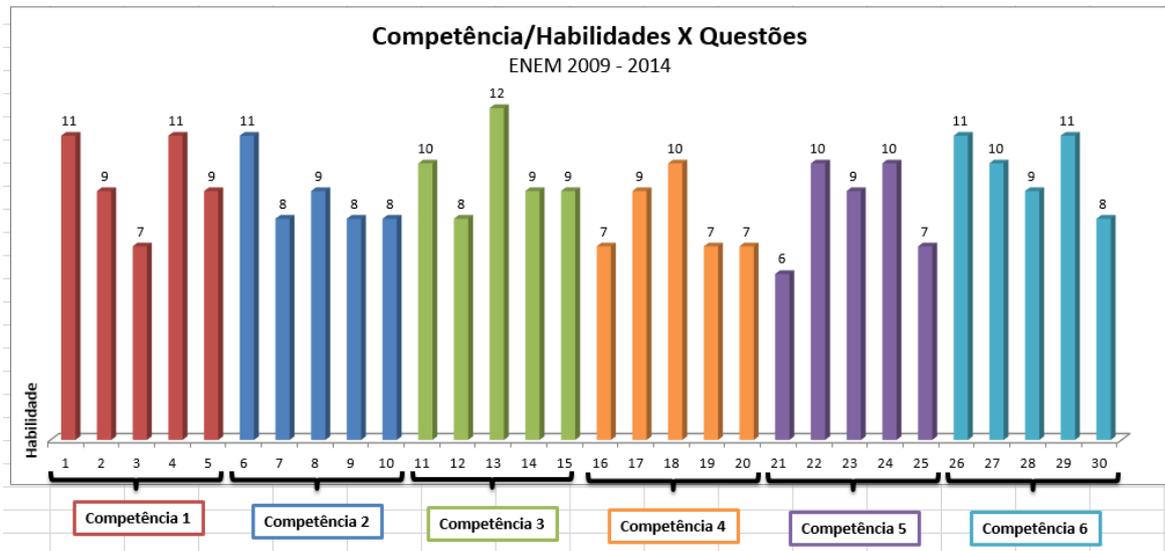
Médio	H3	Geografia > Geral > Econômica > Globalização
Difícil	H17	Geografia > Geral > Econômica > Globalização Geografia > Geral >. Geopolítica > Economias Emergentes
Médio	H18	Geografia > Geral > Humana > População Geografia > Geral >. Geopolítica > Europa
Médio	H26	Geografia > Geral > Física > Astronomia
Difícil	H27	Geografia > Geral >. Geopolítica > África
Difícil	H27	Geografia > Brasil > Humana > Urbanização
Difícil	H6	Geografia > Brasil e Geral > Humana > Urbanização
Difícil	H19	Geografia > Brasil > Econômica > Comunicações
Médio	H10	Geografia > Brasil > Humana > População Geografia > Brasil >. Geopolítica
Difícil	H28	Geografia > Brasil > Econômica > Fontes de Energia
Difícil	H29	Geografia > Brasil >. Regional > Região Norte Geografia > Brasil > Física > Clima
Difícil	H6	Geografia > Geral > Física > Relevô
Difícil	H9	Geografia > Geral > Econômica > Globalização Geografia > Geral >. Geopolítica > Economias Emergentes
Difícil	H30	Geografia > Brasil > Física > Hidrografia Geografia > Brasil > Questões Ambientais > Recursos Hídricos
Difícil	H29	Geografia > Brasil > Econômica > Comunicações Geografia > Brasil >. Física > Espaço Geográfico
Difícil	H21	Geografia > Geral > Econômica > Comunicações Geografia > Geral > Geopolítica > Mundial

Fonte: <https://maisenem.meritt.com.br/>.

Observando os dados apresentados no Quadro 10, identificou-se que das 45 questões da prova de Ciências Humanas, 17 cobravam temas de Geografia. Constatou-se que 8 questões eram de Geografia do Brasil e 9 questões sobre Geografia Geral. Neste caso, infere-se que houve, assim como na edição de 2012, um equilíbrio no número de questões de Brasil e Geral. Dentre as questões 13 delas são consideradas de nível difícil, 49 de nível médio e nenhuma de nível fácil. Ressaltando, portanto, o elevado nível de dificuldade que é exigido do estudante para responder corretamente as questões de Geografia.

O Gráfico 08, a seguir é uma compilação dos dados apresentados nos gráficos anteriores, em que foram apresentados o número de questões de cada habilidade/competência referente às edições do ENEM entre os anos de 2009 e 2014.

Gráfico 08: Número de questões referente às competências e habilidades da área de Ciências Humanas entre os anos de 2009 e 2014.



Fonte: Elaborado com dados da plataforma: <https://maisenem.meritt.com.br/>

Realizando uma síntese e análise dos gráficos da distribuição dos itens referente às competências e habilidades entre os anos de 2009 e 2014, apresentados nesta seção, notam-se vários indícios que servem como norteadores de nossa pesquisa.

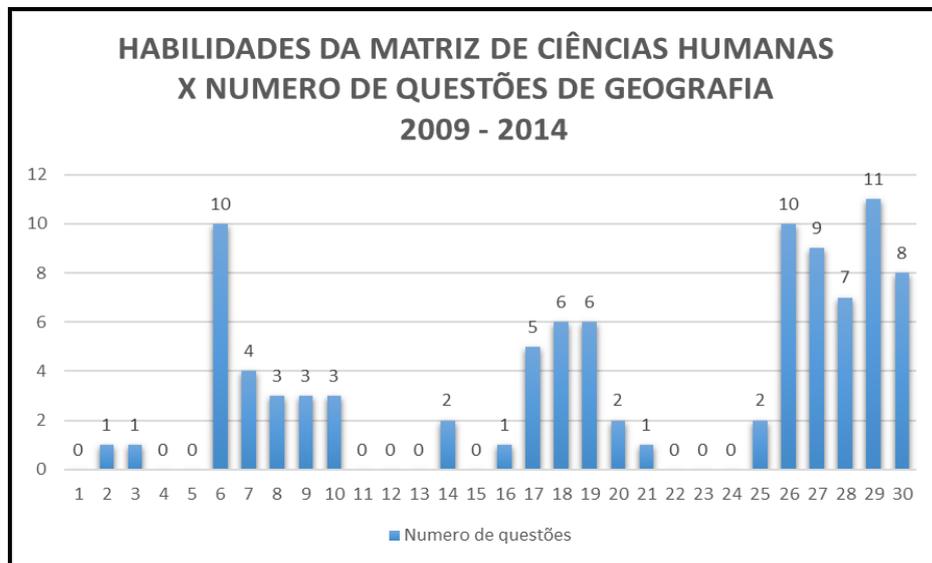
Verificou-se que a competência 06 (Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos) foi a que apresentou o maior número de itens no período analisado, com um total de 49 questões, seguida de perto pela competência 03 (Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais), com um total de 48 itens. Em contrapartida a competência 4 (Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social), foi a com menor quantidade de itens, com 40 no total. E foi justamente nessa competência a habilidade mais contemplada entre os anos de 2009 a 2014, com 12 itens cobrados ao longo do período. Por outro lado, a H21 da competência 05 foi cobrada apenas em 6 questões desde 2009.

Constatou-se, portanto, a partir da análise dos dados que apesar, de uma competência ter sido mais contemplada, ou uma habilidade ter sido cobrada ao longo das edições analisadas, não significa que há uma determinação estabelecida quanto à distribuição das competências e habilidades em relação a quantidade de itens. Esses variaram muito ao longo das últimas edições, caracterizando uma descentralização nesse sentido, ou seja, não há indícios da sobre qual será a competência mais contemplada na edição seguinte da prova de

Ciências Humanas. Portanto, pode-se inferir que para que o estudante possa realmente estar preparado para a prova do ENEM, é necessário que todas as competências tenham sido construídas ao longo da escolaridade básica.

O Gráfico 09 apresenta o número de questões de Geografia dentro da prova de Ciências Humanas. Ressaltamos que, apesar de ser uma prova por área do conhecimento, não se pode deixar de levar em conta suas especificidades, como no caso desse estudo, da ciência geográfica, com seus saberes próprios. Assim, além de contemplarem conteúdos e métodos específicos dessa ciência, também incluem desenvolvimento de estudos interdisciplinares que favoreçam a análise e compreensão da complexidade da vida em sociedade.

Gráfico 09: Habilidades da Matriz do ENEM de Ciências Humanas e suas Tecnologias X o número de questões de Geografia 2009-2014.



Fonte: Elaborado com dados da plataforma: <https://maisenem.meritt.com.br/>

A partir da análise do gráfico anterior, pode-se constatar que, das 30 habilidades da Matriz de Ciências Humanas e suas Tecnologias, 09 não foram contempladas com conteúdo de Geografia entre os anos de 2009 a 2014. Constatamos também que a Competências 06 (Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos) foi a que apresentou a maior quantidade de questões com temas de Geografia e nessa competência a habilidade 29 (Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas) apresentou desde 2009 o maior número de questões, com abordagem específica em Geografia, seguida da habilidade 26 e da habilidade 06 com 10 questões de Geografia.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo são apresentados os caminhos percorridos para responder ao objetivo desta investigação: analisar os fundamentos, as concepções e práticas dos professores de Geografia na rede pública estadual de ensino, para compreender como o ENEM e a complexidade do seu entendimento se concretizam-se nesse cenário.

5.1 Opção metodológica

Essa pesquisa assume como objeto de estudo o ENEM, justificado por sua importância como indutor de uma perspectiva educacional nacional centrada na abordagem por competências. Nessa perspectiva, considera-se de extrema relevância estudar essa temática ao constatar que o processo histórico de sua implementação tem provocado discussões e mudanças nos sistemas educacionais, com repercussão em diferentes esferas da sociedade brasileira. Para tanto, coloca-se como proposta desenhar e discutir a interface do ENEM e o ensino de Geografia, objetivando assim compreender a repercussão desse Exame na adequação dos currículos escolares e na prática pedagógica dos professores de Geografia. Portanto, a natureza social do fenômeno e as características do objeto a ser investigado definiram a opção metodológica pela abordagem qualitativa. Segundo Moraes,

“A pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa das informações obtidas, isto é, não se pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las, a intenção coloca-se na compreensão, ou seja, nosso foco é no processo de ensino aprendizagem”. (MORAES, 2003. p.191)

Objetivando conhecer os fundamentos, as concepções e as práticas pedagógicas na instituição de ensino pesquisada, a abordagem qualitativa permitiu retratar a realidade de forma contextualizada, considerando que é na situação natural do dia a dia da escola, rico em dados significativos que se refletem as interações, ações e comportamentos dos participantes envolvidos.

5.2. Delimitando o cenário de pesquisa

Um exercício de pesquisa pressupõe que se façam escolhas que orientem o caminhar do processo. Por indicação da banca de qualificação e por parecer pertinente no sentido de garantir maior aprofundamento na coleta e discussão dos dados, optou-se por selecionar uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino de Porto Alegre – RS, pois com as reformulações do ENEM, principalmente a partir de 2009, tenho vivenciado, como professora de Geografia da rede privada de ensino, o movimento da instituição, no sentido de proporcionar aos professores momentos de formação buscando desenvolver um trabalho docente na perspectiva do ensino pautado na construção de competências. Além disso, a escola tem procurado adequar o seu projeto pedagógico à Matriz de Referência do ENEM, bem como criado espaços para discussões e permitindo o acesso a plataformas de dados da Escola no ENEM para que os professores tenham acesso às informações do desempenho dos seus estudantes e possam atuar a partir das fragilidades detectadas.

E, portanto, sendo o ENEM uma política pública de avaliação nacional, despertou-nos o interesse de compreender como essa política concretiza-se em uma instituição pública de ensino e os movimentos que tem ocorrido a partir da implementação do ENEM.

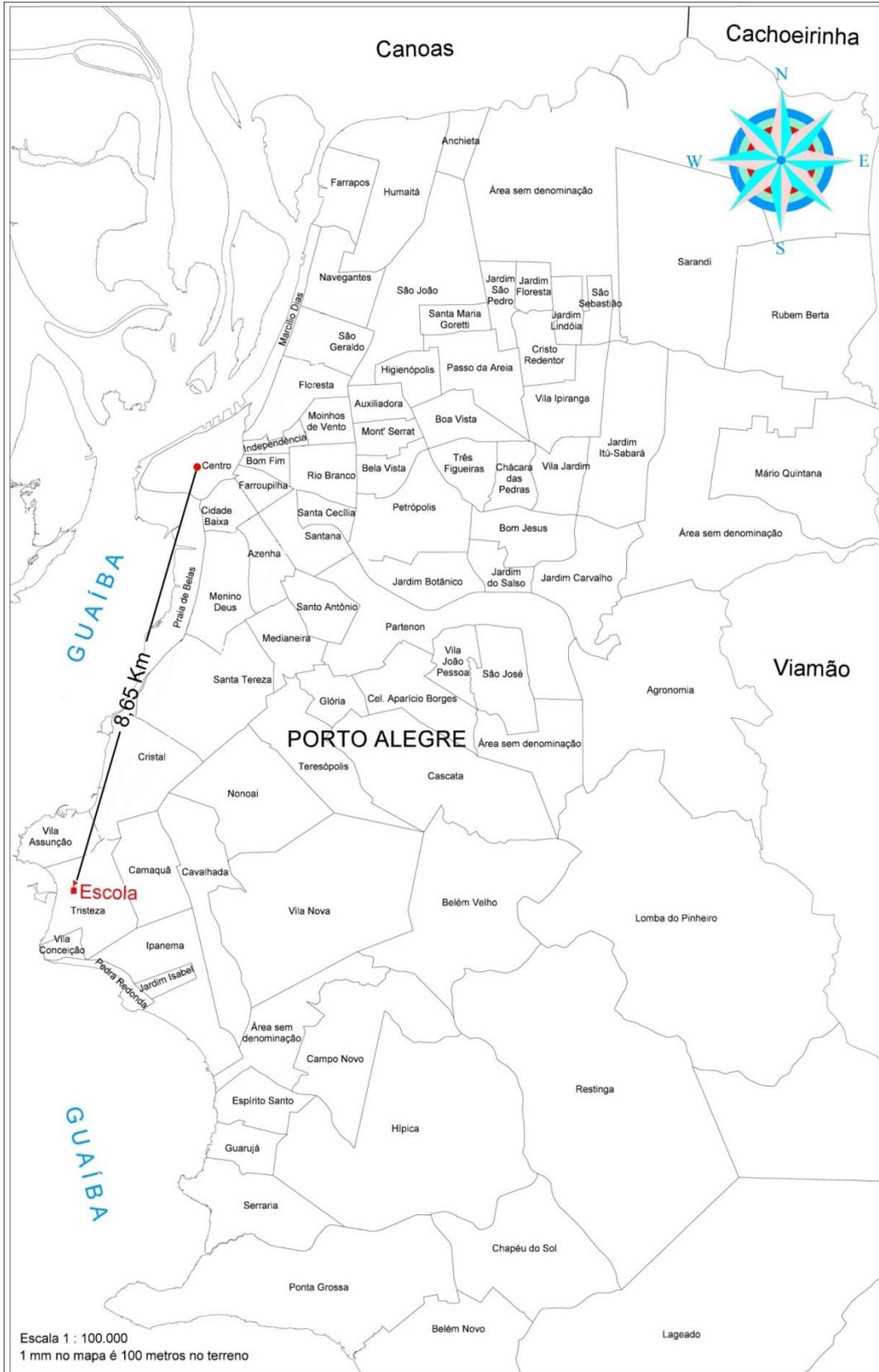
Para delimitar o cenário de pesquisa foram estabelecidos como critérios de seleção: (1) Critério de Acessibilidade, pois mediante a apresentação da proposta de pesquisa à instituição, essa foi aceita com imediata prontidão e de forma solícita, dispondo a colaborar com o trabalho, entendendo que a pesquisa seria de grande relevância para fomentar futuras discussões no âmbito institucional; (2) ser uma instituição educativa com modalidade apenas de Ensino Médio, pois a exclusividade de atuação potencializa uma maior atenção voltada para o atendimento das demandas e desafios relacionados a este segmento da Educação Básica. Acredita-se que por ter foco nos anos finais da Educação Básica, permitiria que a gestão, a supervisão pedagógica e os docentes estejam atentos às reformulações propostas nesse nível de ensino e por conta disso, ecoando no cotidiano escolar as discussões sobre o ENEM, (3) Critério da Espacialidade, pois a instituição pesquisada atende a um universo de estudantes de origens bem diversificadas.

5.2.1 Cenário de Pesquisa

Ao responder positivamente aos três critérios de seleção anteriormente apresentados, a Escola Estadual de Ensino Médio, localizada em um bairro da zona sul de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, foi definida como cenário de pesquisa (Figura 05). Essa escola tem aproximadamente 900 estudantes do Ensino Médio, distribuídos em três turnos de aula, provenientes dos bairros dessa região da cidade. Os sujeitos de pesquisa foram 47 estudantes de três turmas do terceiro ano do Ensino Médio, do turno matutino, o professor de Geografia dessas turmas, o diretor e a coordenação pedagógica. A coleta de dados na escola teve início no final do primeiro semestre de 2015, especialmente no mês de julho.

Durante o processo de pesquisa de campo, assumiu-se uma postura observadora buscando não intervir nas situações da realidade estudada. A opção pela observação indireta se insere nos moldes de pesquisa qualitativa, pois os dados recolhidos no contexto escolar, permitem a compreensão da dinâmica de interação social vivenciada por seus agentes.

Figura 05: Mapa da localização da escola estadual de Porto Alegre participante da pesquisa.



Fonte: Do autor,2015.

5.3 O processo de coleta de dados

A fim de compreender as concepções de avaliação do ENEM e as dificuldades encontradas pelos estudantes nesse processo, a interface do Ensino de Geografia *versus* ENEM foi modelada pela utilização de diferentes técnicas de coleta de dados foram implementadas e passam a ser descritas a seguir. Para o desenvolvimento deste trabalho de natureza qualitativa, optou-se, além da pesquisa bibliográfica e análise documental, pelos procedimentos de entrevista semiestruturada, questionário e grupo focal. (Figura 06).

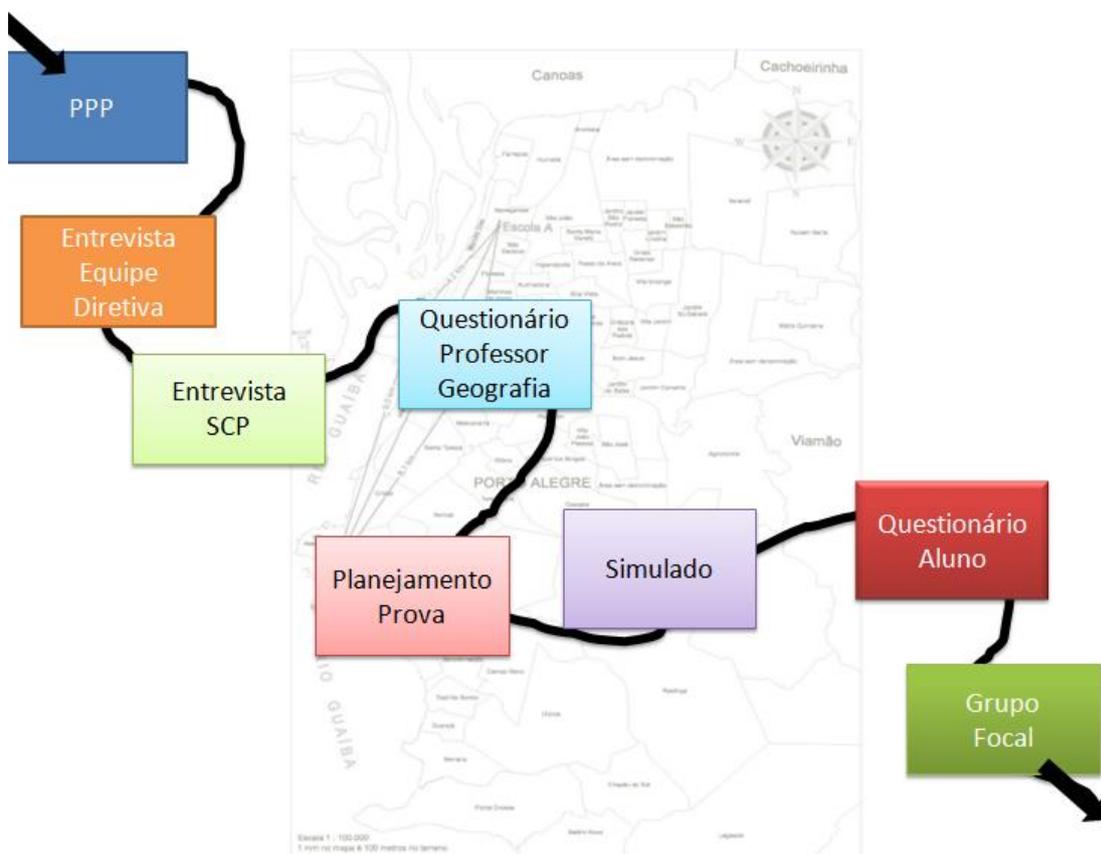


Figura 06: Percurso metodológico

Fonte: Elaborado pela autora/2015.

5.3.1 Pesquisa Bibliográfica e Documental

Para construir o arcabouço teórico para subsidiar a análise dos dados, procedeu-se uma pesquisa bibliográfica em fontes diversas tais como teses, dissertações, documentos oficiais,

livros, artigos relativos ao ENEM, ao ensino de Geografia e ao ensino por competências para elaboração da fundamentação teórica dessa pesquisa. Conforme esclarece Boccato:

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação. (BOCCATO, 2006, p. 266).

A pesquisa documental empreendida no contexto do estudo em pauta teve como objetivo analisar os documentos normativos e regulamentares que materializam a instituição de uma nova regulação da educação e das reformas educacionais instituídas desde os anos de 1990.

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado, em função da riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar, o que justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais, porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Empregou-se a técnica de coleta de dados ao analisar: (a) documentação que orienta e normatiza a organização do Ensino Médio, entre eles: LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Fundamentação teórica e Matriz de Referência do ENEM; (b) o planejamento do professor da escola pública participante desta pesquisa; (c) diferentes instrumentos de avaliação utilizados pelo professor do componente curricular de Geografia.

Para auxiliar na análise dos dados utilizou-se também como fonte documental a Plataforma Mais Enem (Figura 07), explorando os dados referente à área de Ciências Humanas com recorte nos conteúdos específicos da Geografia. Essas plataformas apresentam uma série de análises feitas com os microdados do ENEM¹¹ que, apesar de estarem disponíveis para o público no portal do INEP, não são acessíveis em função da forma de apresentação das informações que requer programas de computador adequados para a leitura

¹¹Para construir o Enem, a Meritt utiliza o formato de microdados, que são divulgados após os resultados no site. Isto porque os microdados são muito mais completos e possuem todos os dados dos alunos que realizaram a prova no Brasil.

desses dados produzidos após cada edição do Exame. Assim, essas plataformas exploram esses dados e disponibilizam de maneira já organizada e analisada sob diferentes aspectos.



Figura 07: Plataforma MaisEnem

Fonte: <https://maisenem.meritt.com.br/>.

5.3.2 Entrevista

A entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, que ocorre entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem.

Na modalidade de entrevista semiestruturada, as informações fluem mais naturalmente ao expressar o que considera significativo, usando os próprios critérios e palavras, sem ficar restrito a determinadas formalidades, pois “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1995, p. 146).

A entrevista semiestruturada foi a técnica de pesquisa a utilizada para a coleta de informações com o diretor e a supervisora pedagógica da escola. Com esse tipo de entrevista foi possível deixar que a conversa com os sujeitos entrevistados transcorresse livremente.

Esse instrumento de coleta de dados de pesquisa é uma das bases metodológicas da pesquisa qualitativa, pois é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em situação de entrevista com questões previamente formuladas, porém suficientemente abertas e sem uma ordem rígida, que podem ser modificadas de acordo com o curso do diálogo. Dessa forma, a ordem da entrevista foi modificada de acordo com o seu andamento, ou seja, com flexibilidade necessária para explorar as informações e com intervenções cuidadosas no sentido de estimular respostas mais centradas em questões do interesse da pesquisa em andamento. (APÊNDICE A)

5.3.3 Questionário

O questionário é uma técnica de coleta de dados com perguntas abertas e/ou fechadas que possibilitem respostas ricas e variadas, que permitem o levantamento de informações sobre um determinado tema, através das questões submetidas aos sujeitos participantes da pesquisa. Para Cervo & Bervian o questionário “[...] refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche” (2002, p. 48).

Para o professor de Geografia foi aplicado um questionário composto por questões dissertativas e objetivas a respeito de sua formação acadêmica, sua concepção do processo de ensino aprendizagem bem como a influência do ENEM na sua prática pedagógica (APÊNDICE B).

Da mesma maneira foi aplicado um questionário para os estudantes participantes da pesquisa, com o objetivo de compreender a percepção desses sujeitos a respeito do conhecimento que possuem em Geografia, como se sentem mediante a questões que envolvem esse componente curricular, bem como no que se refere à preparação para realização da prova do ENEM. Também se colocou como objetivo desse instrumento identificar as dificuldades encontradas pelos estudantes para responder as questões propostas no simulado. Sendo, portanto, o questionário um espaço em que os alunos puderam expressar suas concepções a respeito de como a Geografia vem sendo trabalhada em sala de aula e de como essa prática contribui para o entendimento das situações propostas nas questões do ENEM contempladas no simulado. (APÊNDICE C)

5.3.4. Simulado

Dentro das etapas da coleta de dados optou-se pela aplicação de um simulado para os estudantes do 3º ano do Ensino Médio da instituição de ensino participante da pesquisa. Para elaboração desse instrumento foram selecionadas quinze questões das provas de Ciências Humanas de edições do ENEM dos anos de 2009 a 2013 (Figura 08), sendo que os conceitos estruturantes das questões selecionadas se relacionam diretamente ao ensino de Geografia. Nessa escolha foram consideradas diferentes competências e habilidades da área de Ciências Humanas e suas tecnologias conforme podemos visualizar no esquema a seguir e discutidos no Capítulo 3 desta dissertação. A concentração de questões da competência 2 (Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder) e da competência 4 (Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social) ocorre em função de que estas competências demandam habilidades mais específicas da Geografia.

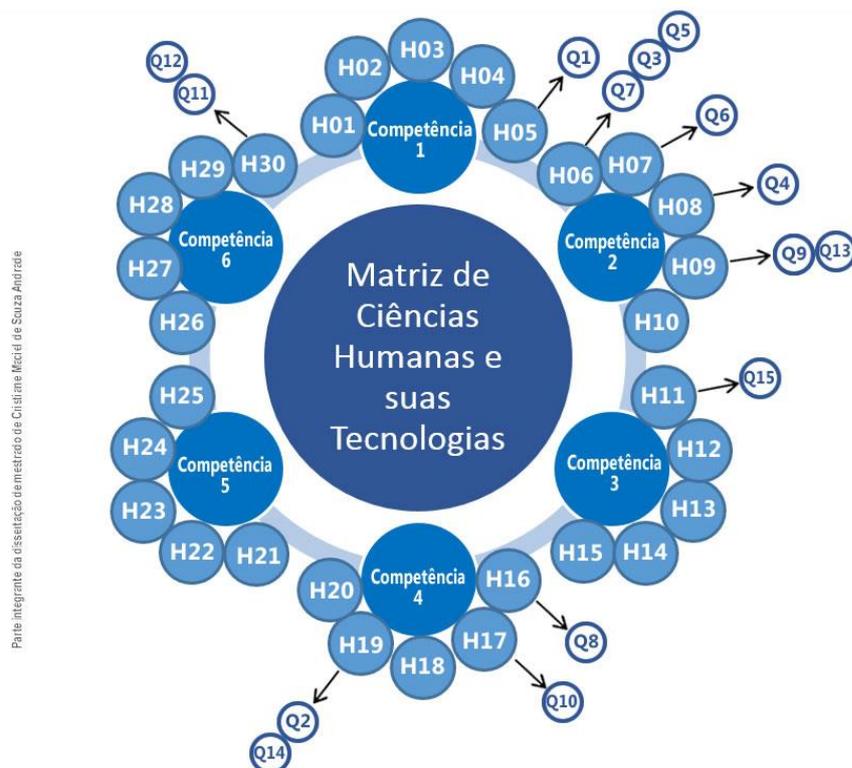


Figura 08: Esquema com as habilidades e competências da Prova de Ciências Humanas do ENEM associadas às questões selecionadas para organização do simulado.

Fonte: Elaborada pela autora, 2015.

Em data previamente agendada com o professor de Geografia, foram aplicados aos 47 estudantes, de três turmas do terceiro ano do Ensino Médio, o simulado e o questionário. Foi esclarecido aos estudantes presentes o objetivo do trabalho proposto e todos se dispuseram prontamente a participar com uma postura de comprometimento e seriedade. Os estudantes tiveram dois períodos de aula para responder ao simulado e ao questionário.

A partir da aplicação dos instrumentos, procedeu-se à correção das questões do simulado e a categorização das respostas do questionário para realizar a análise dos dados obtidos objetivando responder à questão da pesquisa.

A opção pela aplicação do simulado, se deve ao fato de que os dados divulgados pelo INEP da nota do ENEM, ou seja, os resultados por área do conhecimento, não nos permitem visualizar na prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias sob a perspectiva do ensino de Geografia. Pretendemos assim, através desse instrumento identificar com maior clareza, as dificuldades que se fazem presente no âmbito da Geografia.

4.3.5 Grupo Focal

O grupo focal como um procedimento de coleta de dados é um instrumento no qual o pesquisador tem a possibilidade de ouvir vários sujeitos ao mesmo tempo, além de observar as interações. O grupo focal tem como objetivo obter uma variedade de informações, sentimentos, experiências, representações de pequenos grupos acerca de um determinado tema. De acordo com Kind (2004) os grupos focais utilizam a interação grupal para produzir dados e *insights* que seriam dificilmente conseguidos fora do grupo.

O grupo focal se constitui num tipo de entrevista ou conversa em grupos pequenos e homogêneos. Para serem bem-sucedidos, precisam ser planejados pois visam obter informações, aprofundamento e interação entre os participantes, seja para gerar consenso, seja para explicitar convergências (MINAYO, 2008). Nessa perspectiva, a técnica do grupo focal foi realizada com sete estudantes que responderam ao simulado e o questionário, no sentido de favorecer o detalhamento ou aprofundamento de situações não explicitadas, para entendimento de como os participantes dessa etapa da pesquisa empreenderam o raciocínio para responder as questões propostas no simulado. Destaca-se também a importância desse espaço para a validação dos dados coletados nos documentos.

5.4 O processo de análise dos dados coletados

Estabelecidas as fontes e as técnicas de coleta de dados, foi possível definir o método para apoiar a interpretação e a discussão dos resultados. Para análise dos dados dessa pesquisa, optou-se pela Análise de Conteúdo como método de investigação, conforme proposta por Moraes,

“A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”. (MORAES. 1999. p, 9)

No processo de análise dos dados, as quatro etapas propostas por Moraes (2000) foram percorridas: (1) **Desmontar textos**, ou seja, unitarizar as respostas pelo exame minucioso dos dados coletados, fragmentando-os para atingir unidades constituintes, de maneira a registrar os enunciados relacionados ao objeto de estudo; (2) **Categorizar**, estabelecendo relações entre as unidades, combinando-as e classificando-as no sentido de compreendê-las como os elementos unitários que podem ser reunidos em conjuntos mais complexos, as categorias; (3) **Captar o novo emergente**, ação finalizada pela aplicação do Critério de Saturação (MORAES, 2000), quando a introdução de novas informações no produto analisado não produziu modificações, não provocou alterações nos resultados da análise textual.

Na categorização dos elementos coletados, como afirma Conforto e Vieira (2015) um olhar foi construído sobre os dados de pesquisa, fazendo com que esses “dialogassem” com o referencial teórico, pois se é impossível ler e interpretar sem uma teoria, esse mesmo condicionante também se aplica para as etapas da análise textual; (4) **Construir de um conjunto de informações auto organizadas**, um processo que resultou em um texto, um produto da combinação dos elementos construídos nas etapas anteriores, que permitiu sua comunicação, sua crítica e sua validação, representando a culminância de um esforço de pesquisa em explicitar a compreensão do objeto investigado.

Para compreensão dos conteúdos das entrevistas, foram estabelecidas categorias de análise que forneceram suporte para interpretação dos dados, dessa forma, a entrevista semiestruturada foi organizada com questões distribuídas em três blocos: (a) a visão dos gestores; (b) as mudanças pedagógicas e (c) as ações da instituição para a implementação da proposta do ENEM. (Apêndice A). Essas categorias foram elencadas como meio de suporte a

uma melhor compreensão acerca das repercussões do ENEM na escola e em especial no Ensino Médio.

Nesse ponto, as tentativas de interpretação remeteram ao referencial teórico, cujo embasamento chega por meio de hipóteses/inferências ao significado daquilo que se encontra nos discursos manifestados ou velados dos sujeitos da pesquisa e revelaram suas concepções, crenças e significações sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Na fase inicial do tratamento de dados dos estudantes, procedeu-se à correção do simulado e à análise estatística dos dados obtidos. Em seguida, foi realizada análise dos questionários dos estudantes de tal forma que objetivou identificar a consonância entre a visão e a posição dos diferentes sujeitos envolvidos, contribuindo assim para a busca do entendimento da questão proposta nesta pesquisa.

Para a análise das entrevistas, foi realizado um movimento de apreensão dos significados comuns à diversidade aparente nos discursos do diretor e da coordenação pedagógica e os reflexos dessas concepções na escola.

5.5 Plano de ação de pesquisa

A partir do objetivo geral que se resume em analisar os fundamentos, as concepções e as práticas no componente curricular de Geografia do Ensino Médio em escolas da rede pública de ensino porto-alegrense, para compreender as dificuldades apresentadas pelos estudantes na resolução de questões da Prova de Ciências Humanas do ENEM, foram elencados os objetivos específicos, ações e trilhas metodológicas, conforme Quadro 11.

Quadro 11: Plano de ação de pesquisa

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	AÇÕES DE PESQUISA	TRILHA METODOLÓGICA
Mapear as ações de gestão administrativas e pedagógicas para implementação da matriz de referência do ENEM, nas instituições de ensino pesquisadas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar levantamento das políticas públicas que norteiam conceitualmente a avaliação em larga escala do ensino médio no Brasil. 2. Compreender a legislação oficial para a avaliação em larga escala. 3. Discutir as habilidades e competências na área de Ciências Humanas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de conteúdo: • Pesquisa bibliográfica • Pesquisa documental • Entrevista semiestruturada
Analisar nas ações docentes no Ensino Médio em escolas da rede pública estadual, o reflexo do ENEM no âmbito das Ciências Humanas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboração e aplicação de questionário. 2. Análise do planejamento dos docentes. Dos projetos desenvolvidos na área de Ciências Humanas 3. Análise dos instrumentos avaliativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de conteúdo: • Pesquisa documental • Questionário com questões abertas e fechadas.
Analisar a repercussão das ações docentes na efetivação das habilidades e competências no campo do saber da Geografia, em estudantes do ensino médio da rede de ensino pública estadual.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realização de questionário com questões abertas e fechadas para caracterização dos sujeitos da pesquisa. 2. Aplicação de simulado. 3. Construção das questões orientadoras do grupo focal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de conteúdo • Análise estatística • Grupo focal

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para responder ao desafio de analisar os fundamentos, as concepções e as práticas no componente curricular de Geografia do Ensino Médio em escola da rede pública estadual de Porto Alegre, para assim compreender as dificuldades apresentadas por estudantes na resolução de questões de Geografia na prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias, propostas pelo ENEM, este capítulo apresenta a análise e discussão dos dados coletados por meio dos instrumentos aplicados com os sujeitos de pesquisa: equipe gestora (direção e coordenação pedagógica), professor de Geografia e estudantes do 3º Ano do Ensino Médio.

6.1. As concepções do diretor e da supervisora pedagógica sobre a repercussão do ENEM na escola pública

Na intenção de compreender a concepção da direção e da supervisão pedagógica da escola pública pesquisada a respeito do ENEM e para verificar (1) em que medida essa avaliação de larga escala tem sido indutor de mudanças pedagógicas na escola e (2) quais ações têm sido implementadas para a concretização dos objetivos estabelecidos pelo ENEM foram realizadas entrevistas semiestruturadas que são apresentadas na seção a seguir.

6.1.1 Entrevista com a Direção

As concepções do diretor da escola a respeito do ENEM foram analisadas a partir de dados coletados por meio de entrevista semiestruturada. No primeiro momento da entrevista, foi realizada uma sondagem sobre o conhecimento que o diretor possuía sobre o ENEM em relação a sua criação, seus objetivos e a argumentação do governo para implementar essa avaliação em larga escala. O diretor afirmou possuir certo conhecimento sobre este Exame e disse considerar a proposta bem interessante, justificando para isso que, no seu entendimento, o aspecto mais significativo do ENEM é o fato de ser uma avaliação que vem numa proposta mais inclusiva, sua característica mais relevante, uma vez que considera o vestibular, um processo seletivo que exclui, principalmente, o estudante da escola pública. O diretor afirmou acreditar que o ENEM se tornará, ao longo do tempo, o sistema que facilitará o ingresso na universidade, por estar mais atrelado a concessão de bolsas de estudos.

Mediante tais afirmativas, percebeu-se que não há clareza sobre todos os objetivos do ENEM, pois foi citado apenas a possibilidade de facilitar o ingresso à universidade, afirmando que o Exame tem uma perspectiva mais inclusiva pelo fato de que o aluno da escola pública terá mais acesso ao Ensino Superior por meio da concessão de bolsas de estudo, nesse caso em instituições privadas. É fato que, mesmo não sendo o ingresso ao Ensino Superior o objetivo principal explícito nos documentos oficiais, na prática é o que se apresenta atualmente em maior evidência e o que tem contribuído para que o ENEM se torne pauta de discussões nos diversos âmbitos educacionais.

No entanto, conforme já exposto no capítulo sobre o ENEM no contexto educativo do Brasil, o objetivo primeiro dessa avaliação em larga escala é de avaliar o desempenho do estudante ao final da Educação Básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009, acrescentou-se a esse objetivo o de se tornar um mecanismo de seleção para democratizar as oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições de Ensino Superior e para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

Portanto, a proposta do ENEM se baseia em oferecer ao estudante concluinte da educação básica, parâmetros para que tenha conhecimento de suas possibilidades individuais, de forma a facilitar sua orientação em relação a escolhas futuras, tanto em relação à continuação dos estudos, quanto a sua inserção no mercado de trabalho.

Em relação ao conhecimento que possui a respeito dos documentos oficiais que embasam a prova do ENEM, o diretor afirmou que

“Como documento não conheço. Fragmentos sim. Já fiz algumas formações que falavam sobre o ENEM. Eu tenho uma visão mais geral. Sobre a legislação (do ENEM) em si, não. [Diretor - agosto, 2015]

As palavras do diretor permitem inferir que o fato de não conhecer e explorar diretamente e na íntegra os documentos oficiais faz com que o discurso seja alicerçado na interpretação do outro, repetindo percepções e intenções, o que condiciona uma visão simplificada de um projeto que almeja a reconfiguração do Ensino Médio. Há uma fragilidade no discurso e conseqüentemente nas ações propostas pela equipe gestora. Verificou-se, nas observações do diretor, um distanciamento quanto ao entendimento do escopo de uma política educacional para a Educação Básica, pois o desconhecimento dos objetivos estabelecidos pelo ENEM fragiliza a proposição de ações que deles advêm para serem executadas na escola.

Ao ser questionado sobre os limites e possibilidades do ENEM, enquanto avaliação da Educação Básica o diretor atestou acreditar que o ENEM revela uma faceta positiva, pois permite

[...] sair daquela coisa simplesmente de marcar X que é a coisa da educação bancária que Paulo Freire falava, de tu decora aqui, coloca ali. Eu acho que as provas do ENEM, pelo que a gente tem visto nos últimos anos, ela tem sido uma prova que tem uma pegada interdisciplinar, não é simplesmente memorização. A partir do raciocínio e do estabelecer relações a pessoa tem condições de responder. Eu acho esse o aspecto mais interessante. [Diretor - agosto, 2015]

O conceito da interdisciplinaridade foi fortemente tematizado pelo diretor. Deve-se ressaltar que o trabalho interdisciplinar implica na superação de uma concepção de conhecimento fragmentado, ao permitir a organização das diversas áreas do conhecimento, ao favorecer um diálogo entre as disciplinas. A interdisciplinaridade é um dos pilares que sustentam a proposta de avaliação do ENEM como um instrumento que baliza e induz a reforma do Ensino Médio.

A respeito da percepção sobre se o ENEM ter promovido mudanças na escola após sua implantação, o diretor declarou:

Acho que sim, mas não vejo que seja só o ENEM o catalizador dessas mudanças, eu acho que o ENEM a partir desse momento em que ele traz a possibilidade do viés interdisciplinar está alertando a escola e os professores para a importância disso. [Diretor - agosto, 2015]

Conforme foi possível observar na fala do gestor, esse acredita que o ENEM não é o principal indutor de mudanças na escola, pois, no seu entendimento, o debate sobre o trabalho interdisciplinar vem ocorrendo desde a década de 80, portanto, são mais de 30 anos na tentativa de concretização de uma proposta de difícil aplicação por várias razões. Segundo esse sujeito pesquisado,

[...]o professor não tem uma formação nesse sentido, quer dizer, a maioria não tem. A faculdade não prepara para o trabalho interdisciplinar; Estrutura das escolas (a escola é uma fábrica, o professor aqui dentro é um operário; A carga horária de um professor (o que eu levo de trabalho para casa não me permite, chegar no meu colega, saber o que ele está fazendo, tramar um projeto interdisciplinar). [Diretor - agosto, 2015]

Novamente, apenas uma característica do ENEM foi citada pelo gestor entrevistado, porém, conforme exposto neste trabalho, o ENEM se apóia em três pilares, a interdisciplinaridade, a contextualização e a situação-problema. Afirma a proposta de trabalho interdisciplinar, mas, ao mesmo tempo registra, uma série de questões do cotidiano escolar, dificuldades essas fortemente alicerçadas na formação do docente, ou seja, pelo

distanciamento que acredita existir entre academia e a escola de Educação Básica, pois, como afirma “*A faculdade não prepara para o trabalho interdisciplinar*”. Além disso, foi trazido como um impeditivo de uma prática pedagógica interdisciplinar a carga horária excessiva do professor, somado a demanda de trabalho burocrático, pois segundo o entrevistado,

“[...] o que eu levo de trabalho para casa não me permite, chegar no meu colega, saber o que ele está fazendo, tramocar um projeto interdisciplinar”. Olha que eu estou falando de uma escola que já tinha uma tradição de projetos e que é exatamente nesses projetos que o trabalho interdisciplinar acontece”. [Diretor - agosto, 2015]

Segundo Zabala (2002, p. 26), o projeto da interdisciplinaridade designa, ano após ano, um dos grandes eixos do conhecimento. À medida que a progressão do saber se realiza pela especialização, a inquietude pela unidade do conhecimento suscita o desejo de realizar um reagrupamento que dê jeito no desmembramento dos âmbitos do saber e dos cientistas. Assim, compreende-se que é inegável o interesse por discussões no âmbito educacional que dependam de mais de uma disciplina para solucionar as questões propostas. É a necessidade de um modelo integrador, mas que ao mesmo tempo convive com conhecimentos super especializados, pois, se por um lado é impossível responder às situações problema sem dispor de um conhecimento disciplinar, por outro, o trabalho interdisciplinar significa a renúncia das particularidades em função de uma busca em comum, o que implica recobrar os contatos perdidos entre as diferentes disciplinas como a única via de restaurar a aliança entre ciência e sabedoria.

Ressalta-se que na fala do diretor não foram citados os outros pilares que sustentam essa avaliação, a contextualização e situação-problema, além da proposta de mudança de paradigma no processo de ensino e aprendizagem, pois o ENEM é uma avaliação que tem uma matriz organizada a partir de competências e habilidades o que deveria também ser um tema de debate.

A escola é o espaço-tempo em que se forjam os estilos de comportamento pedagógico dos professores, cenário no qual é possível ou não transformar determinadas estratégias de ensino. Para mudar, em sentido amplo e em profundidade, os modelos educativos é preciso incidir sobre as concepções dos sujeitos da educação. Portanto, é necessária uma constante reflexão sobre as finalidades do ENEM e as propostas de mudanças que originam a partir de sua implementação, com vistas a contribuir para a afirmação de processos de ensino e de aprendizagem verdadeiramente significativos.

Mediante as dificuldades citadas para a concretização de um trabalho interdisciplinar, foi questionado se a escola não cria espaços e momentos de construção por área do conhecimento. O gestor entrevistado enfatizou que,

“[...] cria, mas eu te diria que a gente não está nem a meio caminho andado porque o que o Politécnico trouxe foi bases extremamente interessantes para gente rever a escola, como eu disse, tem discussões que eram década de 80, é a implementação da possibilidade do trabalho interdisciplinar”. [Diretor - agosto, 2015]

Eu tenho a impressão que se começou a construção pelo telhado, nós começamos com uma determinação de que as avaliações sejam por área quando não existe um trabalho que é feito por área para chegar nessa avaliação. Então o que acontece simplesmente quando baixa o politécnico nas escolas e tem que passar a avaliar o aluno por área e, como que faz isso se não tem conteúdos programáticos que são entrecruzados e projetos que possam ser de cunho interdisciplinar? Então não deu tempo dessa construção ser feita. Se começou pela avaliação, mas até que isso atinja a base e promova realmente uma modificação nos métodos, na própria construção de um currículo que seja mais da área e não das disciplinas, muita gente vai estar se aposentando até que isso aconteça. [Diretor - agosto, 2015]

Quanto à existência de momentos de discussão por área do conhecimento na escola pesquisada, o entrevistado afirma que,

[...] acontece, mas ela tem limites e sofre por problemas crônicos desde a formação até a falta de tempo. Por exemplo é muito difícil conseguir com a jornada de trabalho atual com a sobrecarga que o professor tem de reunir uma área dentro de uma escola, por turno, não estou nem dizendo a escola inteira. Em que momento? O professor tem suas “aulas atividades” que teoricamente são destinadas para preparar, corrigir e etc. Como a escola consegue casar o horário de todos os professores para vir a uma reunião por área? É muito difícil. Há momentos que a gente consegue ter uma reunião por área que está a maioria dos professores, mas, no geral as últimas reuniões por área têm sido esvaziadas. Às vezes a gente consegue marcar uma reunião por área tipo “fastfood”, rapidíssima, na troca de turno, então de repente está no meio da reunião, com várias coisas para resolver e toca o sinal e o professor tem que entrar em sala de aula e deixar a reunião. Fica quem pode e quem não pode vai para sala de aula. Então a dificuldade de contemplar todo mundo é imensa. ”[Diretor - agosto, 2015]

Portanto, para o diretor, o fator que limita a existência de momentos direcionados para as reuniões em área do conhecimento reside na falta de tempo para essas atividades. Outro aspecto apontado foi o trabalho burocrático como inviabilizador desse tipo de iniciativa, uma vez que a jornada de trabalho docente não se resume apenas em atividades na sala de aula, assim, o trabalho extraclasse como preparação da aula, elaboração e correção de trabalhos e

provas, preenchimento do diário de classe, entre outras, consome muito tempo da rotina do professor.

No entanto, o trabalho por área, conforme informado pelo diretor, restringe-se a delegar um conceito ao estudante em conselho de classe, ou seja, as avaliações na escola não são realizadas por área do conhecimento. Desta forma, os instrumentos avaliativos são realizados por componente curricular e o conselho de classe reúne as informações do aluno e a partir disso indica um conceito por área. O parecer do estudante é estabelecido a partir do consenso entre os professores envolvidos em cada área de conhecimento.

Neste sentido, o diretor afirmou que, *“A avaliação por área é uma mistura de considerar todos os conceitos em cada disciplina com uma espécie de parecer verbal. Ele é insignificante se você pensar o que deveria estar subjacente”*. Foi possível identificar que há o entendimento da gestão de que a avaliação deveria ser parte de todo o processo de ensino e de aprendizagem e não apenas um momento de se estabelecer um conceito que não está em consonância com a proposta do trabalho realizado em sala de aula, revelando, portanto, que ainda há um distanciamento entre o entendimento de como deveria acontecer a avaliação na educação básica e a organização escolar, que muitas vezes se encontram desvinculadas.

Nesse sentido, foi possível verificar que, muitas vezes, a escola caminha em descompasso em relação ao fluxo das discussões desencadeadas no âmbito das políticas educacionais. Pode-se justificar essa dificuldade de alinhamento ao analisar que em diversos momentos, as propostas educacionais não são políticas de Estado, mas sim de governos, gerando entre os docentes a incredulidade, pois a história da Educação no Brasil tem evidenciado que não adianta os educadores se empenharem em adequar sua prática docente às novas propostas de ensino preconizada nos documentos que chegam à escola, pois, quando houver mudança no governo, tais propostas serão reformuladas e provavelmente surgirão novas orientações ou novos encaminhamentos embasado em outras concepções. Essa discussão foi tematizada por Akkari (2011), ao sustentar que,

“As políticas educacionais estão intimamente relacionadas ao sistema de governo. Nas sociedades democráticas, onde as eleições são o sistema de designação dos governantes, as políticas educacionais se encontram frequentemente no centro do debate educacional”. (AKKARI, 2011, p. 12).

No que se refere às práticas de sala de aula e se essas têm sido alteradas a partir do movimento do ENEM na escola, o diretor afirma que, nesse sentido, a escola pesquisada tem uma situação extremamente privilegiada nesse contexto atual,

“ [...] por ser uma escola politizada e possuir um grupo de grupo de professores extremamente comprometidos se envolvidos no sentido de não serem acomodados, de estarem sempre pegando esses movimentos que estão acontecendo ao sabor dos governos ou dos desgovernos e, tentando tirar disso aí alguma coisa que leve para a frente e não tenha um efeito contrário”. [Diretor - agosto, 2015]

Assim, observou-se que o foco das mudanças foi posto sobre o trabalho do professor, reafirmando que esse é o sujeito responsável por concretizar as mudanças propostas nos currículos escolares. Porém, essas mudanças muitas vezes não se concretizam, pois não é oportunizado ou não se criam espaços para reflexão sobre a prática, para planejamento das aulas em consonância com os demais componentes da área de conhecimento, assim como de outras áreas, pois tais ações trazem a possibilidade de ampliar os sentidos e significados da prática docente. Ter clareza do seu papel enquanto docente conduz à compreensão do sentido de sua prática, afinal, o que se faz está diretamente relacionado aos conhecimentos, valores e atitudes de cada professor.

A respeito da percepção e constatação sobre mudanças na forma de pensar a aprendizagem e de uma prática docente que almeja a construção de competências a partir da proposta da matriz de referência do ENEM, o gestor ratifica que esta concepção não está muito clara para os professores. Segundo o gestor entrevistado, pensando nas mudanças propostas na reforma do ensino,

[...] como política pública ela vem atolada em confusões. Ela não chega na escola de uma forma que o professor possa simplesmente virar as costas para a necessidade do conteúdo até porque ele tem uma formação conteudista também e por exemplo se abrir totalmente para trabalhar em cima de habilidades e competências e se desvincular de algo que era tanto a sua prática anterior como o objetivo final do aluno.

[Diretor - agosto, 2015]

Conforme problematizado nesse trabalho, o ensino pautado na construção de competências não indica o abandono do conteúdo, até mesmo porque é sobre os objetos do conhecimento que as competências serão desenvolvidas. Tal concepção de ensino encontra-se pautada nos documentos oficiais que direcionam e estabelecemos preceitos da Educação Básica no Brasil. Conforme é possível constatar nos Parâmetros Curriculares Nacionais,

“As competências não eliminam os conteúdos, pois não é possível desenvolvê-las no vazio. Elas apenas norteiam a seleção dos conteúdos, visto que o importante na Educação Básica não é a quantidade de informações, mas a capacidade de lidar com elas através de processos que impliquem sua

apropriação e comunicação, e, principalmente, sua produção”. (BRASIL, 1998, p.11).

Portanto, o ENEM não despreza o conteúdo, mas sim muda o foco da aprendizagem, que deixa de ser pautada no acúmulo de informações e passa a ser o desenvolvimento de habilidades que permitam ao sujeito o exercício pleno da cidadania.

Referente ao entendimento quanto ao ensino por competências o gestor entrevistado reflete,

Eu diria que faz parte da confusão essa separação. Não deveria estar separado, conteúdo, habilidade e competência, isso separado de trabalhar com foco também no que é pedido no vestibular de uma UFRGS, por exemplo. Eu acho que se isso desaparecer ao longo do tempo há uma chance de ficar mais fácil o professor entender isso. Ainda assim tenho que pensar que muitos professores cuja formação remonta a década de 80 e nem todo mundo conseguiu se desprender daquele viés, nem todo mundo passou por esse questionamento. Esses avanços de dão muito devagar, porque entre a legislação e a prática da sala de aula tem uma lacuna. [Diretor - agosto, 2015]

Apesar de ser um debate que há tempos ocorre na educação, percebe-se que o avanço ainda é efêmero quando se trata da formação inicial dos professores. A fragilidade na formação docente tem sido utilizada, muitas vezes, como justificativa para o fato da escola não acompanhar as transformações decorridas na sociedade e, por conseguinte, na educação. Os discursos educacionais afirmam que, esse distanciamento entre a formação acadêmica e a práxis docente, deveria ser um ponto de partida para repensar a educação básica no Brasil, pois, “as escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham” (NOVOA, 1995, p.28).

Nesse sentido, percebeu-se que mais uma vez foi anunciado no discurso do gestor que persistem na escola muitas dúvidas sobre o novo paradigma de aprendizagem que tem como foco a construção de competências, bem como a dificuldade do professor em entender as propostas que vêm delineando as reformas na educação. O diretor ressaltou, novamente, que a formação do professor é um impedimento para que tais mudanças sejam concretizadas na escola. Afirma-se, novamente, o distanciamento entre o que está posto nos documentos educacionais oficiais e a prática escolar. Deve ser lembrado que a ênfase da mudança precisa acontecer nas salas de aula. Esse é o lugar chave para que o ensino e a aprendizagem se encontrem. (GOULART, 2014, p. 29).

Sobre qual a percepção da escola pesquisada e as ações da instituição, em relação ao ENEM, o diretor reafirmou que,

A escola enxerga com bons olhos o ENEM. Existe uma preocupação, sobretudo nos terceiros anos, de esclarecer o que é o ENEM, de onde vem essa política. Eles passam por um processo de formação. Tem um professor do seminário integrado que se dedica a dar essa formação. Ele faz um apanhado das formas de ingresso na universidade, vestibular ENEM, SISU. A gente faz um simulado do ENEM, que tem um peso na avaliação do trimestre. Esse ano não aconteceu devido à greve. Então eu tenho a impressão de que, no geral, a escola apoia e referenda o ENEM que como qualquer processo em curso vive essa coisa quase esquizofrênica de ter que atirar para o lado do conteúdo e ao mesmo tempo está focado nessa transformação que é premente e necessária. [Diretor, agosto, 2015]

É compreensível na fala do diretor que há uma preocupação da escola, mas essa se restringe a esclarecimentos sobre o ENEM aos estudantes do terceiro ano, principalmente quanto às formas de ingresso ao ensino superior por meio deste Exame. As ações que são desencadeadas para sintonizar a escola com o ENEM restringem-se à aplicação de simulados e ao esclarecimento sobre o estilo de prova. O que também chamou a atenção foi o fato de que mais uma vez evidencia-se a crença de que trabalhar um ensino pautado na construção de competências significa o abandono do conteúdo, pois o gestor afirma que seria “atirar para dois sentidos opostos”, um no conteúdo e outro nas transformações que as políticas educacionais têm proposto a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No entanto, a concepção de aprendizagem que preconiza a aquisição de competências e habilidades, não induz ao desprezo do conteúdo das disciplinas, uma vez que essas estruturas da inteligência se formam e se reorganizam na ação consciente sobre o mundo, num processo de ressignificação dos conhecimentos adquiridos como ferramentas em confronto com a realidade.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico (PPP) que, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, toda escola precisa tê-lo e revisá-lo anualmente para: (1) promover, se necessário, ajustes conforme os resultados obtidos, revendo as concepções e promovendo modificações, como também (2) fazer um diagnóstico de como a instituição está avançando no processo de transformação da realidade.

Neste documento, devem estar explicitadas as características que gestores, professores, funcionários, pais e alunos pretendem construir na escola. É um instrumento utilizado pela escola para estabelecer as metas, os objetivos, as estratégias metodológicas, prever os recursos humanos e materiais e configurar as formas de avaliação. Dessa forma, a escola passa a ter um documento diretamente relacionado com a organização do trabalho pedagógico, cabendo

ao diretor a responsabilidade por estabelecer as ações para garantir a elaboração e implementação, projetando para isso espaços para discussões da comunidade escolar.

No entanto, a escola pesquisada não possui esse documento disponível, pois segundo o diretor, a última versão do PPP foi redigida em 2004, não sabendo informar onde essa versão se encontra na escola. Assim, percebe-se a fragilidade que a ausência desse documento pode provocar, pois, esse é um dos instrumentos que, ao ser conscientemente elaborado passa a refletir a proposta educacional da escola.

O único registro acessível do PPP da escola estava disponibilizado no site da Instituição de ensino (Figura 09). Percebe-se que as informações a respeito do documento foram apresentadas de maneira bem generalizada e que não explicita a identidade da escola no que se refere ao trabalho pedagógico.

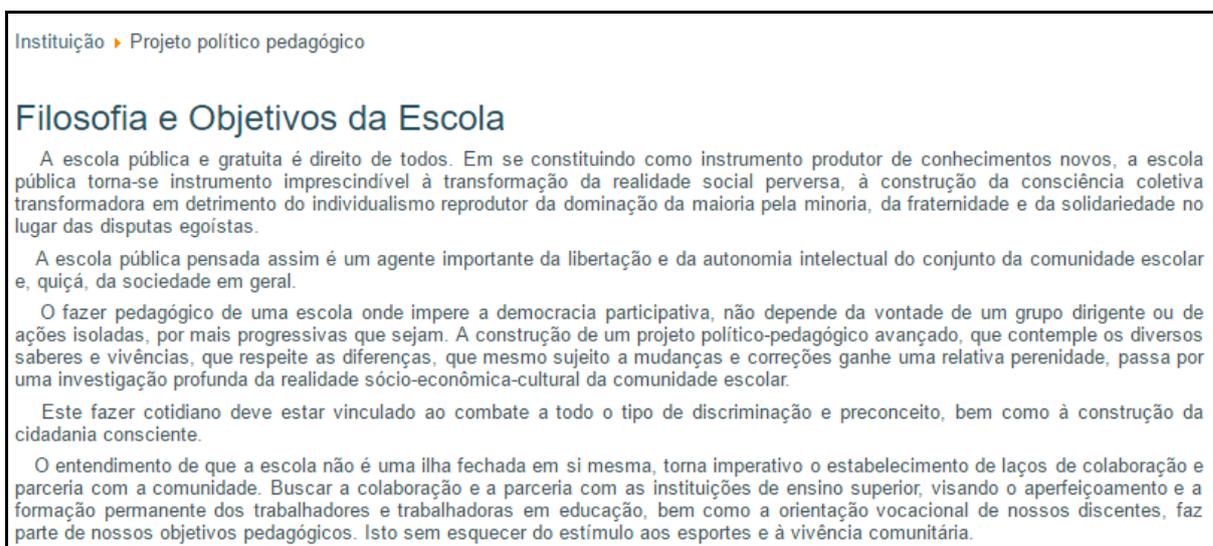


Figura 09: Imagem capturada no site da escola pesquisada sobre o Projeto Político Pedagógico.

Para compreender a percepção da supervisão pedagógica da instituição de ensino pesquisada sobre a efetivação das mudanças propostas a partir do ENEM e os reflexos dessa avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem, foi realizada uma entrevista com a supervisora, apresentada na seção a seguir.

6.1.2. Entrevista Supervisão Pedagógica

A coordenadora pedagógica da instituição de ensino pesquisada possui formação em pedagogia com especialização em supervisão educacional, atuando na escola desde 2007. Foi solicitado, no primeiro momento, que a educadora relatasse o conhecimento que possui em

relação ao ENEM, “*não tenho conhecimento aprofundado sobre o ENEM*”. Mediante essa declaração infere-se que não há clareza quanto ao papel do ENEM enquanto política pública por parte do setor pedagógico componente da gestão escolar com a responsabilidade de apoiar diretamente os professores no exercício de sua docência. Com função centrada nos processos de ensino e aprendizagem, a supervisão pedagógica orienta e assessora o grupo de professores, acompanhando o planejamento e a concretização das ações pedagógicas previstas.

Ao ser indagada quanto sua percepção sobre a existência de efetivas mudanças promovidas pelo ENEM na escola desde sua implantação, a supervisora afirma que,

Efetivamente não. Nossos alunos já vêm com essa ideia de preparação para o vestibular da UFRGS. Uma pesquisa realizada na escola há cinco anos sobre quem é nosso aluno, mostrou que 98% deles buscavam uma escola que promovia um ensino voltado a preparar para entrar na universidade. Uma escola que tinha ensino forte e eles podiam sair daqui e fazer o vestibular. Os alunos já vêm desde o 1º ano do Ensino Médio com essa ideia de preparação para o vestibular. O ENEM vem com prova bem diferente do vestibular da UFRGS, são provas completamente diferentes, mas exige deles também o conhecimento, eles têm que ter o conhecimento para fazer o vestibular. Então, esse mesmo conhecimento que eles têm.... Eles só têm que estudar depois o tipo de prova que eles vão fazer, pois são tipos diferentes. [Supervisora Pedagógica, agosto, 2015]

Nessa perspectiva observou-se que foi posto em evidência um discurso de que há uma preocupação da instituição de ensino em preparar o estudante para a entrada na Universidade, como se a função única do ENEM se pautasse em acessibilidade ao ensino superior. Porém, conforme explicitado no capítulo sobre a *trajetória do ENEM no contexto educativo do Brasil*, esta é uma das múltiplas funções do Exame e as mudanças promovidas na escola seriam no sentido de preparação para a entrada na Universidade. Vale ressaltar o fato de se tornar a principal porta de entrada ao Ensino Superior tem sido a função que mais tem promovido o destaque dessa avaliação em larga escala, e certamente, por isso, é revelado na fala da supervisão pedagógica. No entanto, não é pertinente que as outras funções sejam esvaziadas ou colocadas em pauta apenas como possibilidade de acesso ao ensino superior.

Além disso, verificou-se, a partir da fala da supervisora, que há um entendimento de que a diferença que se encontra entre o vestibular e o ENEM está no estilo da prova, como se as duas avaliações de ingresso ao ensino superior partissem da mesma matriz de referência. Apesar de afirmar que o ENEM efetivamente não tem promovido mudança na escola, há um reconhecimento de que existem diferenças entre as avaliações para ingresso ao ensino superior e ainda assim acredita que esse movimento não tem refletido na escola.

Desta maneira, parece não haver, a princípio, o reconhecimento de que o ENEM vem em uma proposta de alteração mudança de paradigma de aprendizagem e não apenas no modelo de prova. Portanto, o ENEM se diferencia em alguns aspectos dos tradicionais vestibulares, pois muitos desses, ainda se balizam em listagem de conteúdos que são cobrados como fórmulas decoradas para cada componente curricular isoladamente, em uma lógica de conhecimento acumulado e compartimentado. Já para realização da prova do ENEM, que segue um modelo que o difere dos processos avaliativos tradicionais, o estudante tem que acionar os conteúdos aprendidos durante a escolaridade básica, de forma conjunta, interligada, fazendo conexões para resolução das questões propostas, ou seja, um mesmo item desse Exame pode exigir do estudante conhecimentos de diversas áreas, avaliando competências e habilidades e não focando no acúmulo de informações, uma vez que ela se baseia na interdisciplinaridade e contextualização dos fatos, colocando os estudantes frente a situações-problema e valorizando sua autonomia para fazer escolhas e tomar decisões.

É pertinente refletir que a própria fala do estudante também reverberou nesse sentido quando declarou que,

A gente aqui é era mais acostumada com a UFRGS que é mais conteudista, mais geralmente a pessoa sai do Ensino Médio para só depois fazer o vestibular da UFRGS, e agora que tem todo esse lance do ENEM que está muito forte então eles têm que se adaptar ao sistema do ENEM, que é uma prova bem diferente da UFRGS (do vestibular). No ENEM é muito mais próximo do que tu aprendes no Ensino Médio e na vida. [Estudante GF 04, 2015]¹²

Segundo Klausberger (2013), não é o fato de contestar a importância da escola no futuro acadêmico e profissional dos estudantes; porém os jovens precisam encontrar respostas, mesmo que provisórias, para a sua vida presente, para preocupações próprias da sua geração, de suas culturas, que, por vezes, parece ser negada pela escola e que por isso, acaba distanciando o jovem da cultura escolar. É, nesse sentido, que o ENEM se apresenta como uma proposta de avaliação que parte da contextualização de situações problema, com questões interdisciplinares, cuja concretização nas práticas escolares podem impulsionar o fim da dicotomia entre teoria e prática. Por meio de estratégias que dão significado ao conhecimento escolar, há a promoção de uma aprendizagem motivadora e significativa, na medida em que são estabelecidos vínculos entre o conteúdo a ser ensinado e outras disciplinas. Nesse sentido, os PCN'S destacam que *“utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um fenômeno sobre*

¹² Para resguardar a identidade dos sujeitos da pesquisa participantes do Grupo Focal, foram utilizadas as iniciais (GF) e em seguida o número de identificação.

diferentes pontos de vista (...) pode criar as condições necessárias para uma aprendizagem motivadora...” (1999, p. 34).

Sendo assim, desenvolver a prática pedagógica a partir da “contextualização dos conteúdos”, concebendo ações metodológicas que expressem essa concepção e possibilitem a superação da dualidade de formar para o trabalho ou para um desenvolvimento humano integral devem passar a permear a ação dos professores que atuam na Educação Básica.

Em relação ao planejamento do professor e o quanto esse instrumento de registro escolar tem sido induzido pela proposta do ENEM, a supervisora afirma que,

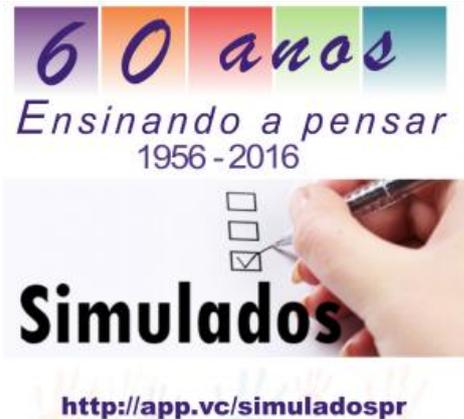
Desde que eu estou na escola, o planejamento do professor é feito por habilidade e competência. A ideia da gente não é simplesmente o conteúdo, mas porque eles estão aprendendo aquilo, como vão atingir aquilo. [Supervisora Pedagógica, agosto 2015]

A partir da análise do planejamento proposto pela supervisão pedagógica para o professor, constatou-se que esse documento se organiza por objetivos e não por habilidades e competências. É preciso reforçar que não se trata de substituir simplesmente antigos verbos que designavam objetivos pela descrição de competências e de habilidades que devem ser desenvolvidas nos diferentes níveis de ensino. Dessa forma, a questão não está posta no uso de termos, mas sim na discussão e no entendimento das mudanças que esses termos trazem na condução de novas concepções de ensino.

Quanto às efetivas iniciativas da escola em preparar os alunos para a prova do ENEM, a pedagoga afirmou que,

Sim. Até nós tivemos uma discussão esse ano ainda de alguns professores: e aí, a gente está preparando nossos alunos para vestibular e ENEM a gente não sabe se realmente os nossos alunos de hoje ainda querem isso. Nós ficamos de fazer esse levantamento, mas.... Esse processo aí que atrapalhou (greve). Mas agora o que mudou é que a preocupação dos professores está mais com o ENEM. Os professores estão bem preocupados em preparar os alunos para o ENEM. [Supervisora Pedagógica, agosto 2015]

Percebe-se, a partir da fala da supervisora, que ela considera que há uma preocupação por parte dos professores em preparar os alunos para o ENEM. No entanto, não foi possível identificar em que medida essa preocupação se concretiza, pois, apenas uma iniciativa foi citada para exemplificar essa preparação para o Exame, que seria a aplicação de um simulado com questões do ENEM. Neste sentido, constatou-se que a escola disponibiliza, por meio do site, um espaço para realização de um simulado virtual como instrumento de preparação para prova do ENEM. (Figura 10).



A Escola realiza um projeto piloto para realização de simulados virtuais a partir de um aplicativo de celular/tablet para diferentes sistemas operacionais. Nele o usuário terá acesso a um primeiro simulado contendo 100 questões de diferentes áreas de conhecimento para o ENEM! Como é um projeto piloto o mesmo está em avaliação, você pode dar sua opinião preenchendo um pequeno formulário na aba “Dicas do aplicativo.

Ajude a divulgar esta ação da escola.

<http://app.vc/simuladospr>

Figura 10: Informações sobre simulado virtual da escola pesquisada

Fonte: Site da escola pesquisada

Contudo, parece não haver outros movimentos da escola para efetivação de uma mudança na perspectiva do processo de ensino e de aprendizagem, pois entende-se que a realização de simulado é uma ação estratégica que contribui para o aluno habituar-se às questões do Exame e ao tempo de prova, ou seja, a escola trabalha com a ponta do processo, com foco na instrumentalização do estudante para a realização prova.

Em relação a mudanças na prática do professor para se adequar à nova matriz de referência do ENEM, a supervisora afirma que

“[...] os professores do 3º ano sim, os outros professores do 1º e 2º ano ainda não. Eu percebo essa diferença, esse distanciamento, 1º e 2º e os de 3º ano. Ainda não tem na escola essa união: todos voltados para isso”. Nós temos simulado esse ano, no calendário (em outubro), no estilo Enem. Os professores do 1º e 2º ano tem que encaminhar para o coordenador da área as questões para fazer a seleção. E preparar esse simulado. Começamos com isso em 2014. O pessoal pergunta assim: o 1º ano precisa? O 2º ano precisa? Eles não estão ainda com a ideia de que eles estão envolvidos também, que não é só lá no 3º ano. [Supervisora Pedagógica, agosto 2015]

A partir dessa afirmativa, percebeu-se que, apesar de ser uma escola apenas de Ensino Médio, que se dedica exclusivamente às competências desse segmento da educação básica, as iniciativas de aproximação da matriz de referência do ENEM com a prática do professor se limitariam ao terceiro ano, reforçando mais uma vez que, as supostas mudanças efetivam-se em ações isoladas, pois, credita-se à aplicação de simulados a estratégia de concretização da aproximação das práticas escolares com a proposta do ENEM. Nesse caso, como afirma o serviço de supervisão pedagógica, ainda é perceptível o distanciamento da discussão entre as séries do Ensino Médio, ou seja, como se o desenvolvimento de uma proposta de ensino fosse exclusivamente competência do último ano da educação básica, não levando em consideração

que, o processo de construção que se dá ao longo de toda a Educação Básica, com ênfase maior no Ensino Médio. Esse posicionamento remete ao papel da supervisão pedagógica que é o de orientar e acompanhar o trabalho do professor, propondo reflexões sobre sua prática, ou seja, compete ao setor pedagógico imbuir os docentes de informações e esclarecimentos necessários para que entendam em que medida as mudanças propostas pelas políticas públicas devem ser concretizadas em sala de aula.

Quanto à preocupação em relação ao desempenho no *ranking*, a supervisora diz que,

“[...] Há interesse sempre em saber essa colocação. Até poucos dias saiu o resultado final e a gente estava discutindo esses resultados e até que não é tão ruim, só que eu queria uma discussão maior em cima disso, com mais calma, para saber o que fazer para aumentar essa média. [Supervisora Pedagógica, agosto, 2015]”

Ao ser questionado quanto ao reconhecimento dos estudantes a respeito da posição da escola no *ranking*, a pedagoga entrevistada considera que a instituição se preocupa em preparar para o ENEM e, por isso, tem boa colocação. No entanto, foi trazido por um estudante, durante a realização de um grupo focal em julho de 2015 com estudantes participantes da pesquisa, que a boa posição no *ranking* do ENEM se deve também por ser uma escola que tem alunos com condições financeiras bem melhores que outras escolas públicas e, por isso, alguns podem procurar um cursinho preparatório e acabam melhorando essa colocação da instituição. Para os estudantes, o fator da condição econômica do aluno influencia bastante, pois diz acreditar que quando a condição financeira do aluno é menor, a preocupação com o ENEM também é menor.

A partir desses depoimentos pode-se inferir que há interesse na discussão que envolve os pressupostos desse Exame, bem como o entendimento da importância que o ENEM vem assumindo nas discussões do Sistema Educacional Brasileiro, como instrumento indutor de modificações no sistema educacional, ainda que, segundo a supervisão, não tenha promovido mudanças de forma efetiva na escola. Para essa pedagoga, existe uma limitação no que se refere à clareza dos objetivos propostos por essa avaliação em larga escala.

Para compreender as concepções do docente no que se refere à repercussão do ENEM em sua prática pedagógica foi aplicado um questionário e a análise será apresentada na seção a seguir.

6.2. As concepções do professor de Geografia sobre ENEM e a repercussão desse Exame na prática pedagógica

Nesta seção será apresentada a análise das respostas a partir do questionário do professor participante da pesquisa, com questões que versavam sobre o conhecimento que possui sobre o ENEM, suas concepções a respeito dessa avaliação e o quanto este Exame vem influenciando sua prática docente. Soma-se a esse processo a análise de instrumentos avaliativos aplicados aos estudantes ao longo do ano letivo e do planejamento anual referente às três séries do Ensino Médio, como também o material didático disponibilizado pelo professor no site da escola.

O professor de Geografia da Instituição de ensino pesquisada tem 30 anos de idade, com graduação em Geografia, concluída em 2008, com especialização em Informática na Educação. Esses dados permitem inferir que, em função de sua idade, do ano de conclusão da graduação e escolha pela especialização, esse profissional vivencia as discussões contemporâneas sobre as metodologias de ensino menos diretivas e de aprendizagem mais significativa.

O professor entrevistado exerce há seis anos o ofício de docência, dos quais cinco deles no Ensino Médio, permitindo aferir que o docente possui relativa experiência no magistério, o que lhe possibilita discorrer com certa propriedade sobre a prática educativa e os processos que a envolvem. O docente trabalha na rede pública estadual e na rede privada de ensino, em três instituições simultaneamente, evidenciando o atendimento a grupos de estudantes diferenciados. Ministra cinquenta e cinco horas aula semanal, considerada uma carga horária alta o que demanda muitas horas de trabalho extraclasse na preparação das aulas e na correção das avaliações bem como em outras demandas da profissão, condicionando que o espaço para estudo e formação continuada fique mais restrito.

Por atuar nas três séries do Ensino Médio, o docente pesquisado teve a possibilidade de acompanhar os estudantes participantes dessa investigação ao longo da Educação Básica, permitindo dar continuidade aos planos de trabalho e, por isso, a probabilidade de identificar as dificuldades e atuar de maneira mais específica nas fragilidades detectadas.

Outra característica observada, analisando o site da instituição pesquisada, esteve relacionada à formação acadêmica do professor na área da Informática na Educação, uma vez que, valendo-se das novas tecnologias ampliou as possibilidades de acesso a fontes de estudo, tais como áudios, textos e lista de exercícios disponibilizados para *download* indicando um interesse em qualificar o material de estudo de seus estudantes.

O professor considera o ENEM uma boa forma de avaliar a Educação Básica e que essa avaliação em larga escala tem influenciado sua prática pedagógica. Ao ser solicitado que estabelecesse um grau de importância, mediante algumas alternativas para especificar como o ENEM interferiu em sua prática, o professor pesquisado afirmou que o ENEM influenciou, em primeiro lugar, por propor novos objetivos para o ensino de Geografia, seguido pela possibilidade de alterar a forma de trabalhar os conteúdos em sala de aula e, por fim, por redimensionar o processo de avaliação.

Para compreender como o ENEM influenciou de fato na prática de sala de aula, bem como, no processo de avaliação do professor, buscou-se o entendimento da concepção do ensino de Geografia para o educador entrevistado, verificando como se concretiza a construção desse saber nas ações metodológicas. Para isso, foram analisados os documentos e instrumentos avaliativos do professor de Geografia participante da pesquisa, para identificar e mapear as possíveis mudanças.

Considerando as publicações do INEP no que se refere ao ENEM, foi questionado ao professor o nível de conhecimento que possui a respeito de tais documentos, objetivando identificar o quanto o docente tem familiaridade com tais publicações e permitir identificar o quanto definem sua prática pedagógica. Os dados foram elencados no Quadro 12, em que são caracterizados os documentos relacionados ao ENEM e a pontuação indicada pelo professor referente ao grau de conhecimento que possui a respeito dos documentos listados.

Quadro 12: Documentos relacionados ao ENEM.

Documento	Caracterização	Pontuação dado pelo professor entrevistado [Escala: 1 a 4]
Regulamentação do ENEM	A criação do ENEM se deu por meio da Portaria do Ministério da Educação (MEC) Nº 438/1998, onde constavam os seguintes objetivos, I. servir como instrumento de avaliação educacional do Governo Federal. II- servir de referência para os egressos do Ensino Médio, III - fornecer dados para o acesso à Educação Superior, IV- servir de acesso aos cursos profissionalizantes.	4
Matriz de Referência do ENEM	A Matriz de Referência orienta sobre os conteúdos cujo aprendizado se espera no Ensino Médio. Ela se pauta por habilidades consideradas essenciais aos estudantes que concluem esse nível de ensino. O documento está organizado nas quatro áreas que compõem o Exame: Linguagens e códigos e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias.	4
Relatório pedagógico do ENEM	Os relatórios pedagógicos do ENEM consistem em análises realizadas a partir dos resultados de cada edição do Exame.	4
Cartilha do ENEM	A Cartilha do ENEM é disponibilizada para todos os alunos que se inscreveram no ENEM com informações gerais sobre a prova	4

Fonte: Do autor, 2015

Conforme constatou-se o docente pesquisado afirma possuir um efetivo conhecimento a respeito dos documentos relacionados. Da lista de publicações a respeito do ENEM, o professor, sujeito dessa pesquisa, atribuiu nota máxima (4), para o conjunto dos documentos que fortemente orientam e estruturam esta avaliação com vistas à concretização dessa ação governamental. Cabe destacar sua análise quanto ao grau de conhecimento da Matriz de Referência do ENEM o que pode impactar na escolha das estratégias de planejamento e de avaliação para o componente curricular da Geografia.

No entanto, quando foi apresentado às questões dissertativas sobre o ENEM, tais como: Quando foi instituído? Qual o objetivo de sua criação? Qual a argumentação do governo para criar esta avaliação e as reformulações que foram efetivadas ao longo dos anos? O professor afirmou em todas as questões que não tem conhecimento a respeito do que foi perguntado. Desta forma, percebe-se certa incoerência, pois, no primeiro momento em que lhe foi apresentada uma lista de publicações sobre o ENEM, o docente afirmou que conhece muito os documentos a respeito do Exame, no entanto, no segundo momento, quando apresentado o mesmo questionamento com outro formato de questão, diz não ter conhecimento sobre o objetivo de criação e as alterações desta prova.

Em sua visão, o professor acredita que o ENEM contribui com o estudante na medida em que propõe um ensino que oportuniza o desenvolvimento da criticidade do sujeito, seguido de ser um caminho para entrada na Universidade e, em terceiro, ajuda o estudante na entrada no mercado de trabalho, revelando uma proximidade com os objetivos traçados por esse Exame, buscando ofertar um “caminho de oportunidades” pelas diversas possibilidades ofertadas para o estudante a partir da aprovação no ENEM que é pré-requisito para acessar os benefícios concedidos pelos programas do Governo Federal.

Sobre como a escola incentiva os alunos a fazerem a prova do ENEM, o professor limita-se a afirmar que “A prova do ENEM capacita o aluno a concorrer a uma bolsa pelo ProUni, a melhor maneira de entrar em uma graduação”. Neste caso, nota-se que o incentivo ocorre por meio da ênfase dada à oportunidade que os estudantes possuem de concorrer a bolsas do ProUni, ou seja, o entendimento de que é a melhor forma de ter acesso à universidade. No entanto, conforme afirmado anteriormente, a finalidade de maior destaque do ENEM, atualmente, é a de servir como oportunidade de acesso às vagas no ensino superior, por meio do SISU, na rede pública.

Sobre o que o ENEM promove, o professor entrevistado assinalou que em primeiro lugar promove uma mudança na prática do professor e em último lugar mudança na organização curricular. É importante refletir que a prática deve ser uma consequência de

mudança de concepção curricular, pois é esta justamente a discussão preconizada nos documentos oficiais. É nesse sentido, portanto, que o ensino de Geografia vem como propositor da construção de uma autonomia de interpretação do mundo, pelo desenvolvimento da criticidade e pela compreensão das mais diversas facetas da sociedade do conhecimento. Portanto, as aulas de Geografia precisam favorecer o surgimento de um novo olhar sobre esse componente curricular e seu papel na formação dos sujeitos.

A partir do questionamento sobre as reformulações do ENEM implementadas em 2009, e o grau de importância que as alterações propostas assumiram no escopo do processo de ensino e de aprendizagem na escola básica, o professor afirma acreditar que tais alterações contribuíram significativamente para melhoria da proposta desta avaliação em larga escala. Para justificar essa afirmativa, o docente apontou em primeiro lugar o fato da proposição de uma nova matriz de competências e habilidades, em segundo lugar, a definição de uma matriz curricular por área do conhecimento e em terceiro considera que a partir de 2009, o Exame passou a avaliar melhor o estudante para ingresso no Ensino Superior.

Quando questionado se possui conhecimento sobre a colocação no *ranking* dos resultados das provas do ENEM divulgados por escola, o professor atesta ter acesso a essa informação, afirmando que a escola se encontra no “2º lugar das escolas públicas de Porto Alegre”. Quando indagado sobre se a média divulgada corresponde à realidade da escola, o professor afirma que sim e que essa colocação ocorre “devido ao desempenho e direcionamento dos professores”, ou seja, considera nesse caso que o mérito da boa colocação no *ranking* das escolas encontra-se nas mãos dos professores.

Ao relacionar o ensino da Geografia e o escopo do ENEM, o professor pesquisado aponta para a efetiva valorização do saber geográfico nas provas deste Exame, entretanto observa a inadequação dos livros didáticos por apresentarem conteúdos com frágil relação com a Matriz de Referência do ENEM.

O docente relatou que o ENEM tem influenciado em sua prática pedagógica, no momento em há uma preocupação em se adequar à nova proposta de ensino e de aprendizagem recomendada nos documentos oficiais, pois afirma que prepara o aluno para a prova do ENEM. “*Eu preparo meu aluno através de atualidades e questionários que condicionam o aluno a interpretação e resolução de questões do ENEM*”. Essa afirmativa obtida a partir de uma questão aberta foi complementada com questão objetiva na qual foram listadas afirmativas relativas a ações relacionadas ao planejamento e avaliação em sintonia com a proposta de ensino do ENEM, relacionando a ação de docência com a sua frequência de realização.

A partir da declaração do docente foi possível identificar a intencionalidade na busca pela apropriação dos novos processos educacionais, claro que em parte, pois como todo e qualquer momento de transição paradigmática, demanda tempo para consolidação, pois pressupõe mudanças efetivas que perpassam por pressupostos epistemológicos.

De acordo com CALLAI (2006) por vezes o professor tem um discurso bastante avançado, porém uma prática extremamente tradicional, quando não superada, para as condições atuais do mundo em que vivemos e do papel da escola diante das exigências e necessidades sociais.

Durante o grupo focal, foi questionado aos estudantes o quanto eles percebem que a prática de sala nas aulas de Geografia foi um diferencial para o sucesso do aluno no ENEM, questionamento ilustrado a seguir,

“Isso depende muito do professor, agora mudamos de professor e o anterior era bem conteudista, ele dava matéria mais matéria, e agora o professor novo ele fica relacionando com diversas coisas, que prepara a gente para o ENEM. Ele relaciona com história antiga, com fatos atuais, e isso prepara mais para fazer especificamente o ENEM”. [Estudante GF 01, agosto 2015]

Portanto, evidenciou-se na fala dos estudantes, que o diferencial da aula que promovia uma aprendizagem significativa está diretamente relacionado às estratégias de ensino do professor, quando este consegue se distanciar da prática conteudista e trabalhar com a intencionalidade de ressignificar o conteúdo, fazendo relações e problematizando.

Objetivando entender como o professor concebe o planejamento e sua prática pedagógica, foi perguntado ao professor de Geografia com que frequência suas ações de docências foram pautadas pela matriz de Referência do ENEM. Como evidenciado no Quadro 13, o professor afirma que a matriz de referência do ENEM baliza sua prática pedagógica.

Quadro 13: Frequência de ações de docência na visão do professor pesquisado.

	Ações de docência	Frequência
Planejamento	Recorre à Matriz de Referência de Ciências Humanas para elaborar seu planejamento e suas aulas.	Sempre
	Prepara aulas priorizando os conteúdos de Geografia cobrados nas questões do ENEM.	Sempre
	Relaciona as competências avaliadas nesse Exame ao meu plano de ensino.	Frequentemente
	Observa alteração nas práticas dos professores em função desse Exame que avalia por competências	Frequentemente
Práticas	Ensina Geografia pautado na construção de competências e habilidade do ENEM	Sempre
	Discute as provas do ENEM com seus alunos em sala de aula.	Sempre
	Utiliza questões do ENEM em suas avaliações	Sempre
	Incentiva seus alunos a fazerem a prova do ENEM	Sempre

Fonte: Do autor, 2015.

Para identificar como essas ações são concretizadas nos instrumentos do professor, foi realizada uma análise do planejamento e de instrumentos avaliativos, bem como, dos materiais de apoio disponibilizado aos estudantes.

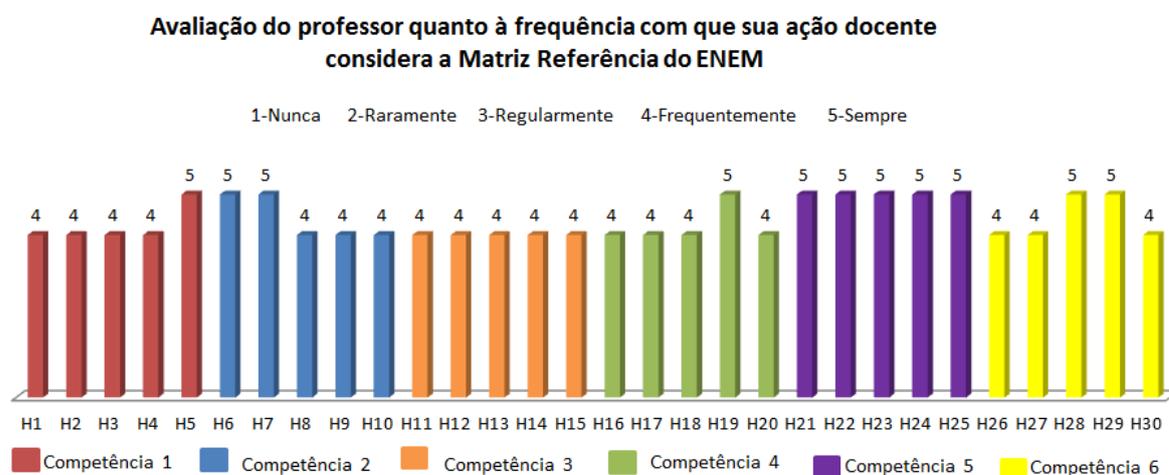
Mediante a análise do planejamento de 2015 do terceiro ano do Ensino Médio, constatou-se que, apesar do professor ter assinalado que sua prática era totalmente pautada pelo documento de referência do ENEM, ou seja, em um ensino por competências e habilidades, o planejamento ainda se organiza com objetivos de conteúdo. Retomando a reflexão do Sacristán (SACRISTAN, 1998, p. 223), o planejamento do professor tem que refletir sua prática sobre o contexto em que se realiza, e a quem ela se destina e não apenas para oficializar uma questão burocrática com a entrega para coordenação pedagógica e permanência nos arquivos da escola. O planejamento de todo o educador não deve se restringir ao cumprimento de uma formalização do serviço de supervisão pedagógica, mas sim, como prática necessária à docência em prol de processo de ensino que impulsionem aprendizagens significativas.

Entretanto, a análise do Plano de Trabalho Anual revela uma listagem de conteúdo, uma organização por objetivos e, em nenhum momento, a existência de relato ou a intencionalidade clara de desenvolver um trabalho buscando a construção de competências e habilidades. Portanto, foi possível identificar, a partir dessas análises que o ensino de Geografia efetivado pelo professor pesquisado continua apresentando características de um modelo tradicional, que segundo Goulart (2011), ainda se encontra centrado na quantidade de informações muitas vezes desconectadas da realidade dos alunos, descontextualizadas e desvinculadas de outras áreas do conhecimento e dos acontecimentos do mundo.

De acordo com Zabala (2002), os conteúdos escolares devem ser selecionados com critérios que respondam a finalidade do sistema educativo, que é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa de dar resposta aos problemas que a vida em sociedade apresenta. Desta maneira, o autor reforça a necessidade de utilizar formas de organização do conteúdo que promovam maior grau de significação nas aprendizagens.

Neste sentido, para compreender o quanto a Matriz de Referência do ENEM se concretiza na ação docente do professor participante dessa pesquisa, foi solicitado que este apontasse com que frequência a matriz de competências/habilidades é recorrente em sua prática pedagógica. Os resultados dos apontamentos realizados pelo professor foram organizados no Gráfico 10, apresentado a seguir.

Gráfico 10: Avaliação do professor quanto à frequência com que sua ação docente considera a Matriz de Referência do ENEM



Fonte: Elaborado com dados da plataforma: <https://maisenem.meritt.com.br/>

A partir desses dados foi realizado um cruzamento entre a afirmação do professor quanto a frequência com que a Matriz de Referência do ENEM baliza sua ação docente com os instrumentos de avaliação aplicados aos estudantes durante o ano letivo e no planejamento anual buscando identificar em que medida se concretiza as afirmativas do docente no que se refere a ações metodológicas pautadas no desenvolvimento de competências e de habilidades.

Ao analisar o planejamento e os instrumentos avaliativos aplicados aos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, observa-se que o docente pesquisado não concretiza em sua prática quando afirma que o ENEM tem sido o balizador de suas ações pedagógicas, pois conforme é possível constatar no planejamento de trabalho anual (Figura 11 e na íntegra em anexo), este se organiza apenas por conteúdos e objetivos, assim como foram eleitas estratégias de ensino tradicionais. Não foram identificados no planejamento do professor pesquisado informações que permitissem vislumbrar uma aproximação com a Matriz de Referência do ENEM.

Objetivo da disciplina

Compreender a Geografia como ciência social que estuda a organização e a transformação do espaço como produto do trabalho humano e da vida em sociedade.

Objetivo da série:

A 3ª série do Ensino Médio tem como objetivo compreender a atuação humana entre as relações econômicas existentes no espaço geográfico brasileiro e mundial, junto com suas consequências e transformações para o indivíduo. Analisando criticamente o processo produtivo e a importância do indivíduo/aluno/escola/Geografia como parte do processo de construção do espaço geográfico.

Período	Conteúdos	Objetivos do conteúdo	Estratégias de Ensino e aprendizagem (Metodologia)	Recursos de aula	Instrumentos e estratégias de avaliação	Objetivos de avaliação
1º trimestre	a) A importância da Geografia e as relações com as atualidades b) Brasil: Posição Geográfica, localização e territorialidade c) Potencialidades dos recursos naturais brasileiros d) Domínios Morfoclimáticos Brasileiros e) A organização do espaço econômico brasileiro f) O Processo de industrialização no Brasil	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Localizar e comparar as diferentes realidades geográficas existentes no espaço brasileiro e mundial; ➤ Analisar e avaliar situações de degradação e preservação de ambientes em diferentes escalas, assim como conhecer práticas e técnicas de 	Aula expositiva dialogada, leitura e análise de textos, estudo dirigido, atividades de compreensão e fixação, aplicação de testes, pesquisas, interpretação e leitura de mapas, cartazes etc.	Livro didático adotado pela Escola, Quadro, áudio visual, mapas, utilização do globo terrestre;	É contínua, dinâmica, participativa e sistemática e acompanha o processo de construção do conhecimento para superar obstáculos à aprendizagem, através dos seguintes instrumentos e	Objetivo geral para provas Identificar, analisar e relacionar a posição geográfica do Brasil com elementos climáticos, formas de relevo e domínios morfoclimáticos.

Figura 11: Planejamento anual de Geografia do 3º ano do Ensino Médio da escola pesquisada.

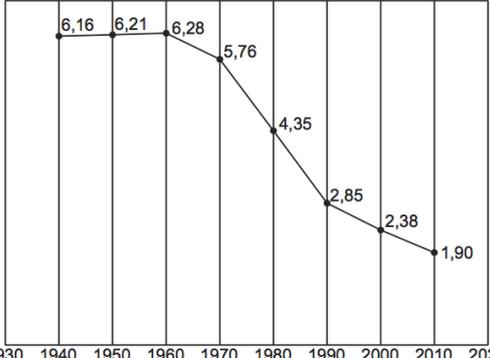
Fonte: Do autor ,2015.

Da mesma forma, os instrumentos avaliativos foram compostos por questões que não exigiam dos estudantes a habilidade de fazer relações entre os fenômenos tratados na situação proposta, assim como não evidenciaram a contextualização ou a resolução de alguma situação problema. As avaliações apresentavam questões diretas e simples, que exigiam prioritariamente memorização para resposta. Também não foram identificadas questões do ENEM nos instrumentos analisados (Anexos).

Segundo Cavalcanti (2006, p. 119), muitas vezes a Geografia ensinada não consegue ultrapassar ou superar as descrições e as enumerações de dados e fenômenos, como é da tradição dessa disciplina, persistindo com um conteúdo padronizado, que define o que se vai ensinar. Os professores também acabam por tratar os temas em si mesmos, sem permitir que sua abordagem sirva para transitar na escala global-local, tendo como foco o local.

Para exemplificar o que foi dito a respeito das questões das avaliações aplicadas aos estudantes, são apresentadas, no Quadro 14, duas questões do mesmo conteúdo de Geografia, sendo uma do ENEM e a outra aplicada pelo professor em uma avaliação do 3ºano.

Quadro 14: Questão do ENEM X Questão de prova do professor de Geografia

QUESTÃO DO ENEM 2013	QUESTÃO DA PROVA DE GEOGRAFIA DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO APLICADA PELO PROFESSOR PESQUISADO.
<p data-bbox="256 400 724 425">Taxa de fecundidade total – Brasil – 1940-2010</p>  <p data-bbox="228 786 751 806">1930 1940 1950 1960 1970 1980 1990 2000 2010 2020</p> <p data-bbox="228 813 807 875">O processo registrado no gráfico gerou a seguinte consequência demográfica:</p> <p data-bbox="228 880 807 1106"> A) Decréscimo da população absoluta. B) Redução do crescimento vegetativo. C) Diminuição da proporção de adultos. D) Expansão de políticas de controle da natalidade. E) Aumento da renovação da população economicamente ativa. </p>	<p data-bbox="831 436 1414 499">A diferença entre o número de nascimentos e o número de mortes corresponde:</p> <p data-bbox="831 539 1166 701"> a) à densidade demográfica. b) ao crescimento natural. c) à população relativa. d) à taxa de mortalidade. e) à taxa de natalidade. </p>

Fonte: Do autor, 2015.

Conforme foi possível observar, a questão do ENEM apresentada no Quadro 14, que a mesma exige a construção de alguns conceitos, tais como taxa de fecundidade e crescimento vegetativo, porém numa perspectiva de análise de gráfico. Nesse caso, o estudante teria que interpretar que a queda no número médio de filhos por mulher, que vem ocorrendo no Brasil nas últimas décadas, gera como consequência a queda no crescimento natural ou vegetativo, que é a diferença entre a taxa de natalidade e a taxa de mortalidade. Na questão aplicada pelo professor, o conceito foi trabalho de maneira direta e exige apenas memorização, não sendo necessário analisar a relação entre os fatores que determinam esse crescimento.

No Quadro 15 apresenta-se mais um exemplo para problematizar a proposta de avaliação do professor participante da pesquisa comparando-se questões de um mesmo conteúdo geográfico em prova do ENEM 2013 e na avaliação aplicada pelo professor de Geografia aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio.

Quadro 15: Questão do ENEM X Questão de prova do professor de Geografia**QUESTÃO DO ENEM 2013**

Suponha que você seja um consultor e foi contratado para assessorar a implantação de uma matriz energética em um pequeno país com as seguintes características: região plana, chuvosa e com ventos constantes, dispondo de poucos recursos hídricos e sem reservatórios de combustíveis fósseis.

De acordo com as características desse país, a matriz energética de menor impacto e risco ambientais é a baseada na energia

- a) dos biocombustíveis, pois tem menor impacto ambiental e maior disponibilidade.
- b) solar, pelo seu baixo custo e pelas características do país favoráveis à sua implantação.
- c) nuclear, por ter menor risco ambiental e ser adequada a locais com menor extensão territorial.
- d) hidráulica, devido ao relevo, à extensão territorial do país e aos recursos naturais disponíveis.
- e) eólica, pelas características do país e por não gerar gases do efeito estufa nem resíduos de operação.

QUESTÃO DA PROVA DE GEOGRAFIA DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO APLICADA PELO PROFESSOR PESQUISADO.

Assinale (**V**) para Verdadeiro e (**F**) para Falso, marcando corretamente na grade de respostas

- 1.() O aumento da produção de energia não agrava os impactos ambientais-poluição, chuva ácida, destruição da camada de ozônio, aquecimento global e agressões à fauna e flora são apenas alguns deles.
- 2.() No Brasil, a utilização de fontes renováveis, como a hidreletricidade, e a obtenção de energia a partir da biomassa (com base em produtos orgânicos de origem vegetal), como fontes primárias, são expressivas, e a produção de petróleo e gás natural fontes renováveis, vem aumentando gradualmente.
- 3.() O carvão encontrado em território brasileiro está em uma fase menos avançada de transformação geológica. Esse carvão não é usado na siderurgia, porque possui alto teor de enxofre, e sua queima libera menos energia que o necessário para essa atividade, o que leva as empresas a importar hulha (carvão coqueificável).
4. () O Rio Grande do Sul fornece aproximadamente 58% do carvão energético e o Paraná, apenas cerca de 1% do total de carvão produzido no país.
- 5.() As usinas hidrelétricas, que produzem energia mais barata, permanecem prioritárias no abastecimento, mas as termelétricas podem ser acionadas em períodos de pico no consumo ou quando é necessário preservar o nível de água nas represas.
- 6.() Os Biocombustíveis são derivados de energia eólica, como cana-de-açúcar, oleaginosas, madeira e outras matérias orgânicas. Os mais utilizados são o etanol (álcool de cana, no caso brasileiro) e o biodiesel (oleaginosas), que podem ser usados puros ou adicionados aos derivados de petróleo, como gasolina e óleo diesel.

Fonte: Dados de pesquisa, 2015.

A partir da análise das questões do Quadro 15, identificou-se o mesmo tema nas duas avaliações, no entanto com perspectivas bem diferenciadas. A questão do ENEM exige do estudante que esse tenha conhecimento sobre diversas fontes de energia, tendo que analisar as características do ambiente que favorecem a produção de cada uma dessas fontes, ou seja, não só conhecer o conceito como também estabelecer um raciocínio para identificar qual a solução mais adequada para a situação problema proposta. Nesse caso, será necessário o uso do raciocínio para estabelecer a adequação entre o conceito, o problema e a solução adequada. Entretanto, na questão da prova do professor de Geografia, o estudante necessitava apenas assinalar V ou F nas alternativas que versavam sobre as fontes de energia, exigindo do

estudante a compreensão de um conceito e sua identificação dentro da questão, ou seja, precisa conhecer o conteúdo e identificar se a alternativa está correta ou não, reafirmando um distanciamento de sua organização com a lógica proposta pelo ENEM. Portanto, foge da estrutura da questão proposta no ENEM, conforme discutido no Capítulo 2 dessa pesquisa. Essa avaliação procura, através da apresentação de questões, em sua maioria contextualizadas e/ou interdisciplinares, valorizar o raciocínio lógico em detrimento da memorização de conteúdo.

Segundo Castrogiovanni,

Ensinar exige coragem de ousar em atitudes que valorizem o educando como sujeito repleto de experiências de vida, com curiosidades sobre o mundo em que vive, capacidade criativa e com potencial para despertar um olhar inquieto sobre a vida. Esta coragem está na postura coerente com a prática, na busca de novas metodologias, que não considerem o educando como um mero receptor de verdades absolutas, mas como um sujeito que cria, que pode transformar e tecer dúvidas. (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 22).

Portanto nesse sentido, entende-se que é tarefa do professor promover possibilidades de aprendizagem em que os sujeitos educandos sejam desafiados frente ao conhecimento através de propostas metodológicas que os permite uma mudança de atitude alterando o modo de ensinar e de aprender.

No sentido de compreender as como as problematizações se concretizam nos instrumentos avaliativos do professor de Geografia participante da pesquisa, apresenta-se a seguir uma prova aplicada aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio.

AVALIAÇÃO DISSERTATIVA GEOGRAFIA - 1º TRIMESTRE - 2014. PROFESSOR(A): _____ - 3º ANO – PROVA _____ DATA: ___/___/___ TURMA: _____ NOME: _____ Nº _____		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> RESULTADO DA AVALIAÇÃO: _____ </div>						
Orientações Gerais: A avaliação deverá ser respondida a CANETA AZUL OU PRETA. NÃO SERÃO ACEITAS RESPOSTAS A LÁPIS, BEM COMO QUALQUER RASURA. Questão rasurada é anulada.								
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left; padding: 2px;">OBJETIVOS</th> <th style="text-align: left; padding: 2px;">QUESTÕES</th> <th style="text-align: left; padding: 2px;">RESULTADO (espaço reservado para preenchimento do professor)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 2px;"> 1. Verificar e analisar o processo de urbanização mundial e brasileira, relacionando o mesmo com os processos econômicos e industriais. 2. Entender e questionar o processo de dinâmica populacional, verificando o mesmo sobre a ótica do desenvolvimento econômico e social. 3. Verificar e entender a localização e a territorialidade do Brasil, relacionando o mesmo a sua extensão latitudinal, longitudinal e importância econômica. 4. Identificar e entender a formação e ocupação do território brasileiro através dos tratados e ciclos econômicos. 5. Entender e analisar a divisão regional do Brasil através do seu processo histórico e lógica administrativa. </td> <td style="padding: 2px;">1, 2 e 3</td> <td style="padding: 2px;"> () CRA () CPA () CSA _____ </td> </tr> </tbody> </table>	OBJETIVOS	QUESTÕES	RESULTADO (espaço reservado para preenchimento do professor)	1. Verificar e analisar o processo de urbanização mundial e brasileira, relacionando o mesmo com os processos econômicos e industriais. 2. Entender e questionar o processo de dinâmica populacional, verificando o mesmo sobre a ótica do desenvolvimento econômico e social. 3. Verificar e entender a localização e a territorialidade do Brasil, relacionando o mesmo a sua extensão latitudinal, longitudinal e importância econômica. 4. Identificar e entender a formação e ocupação do território brasileiro através dos tratados e ciclos econômicos. 5. Entender e analisar a divisão regional do Brasil através do seu processo histórico e lógica administrativa.	1, 2 e 3	() CRA () CPA () CSA _____	<p>1. Faça uma relação entre industrialização e o processo de urbanização, destacando o aumento da população.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>2. Diferencie país populoso de povoado e destaque os superpovoados.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>3. Fale sobre a influência da latitude e da longitude no território brasileiro.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
OBJETIVOS	QUESTÕES	RESULTADO (espaço reservado para preenchimento do professor)						
1. Verificar e analisar o processo de urbanização mundial e brasileira, relacionando o mesmo com os processos econômicos e industriais. 2. Entender e questionar o processo de dinâmica populacional, verificando o mesmo sobre a ótica do desenvolvimento econômico e social. 3. Verificar e entender a localização e a territorialidade do Brasil, relacionando o mesmo a sua extensão latitudinal, longitudinal e importância econômica. 4. Identificar e entender a formação e ocupação do território brasileiro através dos tratados e ciclos econômicos. 5. Entender e analisar a divisão regional do Brasil através do seu processo histórico e lógica administrativa.	1, 2 e 3	() CRA () CPA () CSA _____						

Figura 12: Prova de Geografia do 3º ano do Ensino Médio aplicada pelo professor pesquisado.

Fonte: Dados de pesquisa, 2015.

Conforme se pode observar na Figura 12, os objetivos propostos no cabeçalho da prova não são contemplados na avaliação composta por três questões dissertativas, não propondo uma contextualização do assunto que está sendo avaliado, o que exige do estudante apenas que faça uma relação muito superficial para responder, ou a simples memorização de alguns conceitos. Na mesma prova, identifica-se outra questão que solicita que o aluno diferencie conceitos, no caso, país populoso de país povoado e destacar os superpovoados. Nota-se que a terceira questão não tem relação com as anteriores e solicita apenas que o aluno “fale sobre” a influência da latitude e da longitude no território brasileiro. Para Cavalcanti (2006), trabalhar por meio de situações-problema, buscando a formação de um pensamento conceitual, para servir de instrumento da vida cotidiana, tendo em mente a complexidade do

mundo contemporâneo e o contexto local em que se encontra, continua sendo um desafio para o processo de ensino. Desta forma, o objetivo do ensino da Geografia permanece como um desafio, o de formar um pensamento geográfico estruturado para compreender e atuar na vida cotidiana pessoal e coletiva.

Em um ensino modelado para construção de competências, diferentemente do ensino por objetivos, requer-se uma reorientação do papel do professor e dos alunos em relação aos objetos de estudo, pois se espera que os recursos adquiridos na educação formal possam ser recontextualizados em situações-problema com as quais o aluno poderá se defrontar-se e terá que inferir uma solução. A reorganização curricular projetada pelo ENEM alicerça-se nas análises de Zabala (2002, p.22),

“O conhecimento dos processos de aprendizagem incide cada vez mais no seu caráter singular e pessoal, de maneira que o problema de ensinar não se situa basicamente nos conteúdos, mas em como se aprende e, conseqüentemente, como se deve ensinar para que estas aprendizagens sejam produzidas”.

No entanto, constatou-se que tais afirmativas não se concretizam nos instrumentos avaliativos analisados nesta pesquisa, pois após a análise de sete avaliações aplicadas aos estudantes, em nenhuma delas constavam questões do ENEM ou do “estilo” ENEM. O que apareceram nas provas e nas listas de exercícios foram questões de vestibular, que tem uma estrutura diferenciada das questões do ENEM e, na maioria das vezes, questões extremamente simples, diretas, sem contextualização e que não demandavam muita análise por parte do estudante.

Um dos instrumentos analisados se organizava apenas com questões de verdadeiro ou falso. Observamos que em dois instrumentos avaliativos apareceram duas questões com mapas, no entanto, são questões bastante simples, que demandavam apenas localização e memorização, sem induzir a uma análise ou reflexão sobre a temática da questão.

O docente afirmou que sua prática pedagógica se encontra embasada nos documentos oficiais, que tem como prerrogativa um ensino pautado por construção de competência. Conforme se pode constatar no Quadro 16, que organiza as habilidades da Matriz de Referência do ENEM, o professor assinalou que frequentemente (dezenove) e sempre (onze) dessas habilidades estão presentes em seu planejamento e em suas práticas metodológicas.

Quadro 16: Percepção do professor de Geografia sobre o envolvimento da escola pesquisada no ENEM

Minha escola tem realizado mudanças a partir da reformulação do ENEM como meio de ingresso no ensino superior.	5
Existe uma preocupação dos PROFESSORES em trabalhar e discutir COLETIVAMENTE a Matriz de Referência das Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM.	4
Existe uma preocupação da DIREÇÃO para que os PROFESSORES trabalhem e discutam coletivamente a Matriz de Referência das Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM.	5
A equipe pedagógica da Escola se interessa pelo ENEM e procura discutir as competências e habilidades da Matriz de Referência das Ciências Humanas e suas Tecnologias.	5
Existe preocupação por parte da DIREÇÃO da escola com a FREQUENCIA dos alunos no ENEM	4
Existe preocupação por parte da DIREÇÃO da escola com a DESEMPENHO dos alunos no ENEM	5
Existe estímulo por parte da ESCOLA para que os alunos façam o Exame.	4
Os alunos se preocupam ou interessam em particular do exame.	4

Fonte: Do autor, 2015.

A partir da análise, constatou-se que tanto o professor pesquisado quanto o gestor escolar afirmam a existência de um movimento dentro da escola em relação ao ENEM, movido por discussões desencadeadas pela proposta de um ensino pautado pela construção de competências. O educador disse concordar plenamente que há momentos de debate no corpo docente sobre as competências e habilidades dos documentos do ENEM e que existe uma preocupação em trabalhar e discutir coletivamente a Matriz de Referência de Ciências Humanas. Ratifica que a escola tem realizado mudanças a partir da reformulação desta avaliação. Os dados de pesquisa analisados evidenciaram que percepção do professor foi a de que existe um grande envolvimento da escola em relação ao ENEM, no entanto, não foi possível identificar quais mudanças têm sido concretizadas no cotidiano escolar, justificadas, pela fala do diretor afirmando a não existência de espaços para aproximar as áreas do conhecimento, pela limitação de tempo dos docentes para um planejamento coletivo e, especialmente, por ainda não haver clareza sobre como se trabalha a proposta de ensino que referencia esse Exame.

No que corresponde ao ensino de Geografia, o docente apontou que esse campo de conhecimento tem sido valorizado nas provas do ENEM e que esta avaliação tem sido indutora de políticas públicas para viabilizar a melhoria no processo de ensino e de aprendizagem do saber geográfico. Para o professor pesquisado, essa avaliação em larga escala pode ser apontada como desencadeadora de novas ações pedagógicas para melhoria do Ensino Médio e, especificamente, nas ações de docência para o conjunto da área das Ciências Humanas.

Foi solicitado que o professor apontasse o grau com que concorda com algumas afirmativas a respeito de alguns aspectos do ENEM enquanto política pública. O docente declarou concordar parcialmente nas seguintes afirmativas: que o ENEM se constitui em um elemento de mobilização em favor da melhoria da qualidade do ensino; que a reformulação deste Exame visa democratizar as oportunidades de acesso às vagas de ensino superior; que o ENEM prioriza a capacidade de reflexão do aluno enquanto o vestibular prioriza a memorização; e que enquanto instrumento de avaliação da escola pública, é aceito e considerado importante pelos profissionais de educação de sua escola. Também afirmar que concorda plenamente que esse Exame induz a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, no entanto, ao mesmo tempo, ele aponta que, por ser uma avaliação no término da escolaridade básica, não serve para provocar modificações no Ensino Médio. Na seção a seguir são apresentadas as análises realizadas a partir dos instrumentos aplicados ao grupo de estudantes participantes da pesquisa

6.3 Análise dos resultados do Simulado aplicado aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio da escola participante da pesquisa

Nesta seção serão apresentados os resultados do simulado aplicado aos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio e do questionário composto por questões que abordavam a percepção dos estudantes referente aos conteúdos de Geografia, bem como a contribuição da escola na preparação para a prova do ENEM. Serão apresentadas na sequência as questões do simulado, um quadro de informações a respeito do item da prova em que consta: nível de dificuldade, a competência e a habilidade contempladas, o conceito estruturante e a resolução da questão.

Os resultados do simulado foram organizados em gráficos com o objetivo de identificação das alternativas assinaladas pelos estudantes e, assim, permitir a inferência do raciocínio desenvolvido para respondê-la. São apresentados também gráficos sobre a percepção do estudante quanto à dificuldade encontrada para responder o item da prova e uma análise das respostas do questionário dos estudantes.

QUESTÃO 01

O homem construiu sua história por meio do constante processo de ocupação e transformação do espaço natural. Na verdade, o que variou, nos diversos momentos da experiência humana, foi a intensidade dessa exploração.

Disponível em: <http://www.simposioreformaagraria.propp.ufu.br>. Acesso em: 09 jul. 2009 (adaptado).

Uma das consequências que pode ser atribuída à crescente intensificação da exploração de recursos naturais, facilitada pelo desenvolvimento tecnológico ao longo da história, é

A) a diminuição do comércio entre países e regiões, que se tornaram autossuficientes na produção de bens e serviços.

B) a ocorrência de desastres ambientais de grandes proporções, como no caso de derramamento de óleo por navios petroleiros.

C) a melhora generalizada das condições de vida da população mundial, a partir da eliminação das desigualdades econômicas na atualidade.

D) o desmatamento, que eliminou grandes extensões de diversos biomas improdutivos, cujas áreas passaram a ser ocupadas por centros industriais modernos.

E) o aumento demográfico mundial, sobretudo nos países mais desenvolvidos, que apresentam altas taxas de crescimento vegetativo.

Nível de dificuldade: Difícil

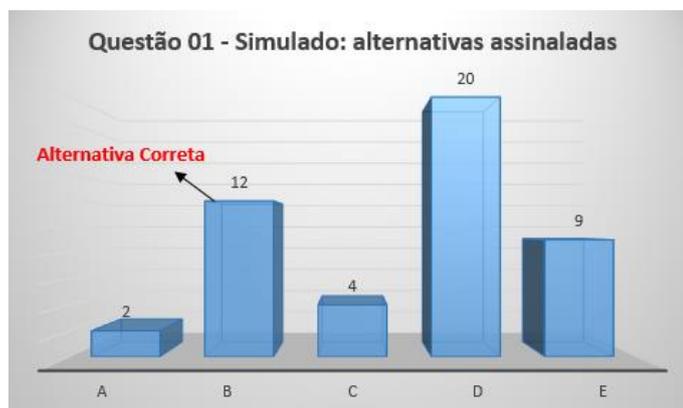
Competência 01: Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.

Habilidade 28: Relacionar o uso das tecnologias com os impactos socioambientais em diferentes contextos histórico-geográficos.

Conceitos estruturantes: Espaço natural. Questões ambientais. Biodiversidade.

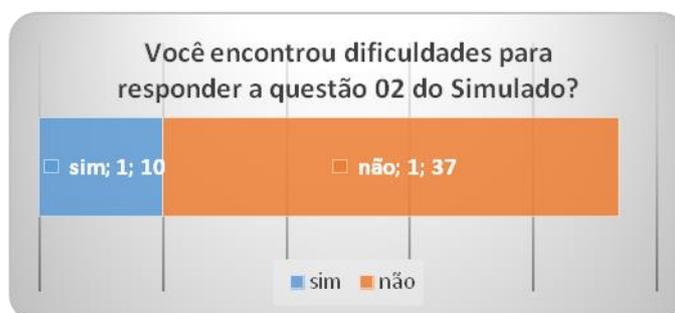
Resolução: A ideologia do progresso a qualquer custo predominou na exploração dos recursos naturais causando a perda irreversível de ecossistemas, principalmente com avanço do capitalismo que tem como objetivo o lucro. Atualmente esta concepção é questionada pelos impactos ambientais que atingem diretamente a saúde humana e compromete a vida das futuras gerações.

Gráfico 11: Respostas da questão 01 do Simulado aplicado aos estudantes.



Fonte: Do autor, 2015.

Gráfico 12: Questão 01 do simulado X nível de dificuldade relatada pelos estudantes.



Fonte: Do autor, 2015.

Em relação à questão 01, é possível constatar, pela análise do gráfico 12, que a maioria dos estudantes afirmou não apresentar dificuldades para responder essa questão, considerando-a de nível fácil. No entanto, os resultados do simulado demonstraram um elevado índice de erros, que revelam certa discrepância e podem ser compreendidos pelo fato dos estudantes terem feito uma associação superficial entre o texto base da questão e “intensificação da exploração de recursos naturais”, associando-a à questão do desmatamento que aparece logo no início da alternativa D, conforme é possível identificar a partir da fala do estudante:

“ No meu caso foi uma questão que quando a gente fala da relação do homem com o espaço geográfico, e a resposta certa seria a ocorrência de desastres ambientais, no meu caso foi uma questão de achar que houve desmatamento e por ser algo bem presente, que eu achei que fosse uma questão fácil”. [Estudante, GF 03, 2015]

Assim, observou-se que houve uma relação direta e uma análise superficial, pois o enunciado se refere à exploração dos recursos naturais através da ocupação e transformação

do espaço natural, que é o conceito estruturante desse item e foco de discussão na atualidade assunto presente na mídia. Dessa forma, em contato com o tema, os estudantes se sentiram familiarizados e apontaram não sentir dificuldade para responder a questão.

Notou-se que os alunos ficaram concentrados em fenômenos mais difundidos em meios de comunicação, no caso, o desmatamento, e não observaram que a raiz da questão se referia à exploração de recursos naturais. Ao mesmo tempo em que a alternativa D, a mais assinalada das falsas, refere-se a áreas improdutivas de biomas, fato que de certa forma ameniza a ocupação pela indústria e não é verdadeiro. Isso vem salientar a importância do candidato se ater à questão, utilizando ao máximo os recursos que ela oferece, ou seja, fazer uma boa interpretação dos dados oferecidos pelo texto base, realizando associações lógicas entre as informações e o conhecimento que possui a respeito do tema.

De acordo com o planejamento do professor, esse conteúdo foi trabalhado no primeiro trimestre do 1º ano. Vale lembrar que durante o questionário alguns estudantes relataram que tiveram um grande prejuízo em Geografia no 1º ano, pois, na maior parte do ano não tiveram aula devido à falta de professor deste componente.

Ainda assim, os estudantes apontaram a aula de Geografia como principal fonte que recorreram para responder essa questão (33 estudantes), em segundo, o noticiário de TV, e terceiro lugar a *internet*. A principal dificuldade apontada pelos estudantes para responder à questão foi em relação ao conteúdo e indecisão para assinalar a correta, pois as alternativas eram muito parecidas. As alternativas incorretas e que os estudantes identificaram como parecidas são os denominados distratores do item que buscam justamente revelar os estudantes que tem desenvolvidas as habilidades necessárias para a resolução da questão proposta. Portanto, as questões exigem um efetivo exercício de interpretação do texto base para identificação da alternativa correta.

QUESTÃO 02

Trata-se de um gigantesco movimento de construção de cidades, necessário para o assentamento residencial dessa população, bem como de suas necessidades de trabalho, abastecimento, transportes, saúde, energia, água etc. Ainda que o rumo tomado pelo crescimento urbano não tenha respondido satisfatoriamente a todas essas necessidades, o território foi ocupado e foram construídas as condições para viver nesse espaço. MARICATO. E. Brasil, cidades: alternativas para a crise urbana. Petrópolis Vozes. 2001.

A dinâmica de transformação das cidades tende a apresentar como consequência a expansão das áreas periféricas pelo (a):

A) crescimento da população urbana e aumento da especulação imobiliária.

B) direcionamento maior do fluxo de pessoas, devido à existência de um grande número de serviços.

C) delimitação de áreas para uma ocupação organizada do espaço físico, melhorando a qualidade de vida.

D) implantação de políticas públicas que promovem a moradia e o direito à cidade aos seus moradores.

E) reurbanização de moradias nas áreas centrais, mantendo o trabalhador próximo ao seu emprego, diminuindo os deslocamentos para a periferia.

Nível de dificuldade: Médio

Competência 06: Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.

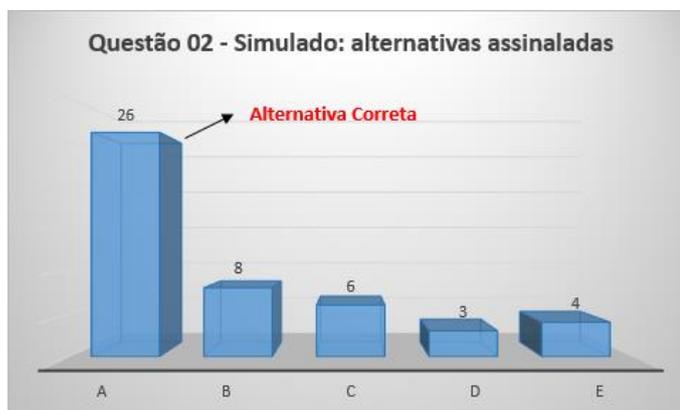
Habilidade 27: Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e (ou) geográficos.

Conceito estruturante: Urbanização

Resolução: Apesar de o espaço urbano não ter sido acondicionado para receber o fluxo populacional da melhor maneira, o processo de urbanização ocorreu e ainda ocorre, devendo os trabalhadores se acomodarem da maneira que lhe é possibilitada pela vida nas cidades. Isso significa, historicamente, expansão das periferias das grandes cidades.

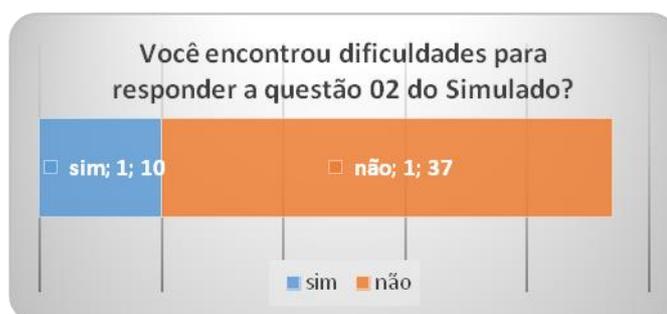
O crescimento vegetativo da população urbana, somado ao tradicional movimento democrático em direção às metrópoles, resulta em grande demanda por terreno urbano. O preço deste, conseqüentemente, é elevado, tornado-se alto para o trabalhador e migrante nas regiões mais centrais e melhor equipadas. A especulação imobiliária decorre dessa crescente procura por imóveis na cidade. Disso resulta, também, a expulsão das massas trabalhadoras para a periferia.

Gráfico 13: Respostas da questão 02 do Simulado aplicado aos estudantes.



Fonte: Do autor, 2015.

Gráfico 14: Questão 02 do simulado X nível de dificuldade relatada pelos estudantes.



Fonte: Do autor, 2015.

Conforme foi possível verificar nos dados do Gráfico 14 apresentado, 37 dos estudantes afirmaram não ter encontrado dificuldade para responder a esta questão. Entretanto, somente 26 dos estudantes a assinalaram corretamente, e os demais ficaram divididos entre os distratores. Isso demonstra que, apesar do tema ser “conhecido” da maioria, estes não conseguiram realizar as relações necessárias para responder corretamente à questão e solucionar a situação problema proposta, que seria identificar os fatores responsáveis pelo processo de periferização.

A alternativa incorreta mais assinalada (B) refere-se a um evento da urbanização que não está relacionado diretamente ao assentamento residencial. Assim, infere-se que os alunos demonstraram um olhar simplista, não estabelecendo relação com o que era solicitado no enunciado da questão.

A partir da análise do planejamento de Geografia, constatou-se que o conceito de urbanização foi trabalhado no 1º trimestre do 2º ano e foi um dos conteúdos mais

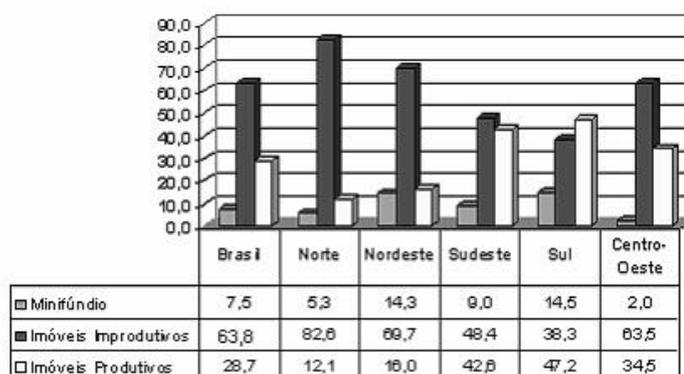
contemplados nas questões de provas que foram disponibilizadas para análise. Assim, contata-se que, quando o conteúdo foi bem abordado durante as aulas e a aprendizagem foi verificada por meio de avaliações. Isso contribui consideravelmente para que os estudantes possam responder corretamente uma questão proposta sobre o tema.

Os estudantes apontaram a aula de Geografia como principal fonte que recorreram para responder essa questão. Nesse caso, a principal dificuldade apontada foi de entender a questão, ou seja, de interpretação, seguida de falta de conhecimento para conseguir responder o item.

QUESTÃO 03

O gráfico mostra o percentual de áreas ocupadas, segundo o tipo de propriedade rural no Brasil, no ano de 2006.

Área ocupada pelos imóveis rurais



Fonte: MDA/INCRA (DIEESE, 2006). Disponível em: <http://www.sober.org.br>. Acesso em: 6 ago. 2009.

De acordo com o gráfico e com referência à distribuição das áreas rurais no Brasil, conclui-se que

A) imóveis improdutivos são predominantes em relação às demais formas de ocupação da terra no âmbito nacional e na maioria das regiões.

B) o índice de 63,8% de imóveis improdutivos demonstra que grande parte do solo brasileiro é de baixa fertilidade, impróprio para a atividade agrícola.

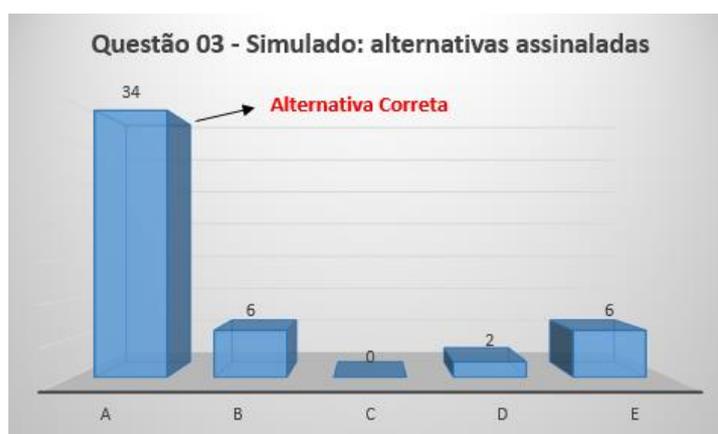
C) o percentual de imóveis improdutivos iguala-se ao de imóveis produtivos somados aos minifúndios, o que justifica a existência de conflitos por terra.

D) a região Norte apresenta o segundo menor percentual de imóveis produtivos, possivelmente em razão da presença de densa cobertura florestal, protegida por legislação ambiental.

E) a região Centro-Oeste apresenta o menor percentual de área ocupada por minifúndios, o que inviabiliza políticas de reforma agrária nesta região.

Nível de dificuldade: Médio
Competência de área 2: Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.
Habilidade 6: Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos
Conceito estruturante: Agropecuária
Reolução: A concentração na mão de poucos caracteriza exatamente a situação fundiária do país, representada no grafico que mostrao maior numero de imóveis com mais de 1000 hectares, portanto, uma predominância dos latifúndios, grandes propriedades, com cerca de 53% do total de imóveis.

Gráfico 15: Respostas da questão 03 do Simulado aplicado aos estudantes.



Fonte: Do autor, 2015.

Gráfico 16: Questão 03 do simulado X nível de dificuldade relatada pelos estudantes.



Fonte: Do autor, 2015.

Na questão 03 do simulado, muitos estudantes apontaram que não encontraram dificuldades para responder o item. Conforme podemos constatar no Gráfico 15, essa informação procede dos 47 estudantes participantes, 34 assinalaram corretamente a questão, ou seja, apesar da questão apresentar gráfico e muitos terem apontado no questionário que têm dificuldade de interpretação de gráficos, esses conseguiram fazer a análise necessária, pois era exigida apenas a leitura de imagem para descobrir o predomínio dos imóveis improdutivos em relação às demais formas de ocupação da terra no Brasil. No entanto, percebeu-se também que a maioria dos alunos que assinalaram a alternativas não plausíveis (E e B) não estabeleceram relações entre o conceito de minifúndio e o fenômeno da Reforma Agrária.

Identificou-se que 07(sete) estudantes apontaram como dificuldade encontrada para responder a esta questão a leitura e interpretação do gráfico que figurava no texto-base do item. No ENEM, é esperado que o estudante consiga ler tabelas e gráficos e que extraia deles informações para a resolução de situações-problema relacionados à sociedade e à economia, aos fenômenos científicos e até mesmo à vida cotidiana. A resposta estará na tabela, no gráfico ou será o resultado de tendências por ele apontadas. Ler, interpretar e analisar dados são a chave para resolver as questões dessa competência. Os estudantes apontaram a aula de Geografia como principal fonte que recorreram para responder esta questão e, em segundo, o noticiário de Televisão e *internet*.

QUESTÃO 04

As migrações transnacionais, intensificadas e generalizadas nas últimas décadas do século XX, expressam aspectos particularmente importantes da problemática racial, visto como dilema também mundial. Deslocam-se indivíduos, famílias e coletividades para lugares próximos e distantes, envolvendo mudanças mais ou menos drásticas nas condições de vida e trabalho, em padrões e valores socioculturais. Deslocam-se para sociedades semelhantes ou radicalmente distintas, algumas vezes compreendendo culturas ou mesmo civilizações totalmente diversas.

IANNI, O. A era do globalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

A mobilidade populacional da segunda metade do século XX teve um papel importante na formação social e econômica de diversos estados nacionais. Uma razão para os movimentos migratórios nas últimas décadas e uma política migratória atual dos países desenvolvidos são:

- A) a busca de oportunidades de trabalho e o aumento de barreiras contra a imigração.
- B) a necessidade de qualificação profissional e a abertura das fronteiras para os imigrantes.
- C) o desenvolvimento de projetos de pesquisa e o acautelamento dos bens dos imigrantes.
- D) a expansão da fronteira agrícola e a expulsão dos imigrantes qualificados.
- E) a fuga decorrente de conflitos políticos e o fortalecimento de políticas sociais.

Nível de dificuldade: Médio

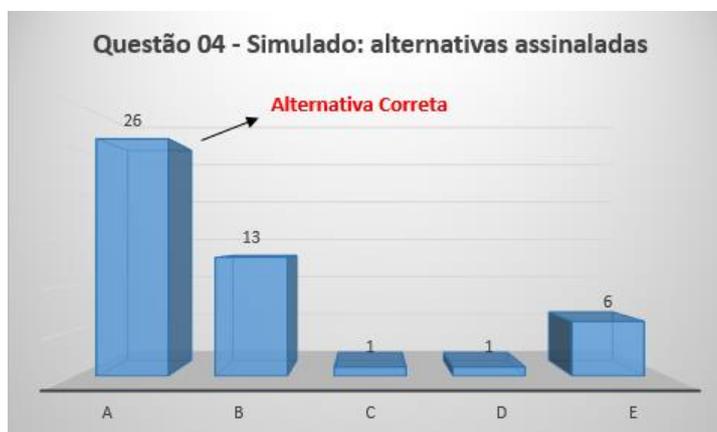
Competência de área 2: Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

Habilidade 8: Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.

Conceitos estruturantes: Globalização. População.

Resolução: As migrações são principalmente motivadas pela procura de oportunidades de empregos nos países mais ricos que, contra a entrada maciça de imigrantes, adota barreiras como lei rígidas de controle de imigração.

Gráfico 17: Respostas da questão 04 do Simulado aplicado aos estudantes.



Fonte: Do autor, 2015.

Gráfico 18: Questão 04 do simulado X nível de dificuldade relatada pelos estudantes.



Fonte: Do autor, 2015.

A partir da análise dos resultados, inferimos que apesar de muitos dos estudantes terem respondido corretamente à questão 04, fica visível a fragilidade na capacidade interpretativa dos alunos, pois, ao assinalarem a letra B como a mais procurada das falsas, percebe-se que os alunos não conseguiram estabelecer relações entre os elementos possíveis de resolução com o que estava sendo solicitado. A principal dificuldade relatada para responder esta questão foi o entendimento das razões que levam a população a migrar na atualidade. Muitos estudantes apresentaram dificuldade em identificar as razões dos movimentos migratórios na atualidade bem como as políticas de imigração adotada por muitos países, mesmo que esse tema tem sido pauta de divulgação constante na mídia e que consta no planejamento de Geografia do 2º ano do Ensino Médio. No entanto, quando analisadas as provas em que estas questões foram trabalhadas, percebe-se que foram cobrados apenas conceitos memorizados e não foi oportunizado para o estudante que contextualizasse e realizasse as relações sobre o tema migrações internacionais, ou seja, não houve a ressignificação dos conhecimentos adquiridos em confronto com a realidade.

Sobre as dificuldades apontadas pelos alunos para resolver essa questão, o foco coloca-se principalmente na falta de conhecimento sobre o tema, como foi possível perceber nas seguintes afirmativas dos estudantes que participaram como sujeitos de pesquisa.

¹³“Fiquei em dúvida, pois aprendi isso há algum tempo e não lembrava”. [S25]

“Porque havia para mim respostas que poderiam ser as corretas”. [S29]

“Dificuldade de entender porque as pessoas migram”. [S21, S46]

A partir das afirmativas dos estudantes pode-se propor algumas inferências. O fato do estudante identificar certa familiaridade com o conteúdo, mas não o suficiente para que

¹³Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa foi utilizada a letra inicial da palavra “sujeito” (S) seguida do número de identificação.

pudesse responder corretamente à questão, revela que não houve uma construção da competência no processo de aprendizagem de maneira que o estudante acionasse o conhecimento para responder uma situação problema proposta.

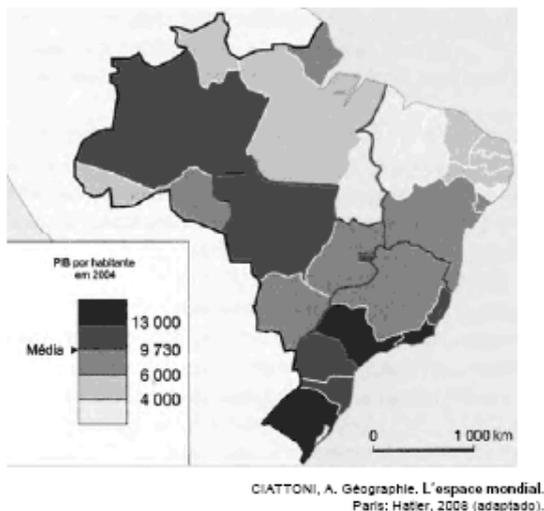
Da mesma maneira, quando um estudante declarou que sentiu dificuldades por considerar várias respostas corretas, identificou-se a existência de uma fragilidade em interpretar o texto-base e o enunciado do item da prova, pois, conforme exposto no capítulo 2, as questões do ENEM são compostas por distratores e, na maioria das vezes, não apresenta respostas incorretas, mas sim que não são plausíveis para o que está sendo tratado no item.

Quanto ao estudante que afirma não entender o porquê de as pessoas migrarem, identifica-se, nesse caso, que apesar de haver o entendimento do que são as migrações, quando há uma necessidade de ir além do conceito, ou seja, de contextualizar, de compreender as causas e consequências deste fenômeno, ocorre a hesitação para responder corretamente à questão.

Desta forma, reafirmou-se a importância de uma aula de Geografia que proporcione uma aprendizagem significativa, que dê suporte, de tal maneira que os estudantes possam recorrer ao que aprenderam e acionar no momento necessário para solucionar a questão proposta, seja ela, de uma prova, seja uma situação cotidiana.

QUESTÃO 05

A partir do mapa apresentado, é possível inferir que nas últimas décadas do século XX, registraram-se processos que resultaram em transformações na distribuição das atividades econômicas e da população sobre o território brasileiro, com reflexos no PIB por habitante.



Assim,

A) as desigualdades econômicas existentes entre regiões brasileiras desapareceram, tendo em vista a modernização tecnológica e o crescimento vivido pelo país.

B) os novos fluxos migratórios instaurados em direção ao Norte e ao Centro-Oeste do país prejudicaram o desenvolvimento socioeconômico dessas regiões, incapazes de atender ao crescimento da demanda por postos de trabalho.

C) o Sudeste brasileiro deixou de ser a região com o maior PIB industrial a partir do processo de desconcentração espacial do setor, em direção a outras regiões do país.

D) o avanço da fronteira econômica sobre os estados da região Norte e do Centro-Oeste resultou no desenvolvimento e na introdução de novas atividades econômicas, tanto nos setores primário e secundário, como no terciário.

E) o Nordeste tem vivido, ao contrário do restante do país, um período de retração econômica, como consequência da falta de investimentos no setor industrial com base na moderna tecnologia.

Nível de dificuldade: Difícil

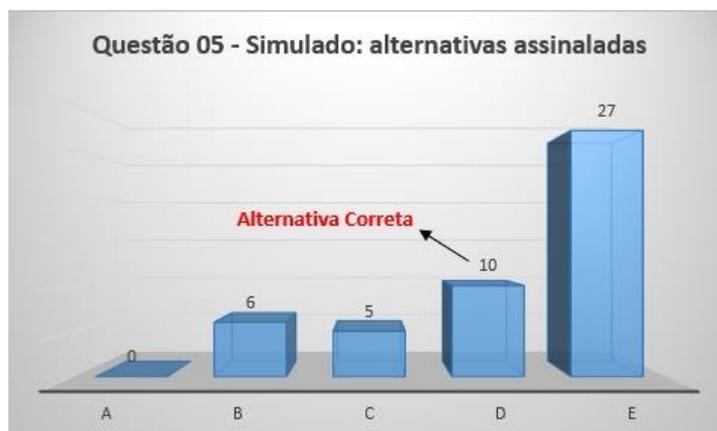
Competência 4: Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

Habilidade 17: Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção.

Conceitos estruturantes: Espaço geográfico. Política econômica.

Resolução: A partir da década de 1980, inicia-se um processo de desconcentração industrial em escala nacional, que propicia o crescimento econômico de outras regiões do país, como o Centro-Oeste e Norte, pois contribui para o desenvolvimento de outros setores econômicos.

Gráfico 19: Respostas da questão 05 do Simulado aplicado aos estudantes.



Fonte: Do autor, 2015.

Gráfico 20: Questão 05 do simulado X nível de dificuldade relatada pelos estudantes.



Fonte: Do autor, 2015.

Na questão 05 do simulado, observou-se que houve um equilíbrio entre o número de estudantes que afirmaram não apresentar dificuldade para responder o item e os que apontaram não encontrar dificuldade. Entretanto, ao observar o índice de acertos, percebe-se que a maioria dos estudantes não acertou a questão, e que, entre os distratores, o mais assinalado foi a alternativa E. Percebeu-se, nesse caso, que os estudantes realizaram uma relação superficial com o discurso que existe sobre o Nordeste brasileiro referente a problemas econômicos e falta de investimento, percebe-se que os estudantes não levaram em consideração que, nas últimas décadas em função do processo de desconcentração industrial, esta região tem sido alvo de novos investimentos, o que vem gerando o crescimento econômico em alguns setores e favorecendo o desenvolvimento e a introdução de novas atividades econômicas.

Nessa questão fica evidente o conhecimento na perspectiva do senso comum em relação ao Nordeste. Ao assinalar de forma gritante a alternativa E, percebe-se que além de não conseguir estabelecer relações entre a organização do espaço brasileiro e as últimas investidas econômicas e ocupacionais, os alunos atribuem estagnação econômica ao Nordeste.

A respeito das dificuldades encontradas para responder a questão, a maioria apontou a interpretação do mapa como o elemento que impossibilitou responder com segurança a questão. O mapa oferecido no enunciado teve a intenção de instrumentalizar o candidato para a resposta, pois a leitura da linguagem cartográfica é uma competência fundamental. A principal dificuldade apontada pelos estudantes na resolução da questão foi a dificuldade de entender o mapa como se pode constatar a partir de algumas afirmativas dos estudantes.

“Dificuldade de entendimento do mapa”. (S04, S09, S17, S19, S21, S23, S38, S12, S44)

“Dificuldade de interpretação da questão”. (S28, S42, S44, S46)

“Dificuldade em relação as migrações”. (S03)

A partir da apreciação dos instrumentos avaliativos do professor pesquisado, foi possível identificar que a fragilidade encontrada para leitura e interpretação do mapa ocorre também, pela ausência de um trabalho consistente em sala de aula visando o desenvolvimento da competência leitora de mapas e gráficos, conforme pode-se identificar a partir da afirmativa durante o grupo focal. *“A gente não vê muito, a gente não convive muito com isso. A gente não trabalha muito em prova com gráfico, mapas”.*

Na análise das provas aplicadas nas turmas do terceiro ano do Ensino Médio e exercícios disponibilizados aos estudantes, não foram identificadas questões com o uso da linguagem gráfica e somente três questões que apresentavam mapa no texto base, mas que não exigia que o estudante realizasse uma correlação entre os elementos apresentados, demandando somente a retirada de informações. Além disso, os estudantes também relataram dificuldade de interpretação e falta de conhecimento do conteúdo abordado na questão.

Nesse sentido, a pesquisa realizada por Klausberger (2013, p. 46) reafirma que o domínio da linguagem geográfica vai além da interpretação dos signos que compõem o espaço e suas representações, pois demanda a compreensão da aplicabilidade dos temas estudados através da interpretação dos fatos observados, inter-relacionados e inseridos em um contexto espaço-temporal, sendo estas, portanto, as condições que permitem o indivíduo interagir como espaço geográfico de forma consciente.

QUESTÃO 06

O G-20 é o grupo que reúne os países do G-7, os mais industrializados do mundo (EUA, Japão, Alemanha, França, Reino Unido, Itália e Canadá), a União Europeia e os principais emergentes (Brasil, Rússia, Índia, China, África do Sul, Arábia Saudita, Argentina, Austrália, Coreia do Sul, Indonésia, México e Turquia). Esse grupo de países vem ganhando força nos fóruns internacionais de decisão e consulta.

ALLAN. R. *Crise global*. Disponível em:
<http://conteudoclipingmp.planejamento.gov.br>. Acesso em: 31 jul. 2010.

Entre os países emergentes que formam o G-20, estão os chamados BRIC (Brasil, Rússia, Índia e China), termo criado em 2001 para referir-se aos países que

- A) apresentam características econômicas promissoras para as próximas décadas.
- B) possuem base tecnológica mais elevada.
- C) apresentam índices de igualdade social e econômica mais acentuados.
- D) apresentam diversidade ambiental suficiente para impulsionar a economia global.
- E) possuem similaridades culturais capazes de alavancar a economia mundial.

Nível de dificuldade: Médio

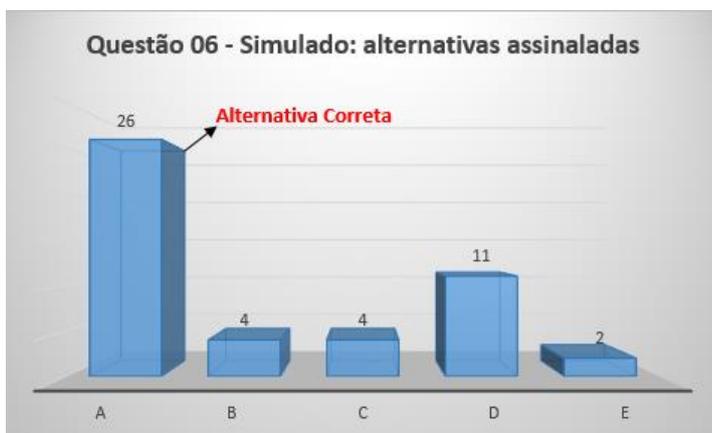
Competência 2: Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

Habilidade 9: Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.

Conceitos estruturantes: Globalização e Política Econômica

Resolução: Os países membros do BRIC são também integrantes do G20, o fórum das 20 maiores economias do mundo. Os quatro membros juntos constituem cerca de 40% da população mundial e são responsáveis por grande parte da produção de alimentos e mercadorias, possuem recursos naturais de grande importância no comércio internacional e que podem vir a ser explorados, com destaque para: o petróleo na Rússia, a biodiversidade, água e minérios no Brasil, na China e na Índia.

Gráfico 21: Respostas da questão 06 do Simulado aplicado aos estudantes.



Fonte: Do autor, 2015.

Gráfico 22: Questão 06 do simulado X nível de dificuldade relatada pelos estudantes.



Fonte: Do autor, 2015.

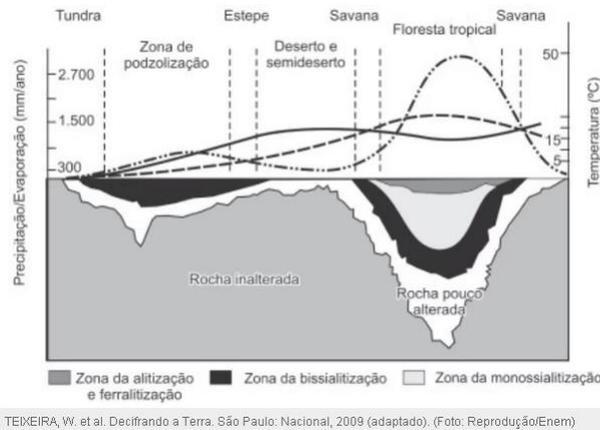
Apesar de 26 estudantes terem assinalado corretamente, observou-se que 11 alunos que assinalaram a alternativa mais errada, a D, indicando que a análise foi superficial e restrita, já que a diversidade natural destes países realmente é intensa, mas a questão tratava de outro ponto de vista, o geopolítico.

Apesar de tratar-se de um assunto bastante divulgado pela mídia, os alunos tiveram dificuldade em situar corretamente o papel conferido para os BRIC'S no contexto político mundial. Esperava-se que identificassem o papel dessa organização frente à crescente importância dos países emergentes nas discussões econômicas mundiais.

Nesse sentido, a Geografia tem o compromisso de tornar o mundo compreensível, ofertando os estudantes um ensino pautado pelo pensar e agir criticamente através da busca de subsídios para assimilar os processos políticos, econômicos, sociais e as rápidas mudanças que vêm ocorrendo no mundo e que atingem aos diversos segmentos da sociedade.

QUESTÃO 07

O gráfico relaciona diversas variáveis ao processo de formação de solos. A interpretação dos dados mostra que a água é um dos importantes fatores de pedogênese, pois nas áreas



- A) de clima temperado ocorrem alta pluviosidade e grande profundidade de solos.
- B) tropicais ocorre menor pluviosidade, o que se relaciona com a menor profundidade das rochas inalteradas.
- C) de latitudes em torno de 30º ocorrem as maiores profundidades de solo, visto que há maior umidade.
- D) tropicais a profundidade do solo é menor, o que evidencia menor intemperismo químico da água sobre as rochas.
- E) de menor latitude ocorrem as maiores precipitações, assim como a maior profundidade dos solos.

Nível de dificuldade: Difícil

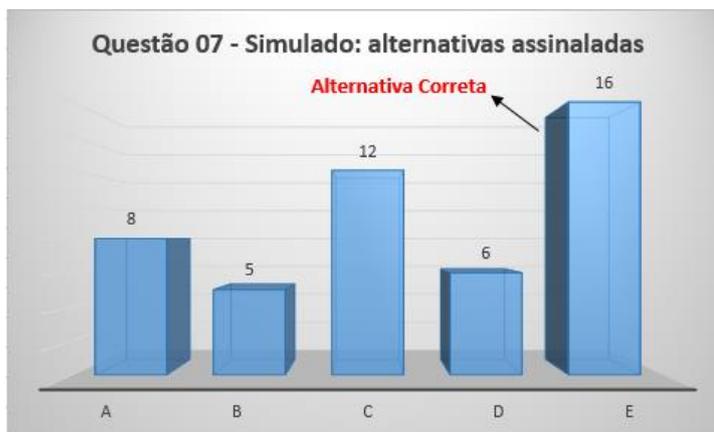
Competência 2: Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

Habilidade 6: Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.

Conceitos estruturantes: Espaço Geográfico

Resolução: É possível analisar pelos gráficos que os solos mais profundos e bem desenvolvidos ocorrem em áreas com altas temperaturas e pluviosidade, ou seja, nas baixas latitudes próximas ao Equador.

Gráfico 23: Respostas da questão 07 do Simulado aplicado aos estudantes.



Fonte: Do autor, 2015.

Gráfico 24: Questão 07 do simulado X nível de dificuldade relatada pelos estudantes.



Fonte: Do autor, 2015.

Mediante a análise do Gráfico 23, observou-se que esta questão gerou muitas dúvidas aos alunos, pois as respostas variaram bastante, ou seja, houve muita incerteza em relação à escolha de uma ou outra alternativa, apontando que não havia clareza quanto ao conteúdo abordado e vulnerabilidade no momento de estabelecer as relações que a questão proposta exigia principalmente, quando essas informações se apresentam-se em um gráfico. Também se observou que, entre os distratores o mais assinalado (C), demonstrou a fragilidade dos estudantes em compreender a relação entre latitude, a temperatura e a ocorrência de maiores precipitações (umidade), bem como carência da capacidade de interpretação de gráficos. Essas dificuldades foram apontadas pelos próprios estudantes, sendo que 11 os que apontaram que tiveram dificuldade no entendimento do gráfico, uma habilidade que, conforme já citada, tem demonstrado bastante fragilidade. Também foram apontadas por 4 estudantes dificuldades com relação ao conteúdo da questão e três estudantes afirmaram terem sentido dificuldade de interpretar a questão.

QUESTÃO 08

A introdução de novas tecnologias desencadeou uma série de efeitos sociais que afetaram os trabalhadores e sua organização. O uso de novas tecnologias trouxe a diminuição do trabalho necessário que se traduz na economia líquida do tempo de trabalho, uma vez que, com a presença da automação microeletrônica, começou a ocorrer a diminuição dos coletivos operários e uma mudança na organização dos processos de trabalho.

Revista Eletrônica de Geografia Y Ciências Sociales. Universidad de Barcelona. Nº 170(9), 1 ago. 2004.

A utilização de novas tecnologias tem causado inúmeras alterações no mundo do trabalho. Essas mudanças são observadas em um modelo de produção caracterizado

- A) pelo uso intensivo do trabalho manual para desenvolver produtos autênticos e personalizados.
- B) pelo ingresso tardio das mulheres no mercado de trabalho no setor industrial.
- C) pela participação ativa das empresas e dos próprios trabalhadores no processo de qualificação laboral.
- D) pelo aumento na oferta de vagas para trabalhadores especializados em funções repetitivas.
- E) pela manutenção de estoques de larga escala em função da alta produtividade.

Nível de dificuldade: Difícil

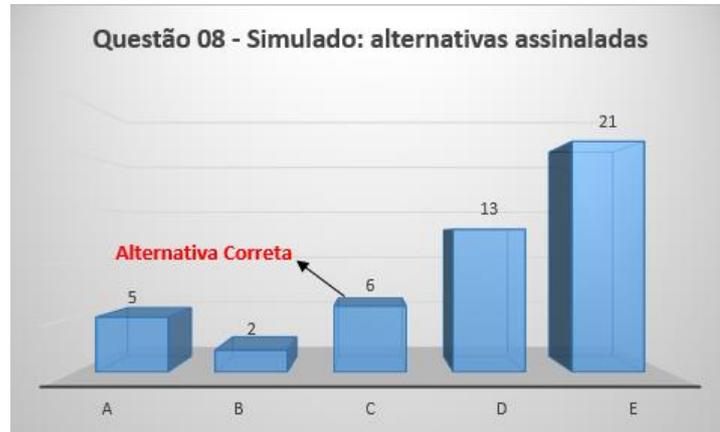
Competência 4: Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

Habilidade 17: Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção.

Conceitos estruturantes: Novas tecnologias e a aplicabilidade na organização do mercado de trabalho.

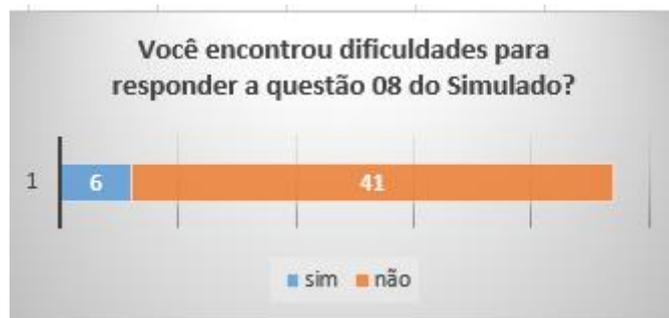
Resolução: A automação modificou o trabalho industrial, já que este originou o desemprego estrutural, obrigando os trabalhadores a ter uma melhor qualificação para não serem demitidos, tornando-os aptos a participar das diferentes partes da produção.

Gráfico 25: Respostas da questão 05 do Simulado aplicado aos estudantes.



Fonte: Do autor, 2015.

Gráfico 26: Questão 08 do simulado X nível de dificuldade relatada pelos estudantes.



Fonte: Do autor, 2015.

Na questão 04, os estudantes apontaram ter tido dificuldade para respondê-la, o que foi possível constatar também pelo alto índice de índice de alternativas inadequadas. A maioria dos estudantes assinalou a alternativa (E), em seguida a alternativa (D). Nesse caso, tanto uma como a outra resgatam características do mercado de trabalho de outras temporalidades. Também foi demonstrado equívocos elementares em relação à leitura das alternativas como, por exemplo, quando aparece a mão de obra especializada para atividades repetitivas, ou seja, não há necessidade de especializar para atividades repetitivas. Numa análise superficial, os alunos enxergam o estoque como um fator presente no modelo de produção atual, no contexto temporal em que vivemos, a característica marcante é realmente não estocar. Esses alunos recorrem a um conteúdo trabalhado, porém desconectado com a discussão provocada na questão, ou seja, os impactos da revolução tecnológica no mercado de trabalho. Conforme foi possível identificar no relato seguinte.

“A gente tem a impressão que quando se fala que a tecnologia ajudou no trabalho, isso desenvolveu tudo, isso melhorou, sendo que isso diminuiu muito o número de empregos, sendo que muitas pessoas foram substituídas por máquina”. [Estudante, GF 1, 2015]

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, “as Ciências Humanas têm um importante papel na compreensão do significado das tecnologias para as sociedades. Apontam tanto os processos sociais que levam os homens a buscarem respostas e ferramentas para a resolução de problemas concretos, quanto avaliam o impacto que as tecnologias promovem sobre essas mesmas sociedades. (BRASIL, 1999, p.15).

Os estudantes apontaram a aula de Geografia como principal fonte a qual recorreram para responder esta questão, e também a aula de História, no entanto, a partir dos resultados inferimos que não houve o entendimento dos impactos gerados pelo uso da tecnologia no mundo do trabalho.

QUESTÃO 09

TEXTO I

A Europa entrou em estado de exceção, personificado por obscuras forças econômicas sem rosto ou localização física conhecida que não prestam contas a ninguém e se espalham pelo globo por meio de milhões de transações diárias no ciberespaço. (ROSSI, C. *Nem fim do mundo nem mundo novo*. Folha de S.Paulo, 11 dez. 2011 (adaptado).

TEXTO II

Estamos imersos numa crise financeira como nunca tínhamos visto desde a Grande Depressão iniciada em 1929 nos Estados Unidos. (Entrevista de George Soros. Disponível em: www.nybooks.com. Acesso em: 17 ago. 2011 (adaptado).

A comparação entre os significados da atual crise econômica e do crash de 1929 oculta a principal diferença entre essas duas crises, pois:

A) o crash da Bolsa em 1929 adveio do envolvimento dos EUA na I Guerra Mundial e a atual crise é o resultado dos gastos militares desse país nas guerras do Afeganistão e Iraque.

B) a crise de 1929 ocorreu devido a um quadro de superprodução industrial nos EUA e a atual crise resultou da especulação financeira e da expansão desmedida do crédito bancário.

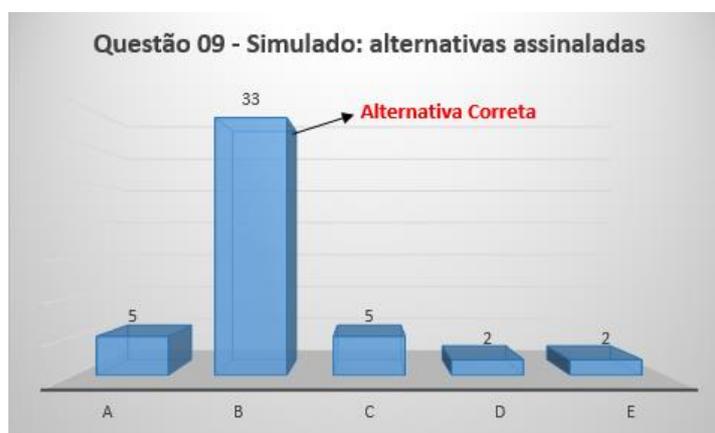
C) a crise de 1929 foi o resultado da concorrência dos países europeus reconstruídos após a I Guerra e a atual crise se associa à emergência dos BRICS como novos concorrentes econômicos.

D) o crash da Bolsa em 1929 resultou do excesso de proteções ao setor produtivo estadunidense e a atual crise tem origem na internacionalização das empresas e no avanço da política de livre mercado.

E) a crise de 1929 decorreu da política intervencionista norte-americana sobre o sistema de comércio mundial e a atual crise resultou do excesso de regulação do governo desse país sobre o sistema monetário.

Nível de dificuldade: Médio
Competência 2: Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.
Habilidade 9: Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.
Conceitos estruturantes: Geopolítico e questões econômicas
Resolução: A questão diz respeito aos principais motivos para as duas crises, já que ambas tiveram o seu epicentro nos Estados Unidos. A crise de 1929, a maior da história do capitalismo contemporâneo, teve como causa a discrepância e entre a alta produção americana e o baixo consumo em nível global, acentuada na década posterior à primeira guerra mundial, com muitos países implantando políticas protecionistas. Já a crise de 2008 foi quase exclusivamente financeira, demonstrando o poder que o mercado financeiro tem sobre o mundo atual. Nos Estados Unidos, teve como causa principal a expansão dos créditos <i>subprimes</i> , ou seja, de alto risco, e que não foram pagos.

Gráfico 27: Respostas da questão 09 do Simulado aplicado aos estudantes.



Fonte: Do autor, 2015.

Gráfico 28: Questão 09 do simulado X nível de dificuldade relatada pelos estudantes.



Fonte: Do autor, 2015.

A alternativa mais assinalada foi realmente a correta, isso deve-se a aplicação direta de um conteúdo na própria alternativa. A causa da crise de 1929 é muito trabalhada em sala de aula, conforme podemos constatar no planejamento do professor e nas provas analisadas, dessa forma sendo de fácil identificação para os estudantes. Os distratores mais assinalados, (A) e (C), mostram realmente que os alunos desconhecem por completo a causa da crise, ou seja, o erro se deve à falta de conhecimento sobre o assunto. Essa questão exigia do candidato um conhecimento acerca da crise de 1929 e da atual crise econômica mundial. Os estudantes apontaram a aula de Geografia como principal fonte que recorreram para responder essa questão, e também a aula de História.

QUESTÃO 10 - (ENEM 2011)

A Floresta Amazônica, com toda a sua imensidão, não vai estar aí para sempre. Foi preciso alcançar toda essa taxa de desmatamento de quase 20 mil quilômetros quadrados ao ano, na última década do século XX, para que uma pequena parcela de brasileiros se desse conta de que o maior patrimônio natural do país está sendo torrado. *AB'SABER, A. Amazônia: do discurso à práxis. São Paulo: EDUSP, 1996.*

Um processo econômico que tem contribuído na atualidade para acelerar o problema ambiental descrito é:

A) Expansão do Projeto Grande Carajás, com incentivos à chegada de novas empresas mineradoras.

B) Difusão do cultivo da soja com a implantação de monoculturas mecanizadas.

C) Construção da rodovia Transamazônica, com o objetivo de interligar a região Norte ao restante do país.

D) Criação de áreas extrativistas do látex das seringueiras para os chamados povos da floresta.

E) Ampliação do polo industrial da Zona Franca de Manaus, visando atrair empresas nacionais e estrangeiras

Nível de dificuldade: Difícil

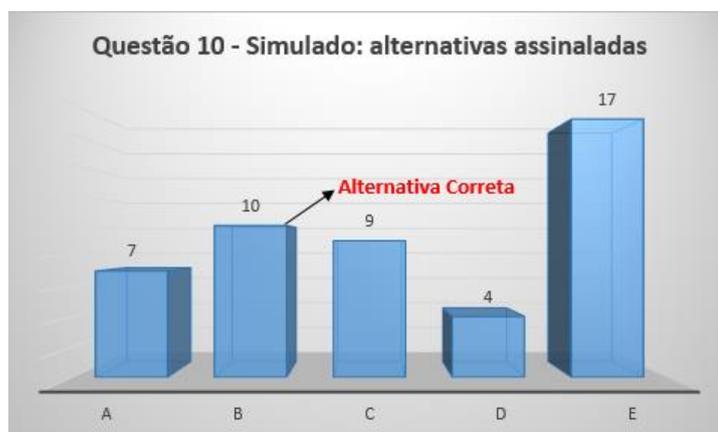
Competência 6: Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.

Habilidade 30: Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas.

Conceitos estruturantes: Vegetação. Questões Ambientais. Biodiversidade

Resolução: A nova fronteira agropecuária brasileira tem se estendido no sentido da região Amazônica, principalmente por meio do cultivo de soja.

Gráfico 29: Respostas da questão 10 do Simulado aplicado aos estudantes.



Fonte: Do autor, 2015.

Gráfico 30: Questão 10 do simulado X nível de dificuldade relatada pelos estudantes.



Fonte: Do autor, 2015.

Esta questão chama a atenção pela disparidade entre a escolha das alternativas, o que permite inferir a possibilidade de que muitos estudantes provavelmente “chutaram” a resposta. A questão refere-se ao desmatamento da Amazônia, causado principalmente pelo avanço das fronteiras agrícolas, e os alunos apontaram como causa deste desmatamento a implantação da Zona Franca de Manaus. Outra vez foi marcada uma proposição já estudada em sala de aula e que lhe garantiu certa segurança para assinalar, sem interpretar o enunciado da questão. Fica evidente a confusão das ações no contexto temporal apresentado. Nessa questão, buscava-se articular conhecimentos de um problema ambiental como o desmatamento da floresta Amazônia com as causas dessa ocorrência. Era necessário ainda associar a derrubada da mata com as atividades agrícolas.

Os estudantes apontaram a aula de Geografia como principal fonte que recorreram para responder esta questão, proporcionalmente também apontaram que se basearam em conhecimentos ou informações adquiridas e noticiários de Televisão e *internet*.

QUESTÃO 11

A atmosfera terrestre é composta pelos gases nitrogênio (N₂) e oxigênio (O₂), que somam cerca de 99%, e por gases traços, entre eles o gás carbônico (CO₂), vapor de água (H₂O), metano (CH₄), ozônio (O₃) e o óxido nitroso (N₂O), que compõem o restante 1% do ar que respiramos. Os gases traços, por serem constituídos por pelo menos três átomos, conseguem absorver o calor irradiado pela Terra, aquecendo o planeta. Esse fenômeno, que acontece há bilhões de anos, é chamado de efeito estufa. A partir da Revolução Industrial (século XIX), a concentração de gases traços na atmosfera, em particular o CO₂, tem aumentado significativamente, o que resultou no aumento da temperatura em escala global. Mais recentemente, outro fator tornou-se diretamente envolvido no aumento da concentração de CO₂ na atmosfera: o desmatamento.

BROWN, I. F.; ALECHANDRE, A. S. Conceitos básicos sobre clima, carbono, florestas e comunidades. A G. Moreira & S. Schwartzman. As mudanças climáticas globais e os ecossistemas brasileiros. Brasília: Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia, 2000 (adaptação).

Considerando o texto, uma alternativa viável para combater o efeito estufa é:

A) reduzir o calor irradiado pela Terra mediante a substituição da produção primária pela industrialização refrigerada.

B) promover a queima da biomassa vegetal, responsável pelo aumento do efeito estufa devido à produção de CH₄.

C) reduzir o desmatamento, mantendo-se, assim, o potencial da vegetação em absorver o CO₂ da atmosfera.

D) aumentar a concentração atmosférica de H₂O, molécula capaz de absorver grande quantidade de calor.

E) remover moléculas orgânicas polares da atmosfera, diminuindo a capacidade delas de reter calor.

Nível de dificuldade: Fácil

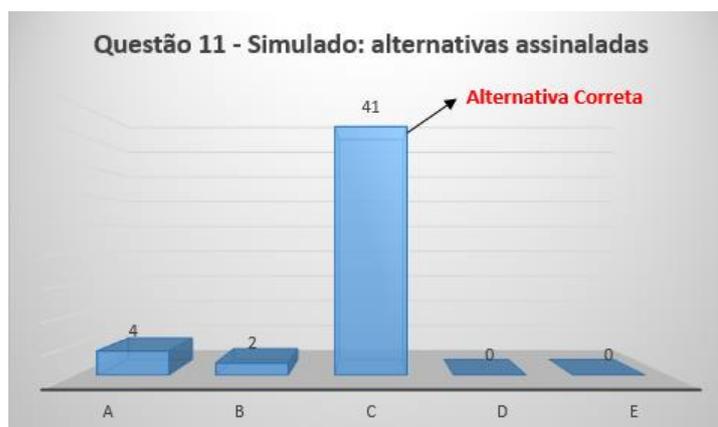
Competência de área 6: Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.

H 30: Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas.

Conceito estruturante: Questão ambiental

Resolução: O texto mostra que o aumento do efeito estufa está relacionado com o aumento de CO₂ na atmosfera. A alternativa viável para impedir esse aumento seria a redução do desmatamento, pois as plantas utilizam no processo de fotossíntese o CO₂ atmosférico como fonte de carbono para a formação de açúcares complexos, que servirão como fonte de reserva energética em momentos de necessidade.

Gráfico 31: Respostas da questão 11 do Simulado aplicado aos estudantes.



Fonte: Do autor, 2015.

Gráfico 32: Questão 11 do simulado X nível de dificuldade relatada pelos estudantes.



Fonte: Do autor, 2015.

A questão 11 traz o conteúdo na sua raiz, fato que, muitas vezes, desequilibra o aluno, pois o que ele estudou está presente e o que é solicitado é a aplicabilidade em situações cotidianas. Nesse caso, a própria afirmativa correta deu continuidade evidente do conteúdo demonstrado, fazendo com que a grande maioria dos alunos assinalassem a alternativa correta.

A questão exigiu que o estudante estabelecesse relações entre a redução de gás carbônico na atmosfera e o desmatamento. Vale ressaltar que essa questão, além de apresentar um tema muito divulgado na mídia, as questões ambientais, também é assunto recorrente nas aulas de Geografia, assim como nas aulas de Biologia, conforme é possível identificar na fala dos estudantes durante o grupo focal.

“É um assunto que a gente está sempre envolvido, querendo ou não, está tendo muita notícia sobre isso, muita informação sobre desmatamento, a gente estuda isso também em várias matérias, por que é uma coisa atual”. [Estudante, GF 1, 2015]

“Basicamente as questões do ENEM buscam isso, que na questão tenha várias matérias juntas e que você possa relacioná-las”. [Estudante, GF1, agosto 2015]

“Quando um assunto se torna relevante, ele se torna bem mais fácil de estudar, aí quando a gente vai fazer a análise de uma informação que eu falei é mais fácil por ser um assunto corriqueiro”. [Estudante, GF6, agosto 2015]

“Eu me senti preparada nas questões de geografia que eu fiz, porque eu consegui pegar de outras matérias e relacionar para responder à questão, mas eu não acho que só a disciplina de geografia na escola me ajudou a fazer a prova, mas sim o conjunto de tudo”. [Estudante, GF3, agosto 2015]

Portanto, inferiu-se que o fato de ser um assunto que o estudante se depara a partir de diversos suportes e linguagens o que possibilita maior segurança e facilidade ao defrontar-se com o tema em uma questão. Os estudantes apontaram a aula de Geografia como principal fonte que recorreram para responder esta questão, *internet* e aula de Biologia. De acordo com Cavalcanti (2006, p. 10), é sobretudo interessante para a Geografia lançar mão do recurso da mídia em função da constante abordagem de espacialidades e de problemas espaciais. Além disso, na mídia circulam conceitos e valores que, muitas vezes naturalizados, podem se tornar objeto de questionamento e discussão.

QUESTÃO 12

Se, por um lado, o ser humano, como animal, é parte integrante da natureza e necessita dela para continuar sobrevivendo, por outro, como ser social, cada dia mais sofisticada os mecanismos de extrair da natureza recursos que, ao serem aproveitados, podem alterar de modo profundo a funcionalidade harmônica dos ambientes naturais.

ROSS. J. L. S. (Org.). Geografia do Brasil. São Paulo: EDUSP. 2005 (adaptado).

A relação entre a sociedade e a natureza vem sofrendo profundas mudanças em razão do conhecimento técnico. A partir da leitura do texto, identifique a possível consequência do avanço da técnica sobre o meio natural.

A) O homem, a partir da evolução técnica, conseguiu explorar a natureza e difundir harmonia na vida social.

B) As degradações produzidas pela exploração dos recursos naturais são reversíveis, o que, de certa forma, possibilita a recriação da natureza.

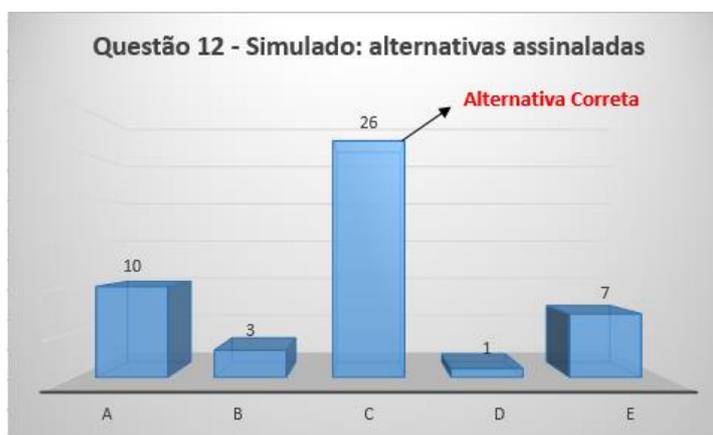
C) A sociedade aumentou o uso de insumos químicos — agrotóxicos e fertilizantes — e, assim, os riscos de contaminação.

D) As mudanças provocadas pelas ações humanas sobre a natureza foram mínimas, uma vez que os recursos utilizados são de caráter renovável.

E) O desenvolvimento técnico, dirigido para a recomposição de áreas degradadas, superou os efeitos negativos da degradação.

Nível de dificuldade: Fácil
Competência de área 6: Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos
Habilidade 30: Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas.
Conceito estruturante: Questão ambiental
Resolução: A questão enfatiza a necessidade da apropriação da natureza como forma de atender aos interesses socioeconômicos em que à medida que novas técnicas são incorporadas, o homem adquire uma maior capacidade de utilizar a natureza e, conseqüentemente, deteriorar o meio ambiente. Os agrotóxicos são usados para exterminar pragas ou doenças que causam danos às plantações. Existem diversos tipos de agrotóxicos que agem sobre insetos e ervas daninhas. O problema é que eles fazem mal à saúde humana e poluem o meio ambiente. Fertilizantes ou adubos são compostos químicos que visam a suprir as deficiências em substâncias vitais à sobrevivência dos vegetais. São aplicados com o intuito de melhorar a produção e aumentar a produtividade. Esses podem causar poluição dos solos e cursos d'água. Assim sendo, o uso de agrotóxicos e fertilizantes causa grandes e graves alterações sobre o meio natural, as quais terminam por aumentar os riscos de contaminação.
Fonte:

Gráfico 33: Respostas da questão 12 do Simulado aplicado aos estudantes.



Fonte: Do autor, 2015.

Gráfico 34: Questão 12 do simulado X nível de dificuldade relatada pelos estudantes.



Fonte: Do autor, 2015.

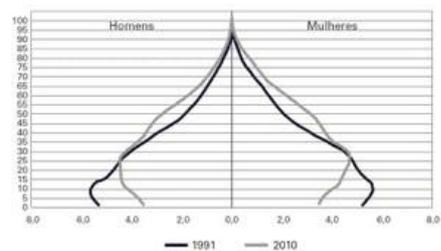
Nessa questão, 38 estudantes declararam não ter encontrado dificuldades para responder. No entanto, ainda assim, somente 26 estudantes assinalaram corretamente. Apesar de ter sido uma das questões com maior índice de acertos, muitos dos estudantes que apontaram não ter tido dificuldade erraram a questão. Dentre as alternativas incorretas a mais assinalada foi a alternativa A. Acredita-se que isso se deve a utilização direta de um termo que está presente na questão e igualmente na alternativa (funcionalidade harmônica dos ambientes naturais). Como os alunos observaram a palavra “harmônico”, buscaram a alternativa que apresentou o mesmo termo (difundir harmonia na vida social.)

Nesse sentido, infere-se que houve uma leitura superficial tanto do texto base quanto das alternativas, pois o distrator traz em sua raiz um raciocínio que a evolução tecnológica permitiu ao homem maior apropriação da natureza e que a consequência desse avanço permitiria difundir a harmonia na vida social, quando na verdade as novas técnicas incorporadas provocaram uma deteriorização do meio ambiente.

Neste item do simulado os estudantes assinalaram que recorreram às informações trabalhadas nas aulas de Geografia para responder a questão proposta, indicando também que se basearam em informações adquiridas em noticiários de televisão e na *internet*.

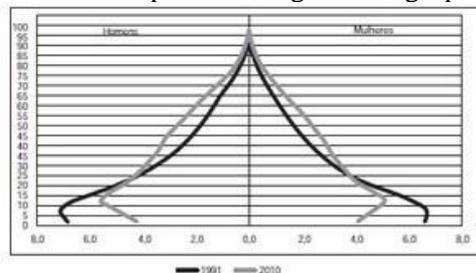
QUESTÃO 13

Composição da população residente urbana por sexo, segundo os grupos de idade - Brasil - 1991/2010



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1991/2010 (Foto: Enem)

Composição da população residente rural por sexo, segundo os grupos de idade - Brasil - 1991/2010



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1991/2010 (Foto: Enem)
BRASIL. IBGE. Censo demográfico 1991-2010. Rio e Janeiro, 2011.

A interpretação e a correlação das figuras sobre dinâmica demográfica brasileira demonstram um (a):

A) menor proporção de fecundidade na área urbana.

B) menor proporção de homens na área rural.

C) aumento da proporção de fecundidade na área rural.

D) queda da longevidade na área rural.

E) queda do número de idosos na área urbana.

Nível de dificuldade: Médio

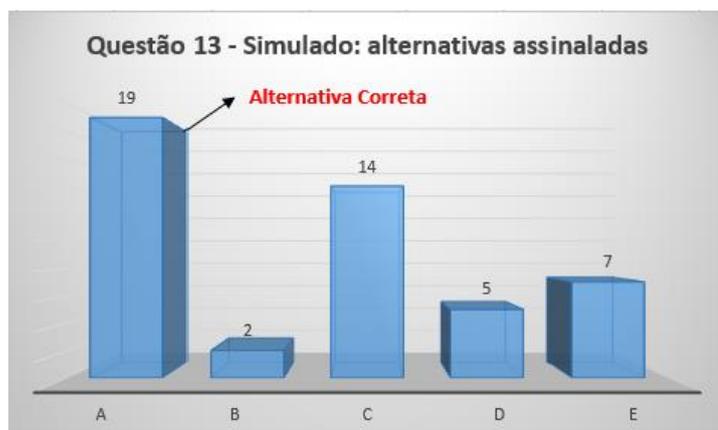
Competência 2: Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

H 6: Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.

Conceito estruturante: Crescimento populacional. Urbanização.

Resolução: A taxa de fecundidade indica o ritmo de nascimentos de crianças em um certo recorte espacial. A comparação entre as pirâmides etárias permite identificar uma base larga entre a população rural, ou seja, maior proporção de crianças entre os habitantes do campo do que entre a população urbana. O gráfico apresenta um dos desdobramentos da vida nas cidades, o que tende a aumentar, conforme a sociedade brasileira como um todo se urbaniza.

Gráfico 35: Respostas da questão 13 do Simulado aplicado aos estudantes.



Fonte: Do autor, 2015.

Gráfico 36: Questão 13 do simulado X nível de dificuldade relatada pelos estudantes.



Fonte: Do autor, 2015.

A questão 13 exige a interpretação de gráficos e a comparação entre esses. Grande parte dos alunos assinalou a alternativa C como incorreta. Isso se deve principalmente a fragilidade no desenvolvimento da capacidade de leitura de gráficos, conforme foi apontado pelos próprios estudantes. Nas Ciências Humanas, assim como nas demais áreas do conhecimento, os gráficos ilustram conteúdos e demonstram, de forma didática, o conceito estruturante da questão.

Recorrendo às provas e exercícios aplicados pelo professor de Geografia, constatou-se que em nenhum desses instrumentos apareciam questões com gráfico, ou seja, não foi, nesse caso, oportunizado ao estudante um processo de aprendizagem que valorizasse a leitura de diferentes textos, tais como, gráficos e tabelas, e a mobilização desses na resolução de problemas, bem como para compreender o que está escrito e quais as consequências lógicas das suas informações. Segundo Cavalcanti (2006) na prática, a Geografia ensinada não consegue, muitas vezes, ultrapassar ou superar as descrições e as enumerações de dados e fenômenos.

QUESTÃO 14

Os últimos séculos marcam, para a atividade agrícola, com a humanização e a mecanização do espaço geográfico, uma considerável mudança em termos de produtividade: chegou-se, recentemente, à constituição de um meio técnico-científico-informacional, característico não apenas da vida urbana, mas também do mundo rural, tanto nos países avançados como nas regiões mais desenvolvidas dos países pobres.

SANTOS, M. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2004 (adaptado).

A modernização da agricultura está associada ao desenvolvimento científico e tecnológico do processo produtivo em diferentes países. Ao considerar as novas relações tecnológicas no campo, verifica-se que a:

A) introdução de tecnologia equilibrou o desenvolvimento econômico entre o campo e a cidade, refletindo diretamente na humanização do espaço geográfico nos países mais pobres.

B) tecnificação do espaço geográfico marca o modelo produtivo dos países ricos, uma vez que pretendem transferir gradativamente as unidades industriais para o espaço rural.

C) construção de uma infraestrutura científica e tecnológica promoveu um conjunto de relações que geraram novas interações sócio espaciais entre o campo e a cidade.

D) aquisição de máquinas e implementos industriais, incorporados ao campo, proporcionou o aumento da produtividade, libertando o campo da subordinação à cidade.

E) incorporação de novos elementos produtivos oriundos da atividade rural resultou em uma relação com a cadeia produtiva industrial, subordinando a cidade ao campo.

Nível de dificuldade: Médio

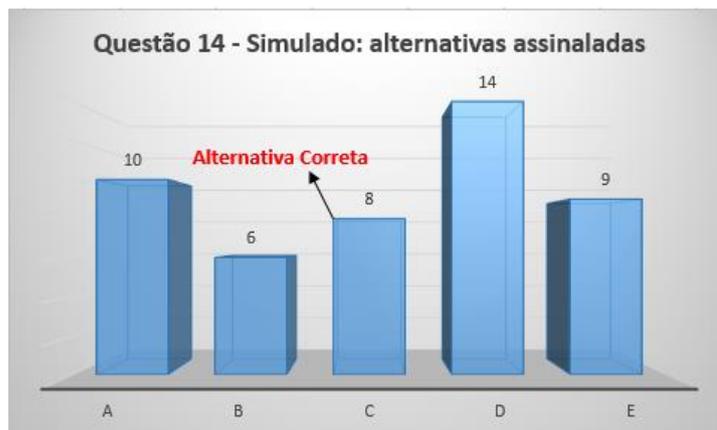
Competência 4: Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

H19: Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano

Conceito estruturante: Relativos ao campo e a cidade, pelo viés da tecnologia

Resolução: A humanização e a mecanização do espaço geográfico provocaram novas interações socioespaciais entre o campo e a cidade, como o surgimento do agronegócio e da agroindústria. De um modo geral, a modernização da agricultura ocasionou uma definitiva dependência do campo em relação aos centros urbanos, que, através de financiamento e de inovações tecnológicas, passou a determinar o que e quando o campo deveria produzir.

Gráfico 37: Respostas da questão 14 do Simulado aplicado aos estudantes.



Fonte: Do autor, 2015.

Gráfico 38: Questão 14 do simulado X nível de dificuldade relatada pelos estudantes.



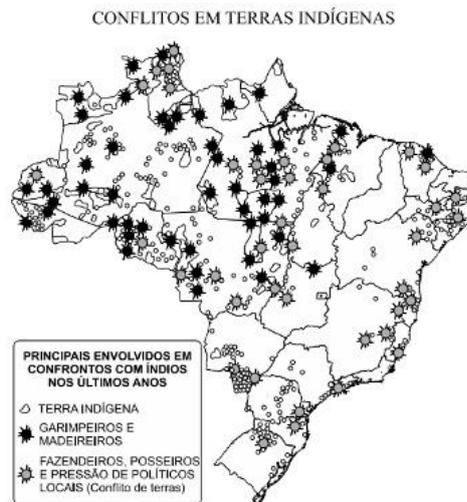
Fonte: Do autor, 2015.

A principal habilidade cobrada na questão 14 é a interpretativa, evidenciando a relação entre a tecnologia e a organização do espaço geográfico, nesse caso, estabelecendo uma relação entre o meio rural e urbano. Setenta por cento dos alunos erraram a questão porque trazem da escola uma dicotomia entre o urbano e o rural, não se dando por conta das interfaces entre esses dois locais de produção e vivências. Ficou clara a intenção dos alunos ao marcarem massivamente a alternativa incorreta (D) pelo fato de considerarem o meio rural fortificado à medida que se liberta do urbano. Nesse sentido, percebeu-se que foi facultado muito valor à capacidade de se fazer uma boa interpretação dos dados oferecidos, realizando associações lógicas entre a questão e estes dados. Os estudantes apontaram basicamente a aula de Geografia como principal fonte que recorreram para responder esta questão.

QUESTÃO 15



Mapa 01 – Distribuição da população Brasileira



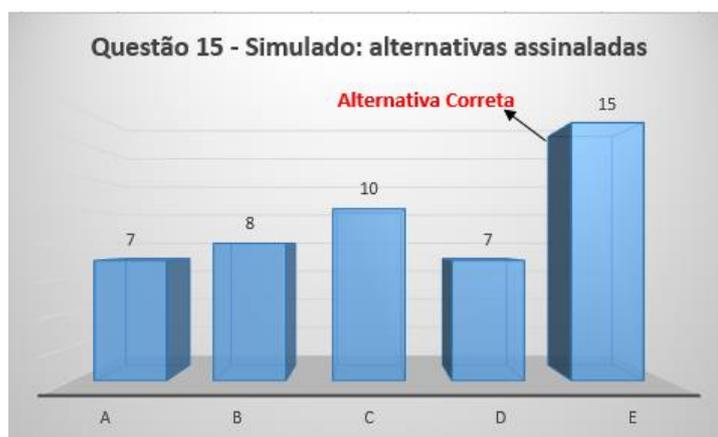
Mapa 02 – Conflitos em terras indígenas no Brasil

Os mapas representam distintos padrões de distribuição de processos sócio espaciais. Nesse sentido, a menor incidência de disputas territoriais envolvendo povos indígenas se explica pela:

- A) fertilização natural dos solos.
- B) expansão da fronteira agrícola.
- C) intensificação da migração de retorno.
- D) homologação de reservas extrativistas.
- E) concentração histórica da urbanização.

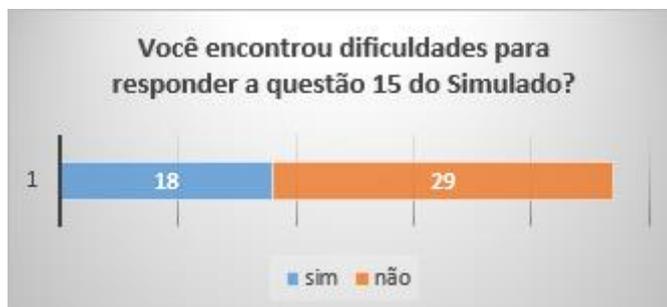
Nível de dificuldade: Médio
Competência 2: Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.
Habilidade 6: Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.
Conceito estruturante: População
Resolução: No primeiro mapa, é possível observar as maiores aglomerações populacionais no Brasil, neste caso, traduz-se como as áreas mais urbanizadas, já que a maior parcela da população reside nas áreas urbanas. Desta forma, vimos que são exatamente nessas áreas onde os conflitos pela posse da terra são menores, localizados junto ao litoral, em que ocorreu o início do processo de colonização de nosso país.

Gráfico 39: Respostas da questão 15 do Simulado aplicado aos estudantes



Fonte: Do autor, 2015.

Gráfico 40: Questão 15 do simulado X nível de dificuldade relatada pelos estudantes



Fonte: Do autor, 2015.

A questão 15 exigia do candidato a leitura e interpretação de mapas, bem como inferência em situações de análise de conflitos relativos à organização sócio espacial. Apenas

14 alunos acertaram, estabelecendo relação da concentração populacional evidenciada no mapa e a análise desta concentração para inferir sobre os conflitos territoriais com os indígenas. A alternativa mais assinalada das erradas, a B, refere-se a um problema muito evidente nos conflitos territoriais, a expansão agrícola. Os alunos assinalaram a alternativa sem interpretar os dados dos mapas.

Cabe destacar que as questões do simulado com maior índice de acertos abordavam temas do cotidiano, que estão na mídia diariamente, tais como informações a respeito de degradação ambiental e questões geopolíticas. Além disso, o tema dessas questões perpassa também por outras áreas do conhecimento, como no caso das questões ambientais que é trabalhado também na área de Ciências da Natureza.

Nesse caso, buscou-se uma reflexão se esse resultado estaria relacionado ao conhecimento promovido pelo ambiente escolar ou se foi um conhecimento construído a partir de outras fontes. Por outro lado, a questão com maior índice de erros, apesar de ter uma abordagem também nas questões ambientais, para respondê-la corretamente, o estudante necessitava de conhecimentos mais precisos ou de mais conteúdo para analisar as alternativas, confirmando que o conteúdo não é dispensável, mas o questionamento se dá na forma de abordagem desse conteúdo e o quanto isso contribui para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências. Reitera-se que a Geografia cobrada no ENEM e em especial nestas questões, propõe reflexão e ação sobre o conhecimento, bem como o desenvolvimento de capacidade crítica.

Quando no momento do grupo focal foram levantados questionamentos aos estudantes sobre se conseguiriam explicar a causa das dificuldades encontradas para responder à questão 01 do simulado, foram feitos os seguintes relatos:

“Eu acho que a leitura do gráfico, do mapa, por exemplo, pois no ensino fundamental a gente tem muitos trabalhinhos de montar o país, capitais, e estados, mas o mapa agora, no Ensino Médio, ele é usado quando o professor que trabalhar numa questão climática ele vai usar para mostrar um país, onde ele está situado, e assim a gente tem acesso a esse mapa. Por isso a gente tem essa dificuldade de olhar o mapa. Em provas eu não me recordo de ter sido muito usado, e quando usado a gente pegava mais os dados da questão e do conteúdo aprendido em si, do que no próprio mapa”. [Estudante, GF 4, agosto 2015]

“A gente não vê muito o mapa como questão econômica, mas sim a capital tal é na região nordeste, a capital tal na região sudeste, a gente não ver questão histórica em cima dos mapas, por exemplo, essa questão aqui que a resposta falava sobre concentração histórica da urbanização, a gente não está acostumada com isso”. [Estudante, GF 2, agosto 2015]

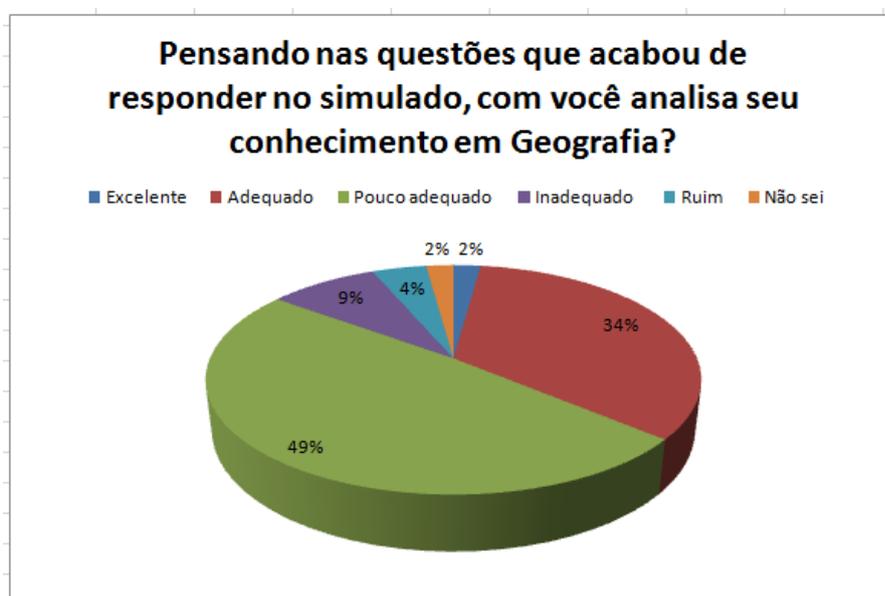
Portanto, foi possível identificar a partir dos apontamentos dos estudantes no grupo focal, que a dificuldade encontrada por eles, ocorre em função da falta de instrumentalização para responder a questões que exijam estabelecer relações, mostrando que a lógica da sala de aula muitas vezes difere da lógica das questões do ENEM no que se refere à contextualização e problematização.

Para compreender as dificuldades constatadas pelos estudantes ao responder o simulado, foi aplicado simultaneamente um questionário em que puderam relatar sua percepção em relação ao conhecimento em Geografia. Na seção a seguir, são apresentadas as análises a partir das respostas dadas no questionário do estudante e o mapeamento das dificuldades apontadas pelos estudantes no questionário.

6.4. Mapeando as dificuldades dos estudantes na resolução das questões do ENEM

Após terem respondido o simulado, foi solicitado aos estudantes que apontassem através de um questionário, as dificuldades encontradas para responder as questões, bem como sua percepção referente ao seu conhecimento em Geografia. O levantamento dos dados apontou que 36% dos estudantes afirma que consideram seu conhecimento em Geografia excelente ou adequado, 62% consideram pouco adequado, inadequado e ruim e 2% não souberam responder (Gráfico 42). Mediante esses dados, percebeu-se que a maioria dos estudantes não se sentiu seguro ao se deparar com assuntos que são trabalhados no componente de Geografia.

Gráfico 41: Percepção do estudante sobre seu conhecimento em Geografia.



Fonte: Do autor, 2015.

Desta forma, procurou-se identificar quais seriam as causas apontadas por esses estudantes para que considerassem o nível do seu conhecimento em Geografia, sendo solicitando que justificassem o apontamento que fizeram nesta questão.

Os estudantes que consideram seu conhecimento em Geografia adequado ou excelente apresentaram como principal justificativa para tal afirmativa o seu comprometimento com as aulas, afirmando que, *por prestar atenção nas aulas, estudar nas horas livres, ser uma matéria do interesse, tirar suas dúvidas com o professor e se interessar pelos temas trabalhados nas aulas de Geografia*, seriam os principais fatores que justificam seu grau de conhecimento no componente de Geografia como adequado. A partir das respostas dos estudantes foram evidenciadas duas categorias de análise: (1) Ofício de estudante e (2) a capacidade de relacionar o conhecimento geográfico com o mundo/vida, conforme se pode constatar na fala dos estudantes.

(1) “Ofício de estudante”

“Presto atenção em aula e entendo a matéria, porém não estudo em casa, senão seria mais fácil”. [S47]

Porque tiro as dúvidas com o professor e estudo nas horas livres. [S43]

Falta de estudo. De minha parte falta intensificação nos estudos em casa e a busca por informações atualizadas. [S26]

Tenho uma boa base em geografia, faltam mais estudos. [S24]

Pelo fato de estar no 3º ano e ter visto Geografia em todos os anos anteriores. Meu conhecimento é adequado porque desde a 5ª série tenho Geografia. [S02]

Nota-se, nesse caso, que cinco estudantes creditam o seu comprometimento com as tarefas escolares, a participação em sala de aula e o tempo investido na dedicação aos estudos como o mérito para possuir um conhecimento adequado em Geografia.

(2) A capacidade de relacionar o conhecimento geográfico com o mundo/vida

Adequado porque tenho facilidade de perceber que a Geografia não é só matéria, mas sim uma maneira de nos situar no meio em que vivemos. [S04]

Consigo de certa forma relacionar os meus conhecimentos com o que está sendo perguntado. [S39, S1]

Porque tenho uma boa base do assunto e consigo refletir sobre diversas situações para encontrar uma resposta. [S12]

Porque para mim a Geografia não é apenas conhecimento, mas sim inteligência para formular pensamento. [S29]

Nesta segunda categoria, identificou-se que quatro estudantes relataram que o ensino da Geografia contribui para sua compreensão do seu meio, do lugar onde vive. É justamente o que a Geografia se propõe ser um conhecimento de caráter estratégico que procura aproximar o estudante da sua própria realidade, fazendo relações para interpretar diferentes realidades. Pretende-se que o estudante perceba que no ensino de Geografia há muito mais que conteúdo a ser transmitido para que a aprendizagem se torne significativa.

Quanto às justificativas relatadas pelo grupo de estudantes que considerou o conhecimento geográfico pouco adequado, inadequado ou ruim, foram agrupadas também em duas categorias de acordo com a frequência com que apareceram nas respostas:

(1) ofício de estudante

“Não tenho domínio, tenho que estudar mais”. [S08]

“Penso que está pouco adequado, pois não estudo frequentemente a matéria”. [S1]

“Não tenho muitos conhecimentos sobre Geografia porque falta dedicação da minha parte como, por exemplo, estudar em casa e prestar atenção nas aulas, etc.”. [S11]

“Falta de estudo. De minha parte falta intensificação nos estudos em casa e a busca por informações atualizadas”. [S11]

“Meu conhecimento se torna pouco adequado porque não estudo”. [S44]

“Conheço um pouco a geografia, mas seria necessário estudar mais”. [S10]

(2) falta de conhecimento.

“Tenho dificuldades em entender Geografia e nesse simulado percebi mais ainda que tenha dificuldades em entender gráfico e as questões”. [S33]

“Tive dificuldades de lembrar algumas coisas já estudadas”. [S03]

“O meu conhecimento não foi satisfatório. Eu ouvi falar sobre tudo que contem na prova, mas mesmo assim tive dúvidas”. [S42]

“Não consigo compreender bem a matéria”. [S40]

“Faltou conhecimento em algumas questões”. [S36, S31, S06, S07, S08, S14, S20, S27, S30, S01]

Nesse sentido, observou-se que os estudantes relataram que o obstáculo encontrado se deve ao seu comprometimento com os estudos, e a necessidade de maior dedicação para superar as dificuldades que identificaram no momento do simulado. Assim, percebeu-se que os estudantes têm consciência da necessidade de sua participação ativa no processo de ensino e de aprendizagem e que construir as competências necessárias demanda empenho e dedicação aos estudos, o que denominamos ofício de estudante.

No entanto, o principal apontamento que os alunos apresentaram com justificativa para a dificuldade encontrada ao responder o simulado foi a falta de conhecimento que possuem sobre o conteúdo de Geografia. Essa afirmativa vem acompanhada de diferentes justificativas, como o relato que já “ouviu sobre o assunto”, ou seja, teve contato efêmero com o tema tratado, porém não ocorrendo a construção da competência para que resolvesse a questão proposta. Por isso, acreditamos que, quando o estudante alega que já ouviu sobre o assunto, ou que teve dificuldade de lembrar o conteúdo, ou ainda que tenha sido trabalhado em aula, mas não ter certeza da resposta, inferimos que não houve o desenvolvimento das habilidades que, segundo afirmativa do professor, balizam sua prática pedagógica. Observamos também, a partir dos relatos, que existe uma dificuldade com a linguagem geográfica ou conhecimentos específicos da Geografia como, por exemplo, a leitura de gráficos e mapas, além de conceitos próprios dessa ciência. Cabe salientar que tais dificuldades foram evidenciadas nos resultados do simulado e na própria percepção dos estudantes.

No questionário aplicado aos estudantes foi solicitado que indicassem as dificuldades encontradas para responder corretamente e com segurança às questões do ENEM. Os apontamentos realizados pelos estudantes a respeito das dificuldades apresentadas na resolução do simulado aplicado durante a pesquisa foram organizados em três categorias: a) Interpretação e compreensão da questão; b) Interpretação da linguagem gráfica; c) Domínio de conceitos geográficos.

A dificuldade de interpretação do texto base e do enunciado do item, foi apontada como uma das grandes dificuldades encontradas pelos estudantes para responder corretamente as questões propostas assinalando uma fragilidade da competência leitora. Conforme é possível identificar a partir dos que os estudantes assinalaram.

Dificuldade de interpretar as questões. [14 estudantes]

Dificuldade com o vocabulário das questões. [2 estudantes]

Segundo a Matriz de Referência do ENEM, o primeiro dos cinco eixos cognitivos, refere-se ao domínio de linguagens, dessa forma, espera-se que o estudante ao chegar nesse

nível de ensino, domine a linguagem, a interpretação de textos, gráficos, imagens e também a escrita.

Conforme foi possível constatar, novamente os estudantes relatam dificuldade de interpretação das questões, reafirmando a ausência da construção de uma competência básica que é a leitura e interpretação de textos. Sendo essa competência a maior frágil que os sujeitos relataram que encontraram ao responder o simulado.

Em segundo lugar, a grande dificuldade apresentada foi na leitura e interpretação de gráficos e mapas. De acordo com a Matriz de Ciências Humanas, essa é uma das habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo da escolaridade básica, conforme podemos constatar na H6: Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos. Esta observação foi realizada a partir dos registros dos estudantes que apontam as dificuldades encontradas nos relatos a seguir.

“Dificuldade no entendimento dos mapas e gráficos”. [S2, S9, S12, S17, S18, S21, S33, S39, S41]

Em terceiro lugar, consideraram o fato de que o conteúdo não foi abordado com profundidade nas aulas e, por isso, não possuem conhecimento o suficiente para responder as questões. Nesse sentido, podemos identificar nas afirmações dos estudantes as dificuldades apontadas.

“O conteúdo foi abordado com pouca profundidade”[S23, S41 22]

“Dificuldade de lembrar o conteúdo estudado”. [S3 38]

“O conteúdo não foi abordado nas aulas de Geografia”. [S5, S32]

“Falta de estudo e interesse em Geografia. Problemas com questões básicas”. [S26]

“Resolver as perguntas em relação à população brasileira”. [S7]

“Dificuldades no que diz respeito a trópicos, meridianos e hidrografia”. [S31]

“Dificuldade nas questões de imigração pois não lembro bem a matéria”. [S43]

Na sequência, observa-se que também aparece de maneira enfática a dificuldade com o conteúdo específico de Geografia no momento em que os estudantes citam que o assunto não foi abordado em aula, ou não ter conhecimento sobre a matéria, ou foi abordado com pouca profundidade durante as aulas. Essa análise permite inferir que como afirma Goulart, “A forma como grande parte dos professores ensina ainda está centrada na quantidade de informações desinteressantes, desconectadas e descontextualizadas da realidade dos alunos, das outras áreas do conhecimento e dos acontecimentos do mundo. (2014, p. 22). Portanto ficou evidente uma das razões pelas quais os estudantes relatam terem encontradas tantas dificuldades em responder as questões propostas, pois se deparam com uma situação que lhes exigia um tipo de raciocínio que não faz parte do seu modo de aprender.

Sobre o quanto as aulas de Geografia contribuíram de maneira que permitissem responder corretamente as questões do simulado, a partir das respostas dos estudantes, foram estabelecidas **duas categorias**, o que permitiu a análise dos dados obtidos a partir da afirmação sobre esta questão do questionário. O primeiro grupo afirmou que as aulas de Geografia contribuíram positivamente para que pudessem responder as questões propostas. Na sequência são apresentadas as afirmativas dos estudantes seguido do número de acertos no simulado.

“Grande parte sim, porém creio que é necessário conhecimento além de aulas para melhor compreensão”. [S04 – 6 acertos]

“Sim, porém tenho dificuldades de compreensão e armazenamento de informação deste conteúdo”. [S40 – 9 acertos]

“Sim, porém devo dar alguma retomada em casa”. [S09 – 7 acertos]

“Razoavelmente sim. Alguns conteúdos não foram abordados com muita profundidade, mas em geral sim”. [S10 – 10 acertos]

“Sim, no entanto poderia ser mais aprofundado”. [S30 – 6 acertos]

Algumas foram trabalhadas, mas não todas. Algumas matérias não foram aprofundadas. [S26 - 7 acertos]

Sim, o conteúdo da prova já foi trabalhado na aula. [S 42 – 5 acertos]

Sim, pois tudo o que respondi foi o que aprendi em todos os anos que tive aula de Geografia. [S25 – 7 acertos]

Sim, pois o professor nos dá bastante matéria. [S19 – 7 acertos]

Sim, o professor abordou o conteúdo de forma bem clara. [S06 – 5 acertos]

Sim, deu para ter uma boa base com o conteúdo dado em sala de aula. [S05 – 7 acertos]

Sim, os assuntos da prova foram dados nas aulas de Geografia. [S02 – 3 acertos]

Pode-se dizer que sim, porque o conteúdo trabalhado nos dá pelo menos uma mínima noção para respondermos as questões propostas. [S15 – 5 acertos]

Algumas questões sim. Para mim o conteúdo é bem trabalhado em aula e de forma que consigo entender, mas sinto certa dificuldade em relacionar o conteúdo com questões da atualidade [S35 – 6 acertos]

Ao analisar as justificativas dos estudantes sobre a contribuição das aulas de Geografia para o bom desempenho na realização das questões do ENEM, percebeu-se que a maioria afirma acreditar que a aula é um fator decisivo na aprendizagem. Identificam a partir das questões do simulado que o conteúdo foi abordado em sala de aula, no entanto, em alguns momentos, aparece o apontamento de que a abordagem deveria ser mais aprofundada, e que, portanto, não é o suficiente para resolver o tipo de questão proposta.

Mediante esses dados, inferiu-se que na fala dos estudantes houve uma valorização das aulas de Geografia, porém percebe-se novamente certa culpabilização, quando relatam que a aula é boa, mas a fragilidade que apresentam na resolução das questões é por não se empenharem no ofício de estudante, não se dedicando aos estudos com afinco.

No entanto, alguns estudantes afirmaram que as aulas de Geografia não contribuíram de maneira significativa para que respondessem corretamente as questões do simulado.

“Não. Pois, muitas coisas eu respondi com base de conhecimentos em outros recursos e não na disciplina de Geografia”. [S17 – 5 acertos]

“Não, acho que faltou um pouco mais de aprofundamento nas aulas para responder as questões”. [S01 – 3 acertos]

Apenas 02(dois) estudantes apontaram que a aula de Geografia não contribuiu para responder corretamente as questões do simulado. Esses justificaram que os conhecimentos que possuem são provenientes de outros recursos e não das aulas de Geografia e também a falta de aprofundamento do conteúdo como fatores que dificultaram responder as questões propostas.

De acordo com Goulart (2014, p. 23), “ Para efetivar uma aprendizagem geográfica, é fundamental que as temáticas tenham sentido para os alunos, que haja clareza de objetivos por parte do professor e que seu trabalho seja orientado na busca da formação a cidadania”. Dessa forma, a aprendizagem de uma Geografia significativa demanda o envolvimento e a mobilização do estudante a partir de um trabalho intencional que favoreça a apreensão de conteúdos e desenvolvimento de habilidades que favoreçam as conexões. Portanto, tanto em Geografia quanto em outras ciências a aprendizagem ocorrerá a partir da reflexão sobre o que vem sendo produzido, estabelecendo conexões com conceitos já construídos.

Foi perguntado aos estudantes se os mesmos se sentem preparados para a prova do ENEM. Conforme gráfico 43, 64% dos estudantes afirmam não se sentirem preparados, 28% afirmam que sim e 8% não responderam. No entanto, quando esses estudantes foram questionados a respeito do quanto a aula de Geografia contribui para o sucesso na resolução das questões X % apontou que sim. Diante desse fato, percebe-se, de certa forma, uma contradição, pois ao mesmo tempo que os estudantes dizem que a aula contribui bastante, também afirmam que não se sentem preparados para realização do ENEM.

Gráfico 42: Percepção do estudante sobre seu preparo para o ENEM.



Fonte: Do autor, 2015.

Para compreender a afirmação a respeito da percepção dos estudantes em relação a preparação para o ENEM, foi solicitado que justificassem sua escolha. Entre os estudantes que assinalaram que não se sentem preparados encontra-se as seguintes justificativas.

“Não. Estou quase lá, faltam mais alguns conteúdos”. [S42, S41, S40]

“Não. Por conta dos déficits na aprendizagem”. [S30, S05]

“Não. Só o conhecimento do colégio não me ajudará e nem preparará para o ENEM”. [S17]

“Não, falta de estudo e dedicação ao mesmo”. [S26, S38, S06, S33, S28, S20, S45, S43, S44. S21]

“Não. Penso que falta foco nos estudos e me preparar melhor através de um curso preparatório”. [S16]

“Não. Preciso me aprofundar mais nas questões do 1º ano e acontecimentos atuais”. [S36]

“Não. O ENEM abrange mais conteúdos relacionados a questões atuais e sinto dificuldade de relacioná-las”. [S35, S01]

“Não. Tive muitas dificuldades com algumas questões, acredito que seja falta de conhecimento sobre o que está acontecendo no século XXI”. [S01]

A partir das justificativas apresentadas pelos estudantes que afirmaram não se sentirem preparados para a prova do ENEM, foi possível identificar três categorias de análise. A primeira categoria é a dos estudantes que assinalam os déficits de aprendizagem ao longo da educação básica como responsável por não se sentirem preparados para o Exame. Em seguida, identificou-se um outro grupo de estudantes que indica a falta de foco nos estudos, no que se denominou ofício de estudante e a falta de conhecimento, com destaque para fragilidade em relação a acontecimentos atuais e que uma melhor preparação ocorre por meio de curso preparatório para o Exame. Um terceiro grupo apontou a dificuldade de fazer as relações

necessárias para resolver uma situação-problema e para responder a uma questão do ENEM a partir do conteúdo estudado em sala de aula.

Na sequência foram analisadas as repostas dos estudantes que afirmaram se sentirem preparados para responder as questões do ENEM.

“Sim, me acho preparada pois a escola ajuda muito e contribui na preparação, porém preciso me dedicar mais”. [S24]

“Pode-se se dizer que sim. Porque o conteúdo trabalhado nos dá pelo menos uma mínima noção para respondermos as questões propostas”. [S28]

“Sim, pois me deu uma base para responder as questões”. [S13]

“Sim, pois a escola ajuda o preparo para a prova e acredito que os meus conhecimentos também”. [S03]

“Sim, me acho preparada porque o ENEM lida com questões que envolvem problemas atuais”. [S34]

“Sim, porque o Enem não é apenas conhecimento em cima de conhecimento, há leitura, interpretação usando a inteligência para resolver questões”. [S29]

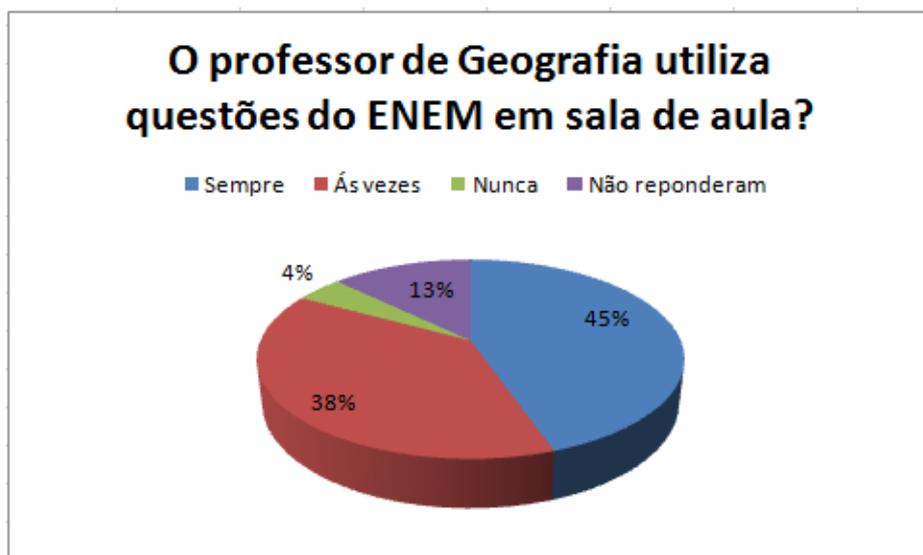
“Sim, porque eu estudo”. [S37, S19, S1]

“Sim, psicologicamente estou focada, porém creio que devo retomar os conteúdos dos anos anteriores”. [S08]

Quanto aos estudantes que afirmaram se sentir preparados para a prova do ENEM foi possível identificar quatro categorias. O primeiro grupo apontou a escola como a responsável em fornecer o subsídio necessário para responder com segurança as questões do estilo ENEM, porém constata-se que é citado que a escola possibilita uma mínima noção e uma base para responderem as questões. Em segundo lugar observa-se que alguns estudantes afirmaram se sentirem preparados para o modelo de prova do ENEM, que lida com questões atuais e que demanda leitura e interpretação e que por esse motivo se sentiram bem preparados ao responder o simulado. Em seguida, identificou-se um terceiro grupo, que apontou a dedicação aos estudos como o fator preponderante para obter o sucesso em uma avaliação como o ENEM e, por fim, alguns estudantes que relataram que, apesar de se sentirem preparados, faz-se necessário retomar vários conteúdos de anos anteriores para que estejam realmente em condições de realizar uma boa prova.

Os estudantes foram questionados sobre a utilização de questões do ENEM nas aulas de Geografia, através de exercícios ou em provas, os resultados obtidos encontram-se no gráfico 43.

Gráfico 43: A utilização de questões do ENEM na aula de Geografia.

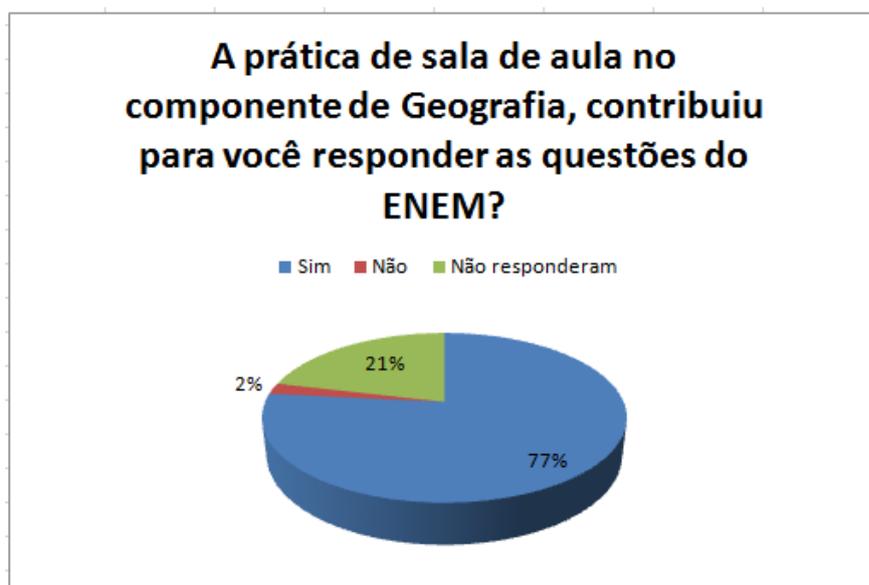


Fonte: Do autor, 2015.

De acordo com resultados apresentados, 45% dos estudantes afirmam que o professor de Geografia utiliza as questões do ENEM em sala de aula e 38% afirma que esse as utiliza às vezes; 4% disseram que nunca e 13% não responderam. Mediante esses dados podemos perceber que não há uma unidade na afirmação, ou seja, nem todos os estudantes percebem se existe o movimento do professor em trabalhar questões do ENEM. Conforme análise apresentada anteriormente em relação dos instrumentos avaliativos aplicados aos estudantes do terceiro ano, não foi identificada nenhuma questão efetiva do ENEM, apenas questões de vestibular. Também é possível notar a partir da fala dos estudantes durante o grupo focal, quando questionados sobre como percebem a prova do ENEM, que estes têm consciência da proposta dessa avaliação, o que é possível constatar no relato do estudante que afirma que no ENEM, *“Eles querem teus argumentos, uma pessoa que saiba pensar criticamente, sobre os problemas da sociedade como um todo, que saiba relacionar os elementos da imagem com o contexto histórico com, com o geográfico para poder responder”*. E, nesse sentido, retomamos a análise realizada anteriormente sobre como ocorre o processo de ensino e de aprendizagem nas aulas de Geografia de maneira a capacitar os estudantes a fazer uma leitura de mundo a partir do seu meio para compreender a complexidade da sociedade contemporânea.

Quanto à prática do professor de Geografia, e se essa contribui para responder as questões do ENEM, observa-se, conforme o Gráfico 44, que 77% dos estudantes consideram que a prática do professor de Geografia auxilia na preparação para a prova do ENEM e apenas 2% disseram que não contribui.

Gráfico 44: A contribuição das aulas de Geografia para responder questões do ENEM.



Fonte: Do autor, 2015.

No entanto, quando observadas as justificativas, identificou-se que não há clareza e consistência quanto ao entendimento de como as aulas contribuem nesse sentido. De acordo com as justificativas, percebe-se a utilização de questões de anos anteriores do ENEM é a única prática citada pelos estudantes, que, no entendimento desses sujeitos, auxilia-os na preparação para esse exame. Os estudantes dizem que fazer as questões do ENEM deixa mais preparado, pois realizar essas questões deixa mais tranquilo na hora da prova.

As justificativas dos estudantes sobre a resposta dada à questão que versava sobre de que maneira a prática do professor de Geografia contribuiu para a preparação para o ENEM foram organizadas em uma única categoria, pois todos os alunos participantes da pesquisa responderam afirmativamente à questão proposta.

“Ajuda sim, pois a explicação e interpretação é o que eu tenho mais dificuldade”. [S44]

“Sim, é mais fácil e tranquila a resolução de questões que já estamos acostumados”. [S41]

“Sim, me auxilia na compreensão das questões”. [S40]

“Sim, pois o professor está sempre retomando a matéria e fazendo exercícios”. [S36]

“Sim, estará nos preparando para o ENEM”. [S29, S47]

“Sim, pois dá uma noção de como vai ser o ENEM”. [S21, S35]

“Sim, pois faz com que tenhamos ideia de como são as questões”. [S12, S17, S14]

“Acredito que na maioria sim, mas seriam necessários alguns conhecimentos fora de sala de aula”. [S10]

“Sim. Porque nos dará uma base do que pode ser importante e o que pode cair na prova”. [S06]

No entanto, quando analisadas as respostas, verificou-se que as justificativas se limitaram ao fato de que o professor utiliza questões do ENEM em sala de aula e esse seria, no entendimento dos estudantes, a prática na aula de Geografia que contribui na preparação para o ENEM. Contudo, conforme analisado nos instrumentos avaliativos do professor, não foram identificadas questões do ENEM, portanto, dessa forma, infere-se que os estudantes não conseguem diferenciar as questões de vestibular que aparecem nas provas do professor com as questões do ENEM. Observa-se que, por serem questões objetivas e de vestibular são concebidas pelos estudantes como se fossem tal qual a prova do ENEM.

De acordo com as repostas referentes à contribuição das aulas de Geografia no preparo para a prova do ENEM, constata-se o relato de vários estudantes que afirmam que a aula foi um fator que contribui consideravelmente para a realização de uma avaliação externa. É perceptível, nesse sentido, o quanto os estudantes apontam e reafirmam a importância das aulas e de como o professor conduz o processo de ensino e de aprendizagem como fatores determinantes para a construção de competências e por consequência o bom desempenho nas avaliações externas.

Conforme um levantamento realizado nas provas de Ciências Humanas entre os anos de 2009 e 2015, constatamos que nesse período apareceram 13 questões em que o texto base era composto por mapas e 10 questões com gráficos, sendo assim, é fato que o aluno encontrará na prova do ENEM questões a serem resolvidas que pedem a competência de leitura de gráficos e tabelas, bem como de mapas. E, como se constatou nas respostas do questionário, para a maioria dos estudantes não é tão fácil resolver questões em que é necessário analisar informações a partir de gráficos. A maior dificuldade ocorre quando a questão propõe extrapolar o que está representado no gráfico. A partir da leitura do gráfico, o estudante deveria concluir que o fenômeno expresso era o de que a urbanização gera a redução nas taxas de natalidade. Os estudantes apontaram somente a aula de Geografia como a fonte que recorreram como subsídio para responder essa questão.

Conforme foi possível perceber a partir da fala do estudante, urge a necessidade de trabalhar as aulas de Geografia de maneira dinâmica, buscando a contextualização do conteúdo e induzindo à formação de um sujeito crítico, que esteja preparado para enfrentar as situações que lhe são postas na sociedade contemporânea. Corroborando com esse pensamento, Costella (2014) afirma que “O conteúdo pelo conteúdo não acrescenta, pois é desprovido de vida. A aprendizagem tem a ver com a vida, pois transforma conteúdo em ação”. Há uma clara percepção do estudante que o ensino fragmentado, pautado na

memorização não dá conta de atender às novas propostas de aprendizagem apoiadas na construção de competências.

Contudo, urge a necessidade de que sejam postas em prática no fazer docente, ações que proporcionem condições de repensar a organização curricular delineada por novos paradigmas de aprendizagem.

Desta maneira, compreende-se que o ENEM, enquanto política educacional, tem um potencial significativo de induzir tais mudanças, desde que todos os sujeitos da educação estejam imbuídos no processo de discussão e implementação das mudanças propostas, buscando o entendimento e a adequação às novas orientações pedagógicas, para que a partir dos resultados apresentados, se possibilite repensar os processos educacionais e gerar transformações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação de pesquisa foi fomentada a partir da análise da relevância que o ENEM assume no cenário contemporâneo e o espaço que essa avaliação de larga escala, tem conquistado na esfera educacional brasileira e, conseqüentemente, no contexto profissional docente, especialmente no Ensino Médio.

Acredita-se que as discussões desencadeadas pelo ENEM nas escolas surgem como força indutora de mudanças no que se refere ao processo de ensino e de aprendizagem e por consequência na forma de avaliar a educação básica no Brasil ao propor uma forma diferenciada de avaliação. O tema central do presente trabalho se assentou na relação estabelecida entre o ENEM e o Ensino de Geografia na perspectiva de encontrarmos indícios dos reflexos desse Exame no cenário educacional brasileiro. Estes elementos foram decisivos para a escolha da temática “ENEM” como objeto de pesquisa.

Este trabalho assumiu como objetivo geral analisar os fundamentos, as concepções e as práticas no componente curricular de Geografia do Ensino Médio em instituição de ensino da rede pública estadual de Porto Alegre, para compreender a origem das dificuldades apresentadas pelos estudantes na resolução de questões da Prova de Ciências Humanas do ENEM. Os objetivos específicos desse estudo foram voltados para: mapear as ações de gestão administrativas e pedagógicas nas instituições pesquisadas para implementação da MR do ENEM; analisar nas ações docentes em escola da rede pública estadual o reflexo da MR do ENEM no campo do saber da Geografia; e analisar a repercussão das ações pedagógicas na efetivação das habilidades e competências em estudantes do Ensino Médio da rede pública estadual de ensino.

O Exame Nacional do Ensino Médio criado em 1998 como uma proposta de processo avaliativo da educação básica emergiu no âmbito das reformas curriculares para o Ensino Médio em curso desde a década de 1990 e constitui-se numa política pública de avaliação e sua implementação faz parte de um conjunto de medidas propostas para promover a melhoria da qualidade do sistema educacional brasileiro sinalizando a concepção de ensino e a formação que se pretende para a educação básica.

O ENEM se configura como uma avaliação que traça o perfil do concluinte da escolaridade básica servindo como referência em relação às diferentes competências construídas ao longo dessa escolarização, fornecendo uma imagem da educação básica no Brasil.

Este Exame está estruturado a partir de uma Matriz de Referência (MR), que define seus pressupostos e delinea suas características operacionais, e encontra-se organizada no sentido de verificar o domínio de competências e habilidades, associadas aos conteúdos do Ensino Fundamental e Médio, estimulando o raciocínio, assim como a capacidade de aprender de forma interdisciplinar e contextualizada a partir de propostas de situações-problemas, visando romper com o isolamento das disciplinas do Ensino Médio.

O ENEM foi organizado em torno de cinco capacidades operativas articuladas e construído com questões estruturadas em três pilares teóricos comuns aos documentos oficiais da reforma educacional: a interdisciplinaridade, a contextualização e a resolução de situação-problema. Desta forma, prioriza os conhecimentos práticos induzindo o aluno a se sentir desafiado na busca de respostas, o que contribui para que este suscite vários conhecimentos e saberes construídos ao longo do seu processo de aprendizagem.

A concepção de aprendizagem proposta a partir das reformas curriculares, preconiza a aquisição de competências e habilidades, não significando o desprezo do conteúdo das disciplinas, uma vez que essas estruturas da inteligência se formam e se reorganizam na ação consciente sobre o mundo, num processo de ressignificação dos conhecimentos adquiridos como ferramentas em confronto com a realidade. Nesse sentido, o ENEM é um instrumento indutor de mudanças, na medida em que expressa no que é avaliado aquilo que deveria ser ensinado. O Exame vem sendo reformulado ao longo dos últimos anos, sofrendo mudanças significativas para a avaliação de desempenho no término da escolaridade básica

E, desta forma, entendemos que os resultados do ENEM se apresentam como um importante termômetro da apropriação de novas práticas no cotidiano escolar, pois, se este direciona a política pública pode, portanto, redirecionar as práticas pedagógicas. Portanto contribui para o desenvolvimento de ações que almejem a melhoria da educação com garantia da aprendizagem. Salienta-se também que a discussão teórica referente à nova concepção de ensino e de aprendizagem preconizada pelo ENEM constitui um ponto de partida para se repensar o ensino básico.

Dessa forma, tendo em vista este novo paradigma de aprendizagem, não podemos olhar mais a educação apenas como repetição. Urge a necessidade de repensar a prática docente, em que os conteúdos necessitam ter caráter interdisciplinar e contextualizado. Construir um currículo focado em competências não induz nem propõe abandonar o conteúdo em seu potencial de transmissão dos conhecimentos, nem a construção de novos saberes; ao contrário, esses processos são indissociáveis na construção das competências. A diferença que se estabelece nessa proposta curricular é que o centro do currículo e, portanto, da prática

pedagógica, não será a transmissão dos saberes, mas o processo de construção, apropriação e mobilização desses saberes, já que a construção de competências depende de conhecimentos em situação, depende de significados

Nesse sentido, as Ciências Humanas têm importante contribuição na reflexão do processo de ensino e de aprendizagem na educação básica, pois esta área do conhecimento auxilia propiciando elementos para compreensão das diferentes realidades a partir de uma leitura de mundo em diferentes escalas. É esforço relevante da área de Ciências Humanas assegurar o desenvolvimento do pensamento crítico do sujeito-educando, levando-o a refletir sobre quem é e quem poderá vir a ser, entendendo os fatos diante de determinado fenômeno e reconhecendo-se como sujeito integrante e ativo neste processo.

Muitas discussões têm sido desencadeadas nessa perspectiva, assim foi proposto um recorte no ensino de Geografia por acreditar que cada ciência tem seus conceitos próprios que lhe dão identidade. Assim, a Geografia escolar estabelece diversas possibilidades no sentido de repensar o dia-a-dia da sala de aula para dar conta de uma nova realidade que permeia a sociedade do século XXI. Essas são reflexões voltadas a dar um novo sentido para a Geografia e pensar num ensino que permita o desenvolvimento da capacidade de raciocínio, análise e compreensão do espaço em que vive.

O ensino de Geografia coloca-se como fundamental enquanto propositor de um ensino voltado à construção de uma autonomia de interpretação do mundo, pelo desenvolvimento da criticidade e de um poder de síntese, pela compreensão da sociedade por meio de sua dimensão espacial tornando-se pertinente conhecer e compreender as características do meio em que se vive ampliando o entendimento da complexidade do mundo atual. Sendo assim a ciência geográfica opera como uma lente que nos permite a leitura do mundo, e para a construção de outra forma de observar.

Portanto, efetivou-se uma análise das interfaces do ENEM X Ensino de Geografia pois esta avaliação tem como pressuposto que os conteúdos aprendidos devem estar a serviço da criticidade e do resgate dos sentidos e significados humanos presentes nos conteúdos escolares, numa perspectiva de uma educação que prepara o indivíduo e a sociedade para os desafios futuros em um mundo em constante e acelerada transformação

Nessa perspectiva, foi implementada a pesquisa, verificando em que medida essas alterações tem se concretizado no cotidiano escolar e, em especial nas aulas de Geografia.

Para a realização do trabalho, estabelecemos como cenário de pesquisa uma escola pública estadual de Porto Alegre - RS para realização de análises sobre as repercussões do ENEM para o ensino de Geografia. Tomamos como ponto de partida o entendimento do

ENEM no contexto educativo do Brasil, buscando compreender como esse Exame se estrutura, bem como os documentos que embasam a criação desta avaliação em larga escala. A pesquisa documental levou-nos a situar o ENEM no contexto das políticas educacionais, analisando-o em diversos aspectos, bem como possibilitou-nos caracterizar o ENEM e o Novo ENEM e identificar as reformulações que ocorreram na prova ao longo do período de implantação no âmbito social e pedagógico, especialmente aquelas ocorridas no ano de 2009.

Para compreender em que medida essas alterações têm se concretizado na escola a partir da perspectiva do ensino de Geografia, empenhamos a coleta de dados que nos conduziram na intenção de buscar caminhos e ferramentas que auxiliassem a atingir o objetivo proposto.

Para tanto, realizamos entrevista semiestruturada com o diretor, a supervisora pedagógica, questionário com o professor de Geografia e aplicação de um simulado, um questionário e grupo focal com quarenta e sete estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. Foram aplicados instrumentos de coleta de dados para esses sujeitos, buscando compreender como os fundamentos pedagógicos do ENEM são concebidos nos diferentes âmbitos da educação básica, desde as concepções até a prática pedagógica.

Durante as entrevistas os sujeitos revelaram suas concepções sobre o ENEM, e as repercussões do Exame na escola. Nesse sentido, foi possível identificar o distanciamento que ainda persiste entre o que está proposto nos documentos oficiais enquanto política pública e o que é posto em prática no cotidiano escolar.

Percebemos, com a pesquisa, que tanto o diretor quanto a supervisora pedagógica reconhecem a função política da proposta do ENEM, porém não encontramos evidências no fazer pedagógico que demonstrassem ações implementadas para concretizar o previsto nos documentos oficiais em que se apoia essa política. Esta constatação pode ser feita a partir do posicionamento dos sujeitos quando deixam evidente que acreditam que a função do ENEM é de ampliar a oportunidade de acesso ao Ensino Superior, como se esse exame se restringisse a esse objetivo.

Conforme explicitado nesse trabalho, a interdisciplinaridade é um dos pilares do ENEM, juntamente com a contextualização e a proposição de situações-problema. Porém, por outro lado, também é evidente na fala do diretor que poucas ações na escola remetem à prática interdisciplinar, ainda prevalecendo uma organização curricular em disciplinas, apesar da proposta oficial de um trabalho por área do conhecimento.

A interdisciplinaridade, a contextualização e as situações-problema, são práticas pedagógicas que possibilitam abordar uma temática em diversos aspectos, esbarram em uma

série de limitações no cotidiano escolar para concretização das propostas oficiais. Dentre essas, a formação acadêmica docente baseada em um ensino disciplinar e fragmentado, mesmo que a reforma educacional preconizada pela LDB já tenha ocorrido há mais de vinte anos, verificamos que ainda há um discurso que o grande empecilho está na formação inicial dos professores, pois não houve o abandono do ensino tradicional, ainda centrado no professor, que, nesse cenário, é o ator principal do processo de mudança. Observou-se, portanto, que o foco das mudanças foi posto sobre o trabalho do professor, reafirmando que esse é o sujeito responsável por concretizar as mudanças propostas nos currículos escolares. Porém, essas mudanças muitas vezes não se concretizam, pois não é oportunizado ou não se criam espaços para reflexão sobre a prática, para planejamento das aulas em consonância com os demais componentes da área de conhecimento, assim como de outras áreas, pois tais ações trazem a possibilidade de ampliar os sentidos e significados da prática docente. Ter clareza do seu papel enquanto docente conduz a compreensão do sentido de sua prática, afinal o que se faz está diretamente relacionado aos conhecimentos, valores e atitudes de cada professor.

Contudo o ENEM se organiza em uma perspectiva de desviar o foco do processo de ensino e de aprendizagem para os alunos e não mais no professor e na abordagem dos conteúdos de maneira a promover o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o exercício pleno da cidadania.

Ainda, segundo o diretor, a escola apesar de oferecer hora atividade, essas são poucas e insuficientes para a realização de um trabalho em equipe. Os relatos apontaram que prevalece um esforço solitário e muito mais na instrumentalização, tais como resolução das provas do ENEM aplicadas nos anos anteriores, disponibilização de simulados online e momentos de encontro para esclarecimentos gerais sobre a aplicação da prova, buscando muito mais a preparação para o ENEM do que no processo de aprendizagem. Portanto, a proposta de um ensino pautada em tendências metodológicas que propiciam conectar o ensino de Geografia com fenômenos do cotidiano do aluno tornando-o mais significativo; não prevaleceu. Os depoimentos revelam que a prática continua tradicional, disciplinar, conteudista e centrada no professor.

Desta forma, constatou-se que não há clareza sobre todos os objetivos do ENEM, pois foi citado apenas a possibilidade de facilitar o ingresso à universidade, afirmando que o Exame tem uma perspectiva mais inclusiva pelo fato de que o aluno da escola pública terá mais acesso ao Ensino Superior. As palavras do diretor permitiram inferir que o fato de não conhecer na íntegra os documentos oficiais condicionam uma visão simplificada de um projeto que almeja a reconfiguração do Ensino Médio. Há uma fragilidade no discurso e

consequentemente nas ações propostas pela equipe gestora. Verificou-se um distanciamento quanto ao entendimento do escopo de uma política educacional para a Educação Básica, pois o desconhecimento dos objetivos estabelecidos pelo ENEM fragiliza a proposição de ações que deles advêm para serem executadas na escola.

Os aspectos apontados como dificultadores para implementação do novo paradigma de ensino e de aprendizagem foram a inexistência de momentos direcionados para as reuniões em área do conhecimento em função da falta de tempo disponibilizado para essas atividades. Outro aspecto apontado foi o trabalho burocrático como inviabilizador desse tipo de iniciativa, uma vez que a jornada de trabalho docente não se resume apenas em atividades na sala de aula, assim, o trabalho extraclasse como preparação da aula, elaboração e correção de trabalhos e provas, preenchimento do diário de classe, entre outras, consome muito tempo da rotina do professor.

No entanto, o trabalho por área, conforme informado pelo diretor, restringe-se a delegar um conceito ao estudante em conselho de classe, ou seja, as avaliações na escola não são realizadas por área do conhecimento. Desta forma, os instrumentos avaliativos são realizados por componente curricular e o conselho de classe reúne as informações do aluno e a partir disso indica um conceito por área. Nesse sentido, foi possível verificar que muitas vezes a escola caminha em descompasso em relação ao fluxo das discussões desencadeadas no âmbito das políticas educacionais.

A respeito da percepção e constatação sobre mudanças na forma de pensar a aprendizagem e de uma prática docente que almeja a construção de competências a partir da proposta da matriz de referência do ENEM, o gestor ratifica que essa concepção não está muito clara para os professores. Percebeu-se nesse sentido, que persistem na escola muitas dúvidas sobre o novo paradigma de aprendizagem que tem como foco a construção de competências, bem como a dificuldade do professor em entender as propostas que vêm delineando as reformas na educação. O diretor ressaltou, novamente, que a formação do professor é um impedimento para que tais mudanças sejam concretizadas na escola. Afirmouse, mais uma vez, o distanciamento entre o que está posto nos documentos educacionais oficiais e a prática escolar. Deve ser lembrado, portanto, que a ênfase da mudança precisa acontecer nas salas de aula.

Foi compreensível na fala do diretor que há uma preocupação da escola em se adequar a proposta do ENEM, mas concretamente as ações se restringem a esclarecimentos sobre o Exame aos estudantes do terceiro ano, principalmente quanto às formas de ingresso ao ensino superior por meio deste Exame. As ações que são desencadeadas para sintonizar a escola com

o ENEM restringem-se à aplicação de simulados e ao esclarecimento sobre o estilo de prova. O que também chamou a atenção foi o fato de que, mais uma vez, evidenciou-se a crença de que trabalhar um ensino pautado na construção de competências significa o abandono do conteúdo, pois o gestor afirma que seria atirar para dois sentidos opostos, um no conteúdo e outro nas transformações que as políticas educacionais têm proposto a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No entanto, a concepção de aprendizagem que preconiza a aquisição de competências e habilidades não induz ao desprezo do conteúdo das disciplinas, uma vez que essas estruturas da inteligência se formam e se reorganizam na ação consciente sobre o mundo, num processo de ressignificação dos conhecimentos adquiridos como ferramentas em confronto com a realidade.

A escola pesquisada não dispunha do Plano Político Pedagógico, pois segundo o diretor, a última versão deste documento foi redigida em 2004, não sabendo informar onde essa versão se encontra na escola. Assim, percebeu-se a fragilidade que a ausência desse documento pode provocar, já que é um dos instrumentos que, ao ser conscientemente elaborado passa a refletir a proposta educacional da escola.

Quanto à supervisão pedagógica verificou-se que há um entendimento de que a diferença que se encontra entre o vestibular e o ENEM está no estilo da prova, como se as duas avaliações de ingresso ao ensino superior partissem da mesma matriz de referência. Apesar de afirmar que o ENEM efetivamente não tem promovido mudança na escola, há um reconhecimento de que existem diferenças entre as avaliações para ingresso ao ensino superior e ainda assim se acredita que esse movimento não tem refletido na escola.

Dessa maneira, parece não haver, a princípio, o reconhecimento de que o ENEM vem em uma proposta de alteração mudança de paradigma de aprendizagem e não apenas no modelo de prova. Portanto, o ENEM se diferencia em alguns aspectos dos tradicionais vestibulares, pois muitos desses, ainda se balizam em listagem de conteúdos que são cobrados como fórmulas decoradas para cada componente curricular isoladamente em uma lógica de conhecimento acumulado e compartimentado. Já para realização da prova do ENEM, que segue um modelo que o difere dos processos avaliativos tradicionais, o estudante tem que acionar os conteúdos aprendidos durante a escolaridade básica, de forma conjunta, interligada, fazendo conexões para resolução das questões propostas, ou seja, um mesmo item desse Exame pode exigir do estudante conhecimentos de diversas áreas, avaliando competências e habilidades e não focando no acúmulo de informações, uma vez que ela se baseia na interdisciplinaridade e contextualização dos fatos, colocando os estudantes frente a situações-problema e valorizando sua autonomia para fazer escolhas e tomar decisões.

A partir da análise do planejamento proposto pela supervisão pedagógica para o professor, constatou-se que esse documento se organiza por objetivos e não por habilidades e competências. É preciso esclarecer que não se trata de substituir simplesmente antigos verbos que designavam objetivos pela descrição de competências e de habilidades que devem ser desenvolvidas nos diferentes níveis de ensino. Assim, a questão não está posta no uso de termos, mas sim na discussão e no entendimento das mudanças que esses termos trazem na condução de novas concepções de ensino.

A supervisora relatou que há uma preocupação por parte dos professores em preparar os alunos para o ENEM. No entanto, não foi possível identificar em que medida essa preocupação se concretiza, pois apenas uma iniciativa foi citada para exemplificar essa preparação para o Exame, que seria a aplicação de um simulado com questões do ENEM. Neste sentido, constatou-se que a escola disponibiliza por meio do site, um espaço para realização de um simulado virtual como instrumento de preparação para prova do ENEM. Parece não haver outros movimentos da escola para efetivação de uma mudança na perspectiva do processo de ensino e de aprendizagem, pois, entende-se que a realização de simulado é uma ação estratégica que contribui para o aluno se habituar as questões do Exame e ao tempo de prova, ou seja, a escola trabalha com a ponta do processo, com foco na instrumentalização do estudante para a realização prova. Ficou evidente que os trabalhos que buscam preparar o aluno para participar do ENEM acontecem em momentos esporádicos e de forma específica.

Verificou-se que apesar de ser uma escola apenas de Ensino Médio, que se dedica exclusivamente as competências desse segmento da educação básica, as iniciativas de aproximação da matriz de referência do ENEM com a prática do professor se limitariam ao terceiro ano, reforçando mais uma vez que, as supostas mudanças se efetivam em ações isoladas, pois, credita-se a aplicação de simulados à estratégia de concretização da aproximação das práticas escolares com a proposta do ENEM. Nesse caso, como afirmou o serviço de supervisão pedagógica, ainda é perceptível o distanciamento da discussão entre as séries do Ensino Médio, ou seja, como se o desenvolvimento de uma proposta de ensino fosse exclusivamente competência do último ano da educação básica, não levando em consideração que o processo de construção ocorre ao longo de toda a Educação Básica, com ênfase maior no Ensino Médio. Desta forma, a falta de adequação das escolas e a permanência de condições estruturais e pedagógicas dificultam a realização de um trabalho nos moldes propostos.

Quanto ao docente pesquisado, foi aplicado um questionário composto por questões abertas e fechadas que versavam sobre sua experiência como docente, sobre a sua prática pedagógica e percepções sobre o ENEM. Também para este estudo recorreremos a análise do planejamento anual do professor e instrumentos avaliativos aplicados aos estudantes do terceiro ano da escola pesquisada.

O docente afirmou possuir um efetivo conhecimento a respeito dos documentos relacionados, apontando um elevado grau de conhecimento da Matriz de Referência do ENEM, o que poderia impactar na escolha das estratégias de planejamento e de avaliação para o componente curricular da Geografia, no entanto, foi identificada certa incoerência, pois, apesar de no primeiro momento afirmar que conhece muito os documentos a respeito do Exame, quando apresentado o mesmo questionamento com outro formato de questão, diz não ter conhecimento sobre o objetivo de criação e as alterações da prova, desta forma, considerou-se que o professor desconhece a proposta teórico-metodológica do ENEM.

O docente relatou que o ENEM tem influenciado em sua prática pedagógica no momento em há uma preocupação em se adequar à nova proposta de ensino e de aprendizagem recomendada nos documentos oficiais, porém, ao analisar o planejamento e os instrumentos avaliativos aplicados aos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, observou-se que o docente pesquisado não concretiza em sua prática quando afirma que o ENEM tem sido o balizador de suas ações pedagógicas, pois, conforme é possível constatar no planejamento de trabalho anual, este se organiza apenas por conteúdos e objetivos, assim como foram eleitas estratégias de ensino tradicionais. Não foram identificados no planejamento informações que permitissem vislumbrar uma aproximação com a Matriz de Referência do ENEM.

Da mesma forma, os instrumentos avaliativos foram compostos por questões que não exigem do estudante a habilidade de fazer relações entre os fenômenos tratados na situação proposta, assim como não evidenciam a contextualização ou a resolução de alguma situação problema. As avaliações apresentavam questões diretas e simples, que exigiam prioritariamente memorização para resposta

No entanto, constatou-se que tais afirmativas não se concretizam nos instrumentos avaliativos analisados nesta pesquisa, pois, após a análise de sete avaliações aplicadas aos estudantes, em nenhuma delas constavam questões do ENEM ou do “estilo” ENEM. O que apareceram nas provas e nas listas de exercícios foram questões de vestibular, que têm uma estrutura diferenciada das questões do ENEM e, na maioria das vezes, questões extremamente simples, diretas, sem contextualização e que não demandavam muita análise por parte do

estudante. Portanto, a proposta inovadora da MR concretamente exerceu pouca influência na prática do professor.

Dessa forma, no sentido pedagógico, podemos considerar que a reforma dos anos de 1990, não implicou em mudanças referentes a uma prática inovadora no contexto escolar. Diante da análise dos dados, verificamos que os professores continuam trabalhando por disciplina e não por área de conhecimento como é a proposta que permeia os documentos da reforma educacional e que está contemplada no ENEM.

A partir do questionário do professor, percebemos que na concepção desse há tentativas de mudanças, mas, elas, na prática pedagógica são lentas e as condições de trabalho não contribuem para a implementação do que foi proposto pelo Estado, já que a estrutura da escola continua a mesma.

Para os estudantes foi aplicado um simulado composto por 15 questões extraídas da prova de Ciências Humanas do ENEM entre os anos de 2009 e 2013, aplicado aos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. Os resultados do simulado foram apresentados neste trabalho através dos gráficos com os percentuais de acertos referente a cada questão, bem como, uma análise das respostas dos estudantes.

A partir da análise dos dados coletados, foi possível identificar o distanciamento que ainda existe entre as propostas do ENEM e a prática da sala de aula. Portanto, os resultados dos estudantes refletem a limitação da escola em desenvolver os conteúdos para construir competências e habilidades que dariam a ele condições de responder de outra forma as questões do estudo e os inúmeros problemas que a vida lhe apresentará.

Dos estudantes pesquisados, 62% consideraram o conhecimento em relação à Geografia, pouco adequado, inadequado e ruim o que permitiu inferir que a maioria dos estudantes não se sente seguro ao se deparar com assuntos que são trabalhados nas aulas desse componente curricular. Esses relataram que as dificuldades ocorrem muitas vezes em função do pouco comprometimento com os estudos e a necessidade de maior dedicação para superar as dificuldades que identificaram no momento do simulado. Nesse caso, percebeu-se que os estes têm consciência da necessidade de sua participação ativa no processo de ensino e de aprendizagem e que construir as competências necessárias demanda empenho e dedicação aos estudos, o que denominamos ofício de estudante.

No entanto, o principal apontamento que os alunos apresentaram com justificativa as dificuldades encontradas ao responder as questões propostas foi de interpretação do texto base e do enunciado do item, assinalando uma fragilidade da competência leitora. Reafirmando, portanto, a ausência da construção de uma competência básica que é a leitura e interpretação

de textos. Outra grande dificuldade apresentada foi na leitura e interpretação de gráficos e mapas. De acordo com a Matriz de Ciências Humanas, essa é uma das habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo da escolaridade básica, conforme pode-se constatar na H6: Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos, sendo esta competência a maior fragilidade que os sujeitos relataram que encontraram.

Ao analisar as justificativas dos estudantes sobre a contribuição das aulas de Geografia para o bom desempenho na realização das questões do ENEM, percebeu-se que a maioria afirmou acreditar que a aula é um fator decisivo na aprendizagem. Esses identificaram, a partir das questões do simulado, que o conteúdo foi abordado em sala de aula. No entanto, em alguns momentos, aparece o apontamento de que a abordagem deveria ser mais aprofundada, e que, portanto, não é o suficiente para resolver o tipo de questão proposta.

Observou-se também apareceu de maneira enfática a dificuldade com o conteúdo específico de Geografia, no momento em que os estudantes relataram que o assunto não foi abordado em aula ou não ter conhecimento sobre a matéria, ou que esse foi abordado com pouca profundidade durante as aulas. Essa análise permite inferir ainda persiste um ensino centrado na quantidade de conteúdo, muitas vezes desconectados e descontextualizado da realidade dos alunos. Portanto, ficou evidente uma das razões pelas quais os estudantes relataram ter encontrado tantas dificuldades em responder as questões propostas, pois se depararam com uma situação que lhes exigia um tipo de raciocínio que não faz parte do seu modo de aprender.

Identificou-se que há por parte dos estudantes, valorização das aulas de Geografia e uma certa culpabilização, quando esses relataram que a aula é boa, mas a fragilidade que apresentam na resolução das questões é por não se empenharem no ofício de estudante, não se dedicando aos estudos com afinco. É perceptível nesse sentido o quanto os estudantes apontam e reafirmam a importância das aulas e de como o professor conduz o processo de ensino e de aprendizagem como fatores determinantes para a construção de competências e por consequência, o bom desempenho nas avaliações externas

No entanto, quando observamos as justificativas, nota-se que não há clareza e consistência quanto ao entendimento de como as aulas contribuem nesse sentido. De acordo com as justificativas, percebe-se a utilização de questões de anos anteriores do ENEM é a única prática citada pelos estudantes que, no entendimento desses sujeitos, auxilia-os na preparação para esse exame. Os estudantes dizem que fazer as questões do ENEM os deixa mais preparados, e mais tranquilos na hora da realização da prova.

Contudo, conforme analisado nos instrumentos avaliativos do professor, não foram identificadas questões do ENEM, portanto, dessa forma, infere-se que os estudantes não conseguem diferenciar as questões de vestibular que aparecem nas provas do professor com as questões do ENEM. Observa-se que por serem questões objetivas e de vestibular são concebidas pelos estudantes como se fossem tal qual a prova do ENEM.

Conforme foi possível perceber a partir da fala dos estudantes, urge a necessidade de trabalhar as aulas de Geografia de maneira dinâmica, buscando a contextualização do conteúdo e induzindo à formação de um sujeito crítico que esteja preparado para enfrentar as situações que lhe são postas na sociedade contemporânea, portanto, um ensino que desenvolva a capacidade de raciocínio do aluno, autonomia para agir, mobilizar conhecimentos e, assim, desenvolver competências e habilidades para resolver situações-problemas.

Nesse sentido, o ENEM avalia o aluno na perspectiva de uma formação pautada nas orientações e parâmetros fundamentados nas estratégias metodológicas de contextualizar o conteúdo em uma situação-problema de forma interdisciplinar.

De qualquer forma, os resultados das provas do ENEM podem e devem servir de instrumento de análise e reflexão da escola para a realização de uma avaliação no sentido mais completo do termo, ou seja, diagnosticar os problemas da escola e ponderar sobre as formas de encaminhamento. Isso significa dizer que uma avaliação classificatória pode servir de base para uma avaliação mediadora e formativa por meio de um trabalho coletivo realizado pela escola.

Acreditando na complexidade da educação, esperamos, com a realização e socialização dessa pesquisa, contribuir com o desenvolvimento de um trabalho que tenha como propósito propiciar o desenvolvimento do aluno em seu projeto de vida, considerando que o resultado do ENEM possa ser utilizado para ajudar no processo educativo de cada escola, em suas especificidades, potencialidades e dificuldades. Portanto, o ENEM não deve ser o fim de todas as ações educativas, mas um indicador da prática de um ensino que almeje melhorar o nível das escolas e o desenvolvimento integral, em especial, o pensamento crítico dos estudantes.

Ressaltamos a importância desse trabalho, no sentido de contribuir para fomentar discussões entre as duas interfaces de pesquisa o ENEM e o Ensino de Geografia. Assim, reafirmamos as questões iniciais que motivaram a investigação proposta, bem como as que surgiram no transcurso do trabalho na busca de possíveis arremates.

Sabemos que a temática proposta nesse trabalho é bastante abrangente e complexa e ainda carente de discussões mais aprofundadas, sendo justamente esse aprofundamento nossa intencionalidade com a pesquisa, o de desenvolver um trabalho através de dados empíricos e aportes teóricos que nos dê indícios mais claros do quanto essas interfaces aqui propostas estão dialogando.

REFERÊNCIAS

- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011. 143p.
- ASSAIFE, Teresa C.; BOMFIM, Vera Costa P. **ENEM e PROUNI: uma proposta de articulação**. In: CARVALHO, José Carmelo Braz de. et al. **Cursos pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas**. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2005. p. 263-269.
- BERGER FILHO, Ruy. **Currículo e competências**. BERGER, R. (2000). **Currículo e Competências**. In: **Seminário Internacional de Educação Profissional**. Brasília. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Institui o programa Universidade para todos – PROUNI e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 7, 14 jan. 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 27833, 23 dez.1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n. 1.795, de 27 de dezembro de 1994. **Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, n. 246, p.20.767-20.768, 28 dez. 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei n. 13.005, 25 jun. 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série legislação; n. 125).
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria MEC n. 438, 28 de maio 1998. **Institui o exame nacional do ensino médio: ENEM**. Brasília, 1998.
- BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1998.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Exame Nacional do Ensino Médio: documento básico**. Brasília: MEC/INEP, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência para o ENEM 2009**. Brasília, 2009.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Enem: documento básico**. Brasília, 1998.
- BRASIL. Portaria Nº110, de 4 de dezembro de 2002. **Altera os objetivos do ENEM**. Brasília. Disponível em:<<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=14&data=06/12/2002>>Acesso em: nov. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998. 156 p.

BRASIL. Portaria Nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994. **Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, n. 246, p.20.767-20.768, 28 dez. 1994.

BRASIL. Portaria 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, 2012.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v.18, n.3, p.265-274, 2006.

CALLAI, H. C. **A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?** Revista Terra Livre, São Paulo, ano 1, n. 16, p. 133-152, 2001.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de; TIEZZI, Sérgio. **A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil**. 2004. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/4ensinomedio.pdf>. Acesso em: 3 de maio de 2016.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Os movimentos à necessária inquietude do saber geográfico – novos desafios**. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Movimentos no ensinar geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. (Org.). **Ensino de Geografia**. Caminhos e encantos. Porto Alegre: Ed PURS, 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia escolar na formação e prática docentes: o professor e seu conhecimento geográfico**. In: Silva, Aida Maria Monteiro [et al.] **Educação Formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. (ANAIS). XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006. p. 109-126.

CONFORTO, Débora; VIEIRA, Maristela Compagnoni. **Smartphone na Escola: Da Discussão Disciplinar Para a Pedagógica**. LATIN AMERICAN JOURNAL OF COMPUTING. LAJC, v. II, No 3, Novembro, 2015 p. 43-54.

COSTELLA, Roselane Zordan. **Aprender Geografia: a vivência como metodologia** / Ana Claudia Giodani, [et.al.] (Orgs). Porto Alegre: Evangraf, 2014.

COSTELLA, Roselane Zordan. **Ensinar como se lê o mundo é diferente de ensinar a ler o mundo: a construção do conhecimento geográfico**. In: Ana Claudia Giordani, et al. (Orgs.). **Aprender a ensinar geografia: a vivência como metodologia**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 99-107.

COSTELLA, Roselane Zordan. **A geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo.** Erechim: Edelbra, 2012.

COSTELLA, Roselane Zordan. **Movimentos para (não) dar aulas de geografia e sim capacitar o aluno para diferentes leituras.** In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). *Movimentos no ensinar geografia.* Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013.

COSTELLA, Roselane Zordan. **Práticas de ensino nas universidades: um espaço de ensaio para a vida profissional.** In: TONINI, Ivaine Maria. et al. (Orgs.). *O ensino de Geografia e suas composições curriculares.* Porto Alegre: Mediação, 2014.

COSTELLA, Roselane Zordan. **Competências e habilidades no contexto da sala de aula: ensaiando diálogos com a teoria piagetiana.** Cadernos do Aplicação, Porto Alegre, UFRGS. Editora da UFRGS. v. 24, n. 1. jan./jun. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/23262>. Acesso em: 01 abr. 2016

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda.** 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FANTUCCI, I. **Contribuição do alerta, da atenção, da intenção e da expectativa temporal para o desempenho de humanos em tarefas de tempo de reação.** 2001. 130 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOULART, Lígia Beatriz. **O ensino de geografia e suas composições curriculares.** Antonio Carlos Castrogiovanni, et al. (Orgs). Porto Alegre: Mediação, 2014. 272p.

GOULART, Lígia Beatriz; REGO, Nelson. **Revisitando a geografia: a perspectiva integradora da pedagogia de projetos.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Colóquio Internacional de Geocrítica, IX 2007. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/9porto/lgoulart.htm>.

HORTA NETO, João Luiz. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo / João Luiz Horta Neto.** Brasília, 2013.

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e Utopias no ensino de Geografia.** 3. ed. Santa Cruz do Sul, RS: Editora da UNISC, 1999.

KIND, L. **Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais.** Psicologia em Revista, v. 10, n. 5, p. 124-136, 2004.

KLAUSBERGER, Marcos Irineu Lerina. **Ensinar geografia em tempos de complexidade: a práxis pedagógica e os desafios frente ao ENEM.** 2013. 252f. Dissertação (Mestrado em geografia) – Instituto de Geociências. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: 34. ed., 1993.

MACEDO, Lino de. **Competências e habilidades**: elementos para uma reflexão pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. ENEM: exame nacional do ensino médio. Textos teóricos e metodológicos. Brasília: MEC/INEP, 2009.

MACHADO, N. J. **Sobre a ideia de competência**. In: PERRENOUD, P. et al. As Competências para Ensinar no Século XXI: A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação. Organizado por Philippe Perrenoud; trad. Claudia Schilling e Fabiana Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARÇAL, Maria da Penha Vieira. **Enem e ensino de geografia**: o entendimento dos professores e gestores da rede pública estadual, em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio e a melhoria da educação básica 2014. 227 f. Tese (Doutorado) -Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec; 2008.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Educação. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, ano XXII, n.37, pp.7-31, março 1999.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Ciência & Educação, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORETTO, V. **Educar para competências**: o desafio do professor no contexto social. Disponível em: <http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/request.php?1596>. Acesso em: 2 de maio de 2016.

NOVOA, Antônio. **Aprendizagem não é saber muito**. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-saber-muito>>. Acesso em 5 maio 2016.

PERRENOUD, Philippe. et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Trad. Cláudia Schilling, Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko IYDA; CACETE, Núriua Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PRÁTICAS avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo. SILVA, Janssen Felipe, et al. (Orgs.). Porto Alegre: Mediação, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAMPAIO, Edilma Mota Rodrigues. **O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas escolas de Campo Grande/MS**: a influência na prática pedagógica segundo os professores de

Matemática. / Edilma Mota Rodrigues Sampaio; orientação, Leny Rodrigues Martins Teixeira, 2012.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: HUCITEC, 1994, 190 p.

TONINI, Ivaine M. **Geografia escolar**: uma história sobre seus discursos pedagógicos. Ijuí: Unijuí, 2003.

TRAVITZKI, Rodrigo. **ENEM**: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar. 2013. 322f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Tessituras do currículo Marista**: matrizes curriculares de educação básica: área de ciências humanas e suas tecnologias. União Marista do Brasil. Brasília. 2014. 240p.

VESENTINI, J. W. **O Ensino da geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. p. 7-12.

VESENTINI, José William. **Repensando a geografia escolar para o século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009.

VIGGIANO, Esdras & MATTOS, Cristiano. **O desempenho de estudantes no Enem 2010 em diferentes regiões brasileiras**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n237/a05v94n237.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.

WALDHELM, Mônica. **Entre o saber o fazer**. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/entre-o-saber-e-o-fazerapesar-da-difusao-do-termo-258140-1.asp>. Acesso em: 2 de maio de 2016.

WIEBUSCH, Eloisa Maria. **Avaliação externa**: um caminho para a busca da qualidade da Educação / Eloisa Maria Wiebusch. –Porto Alegre, 2011. 152 f.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICE A

Roteiro da entrevista semiestruturada para coleta de dados com a direção e a supervisão pedagógica da escola da rede pública de ensino de porto alegre – RS.¹⁴

A visão do gestor em relação ao ENEM

- O que você conhece sobre o ENEM? Quando foi instituído? Com qual objetivo foi criado? Você conhece a argumentação utilizada pelo governo para a criação do ENEM? Você já leu ou se interessou em conhecer os documentos a respeito desse exame como: a MR de habilidades e competências, a regulamentação da prova, a “cartilha” distribuída as escolas, o boletim pedagógico (com a análise dos resultados e de cada escola) distribuído pelo INEP? Tem claro as duas fases do Enem?
- Que limites e possibilidades você destaca sobre esse tipo de avaliação em larga escala?

O ENEM e a melhoria do ensino médio

- Como gestor, você tem percebido mudanças na sua escola desde a implantação desse exame? Quais? Em que sentido?
- Percebe alguma mudança ou preocupação dos professores e da equipe pedagógica em trabalhar e discutir coletivamente esse exame, bem como as competências estabelecidas nele? Em que medida você observa isso?
- Observa alteração na prática pedagógica dos professores em geral e, especificamente de Geografia, em função desse Exame que avalia por competências?
- Os professores se interessam pelo exame, interessam-se em discutir as competências que ele estabelece?
- Existem ações da instituição para incentivar os alunos a fazerem a prova? De que forma?
- Existe preocupação dessa gestão com o desempenho ou com a participação no ENEM?

Como você avalia o envolvimento dessa escola com relação à participação no ENEM?

- a) Quanto à atuação dos gestores? Quanto à atuação dos pedagogos?
- b) Quanto à atuação dos professores do Ensino Médio.
- c) Quanto ao envolvimento dos alunos. Estes demonstram interesse em participar do exame?
 - A equipe pedagógica acredita que o Enem tem sido indutor de política pública de melhoria do Ensino Médio? De que forma?
 - O Serviço de coordenação pedagógica tem conhecimento da MR do ENEM?
 - Tem incentivado a equipe pedagógica a articularem a matriz de referência do Enem à matriz curricular do ensino médio?
 - O que o pedagógico propicia para avaliar o aluno ao final do ensino médio a fim de verificar se ele “está preparado para a vida e para o trabalho” como preconiza o ENEM?
 - Como avaliar isso? Ou melhor, como você entende que pode formar para a vida e para o trabalho?
 - Que estratégias a escola desenvolve para se adequar ao ENEM?
 - Você considera que o Enem avalia o ensino médio das escolas públicas? De que forma?

¹⁴ O roteiro da entrevista foi adaptado da pesquisa realizada por MARÇAL. Maria da Penha Vieira (2014).

APÊNDICE B

Questionário aplicado ao professor de Geografia do Ensino Médio sobre o papel do ENEM na prática docente. ¹⁵

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- Idade _____

01. Formação Acadêmica:

- Graduação: Curso _____ Ano de conclusão: _____
- Pós-graduação (completo): _____
- Pós-graduação (cursando): _____
- Quanto tempo tem de magistério: _____ E no Ensino Médio? _____
- Tempo que trabalha nesta Instituição de Ensino: _____
- Em quantas instituições educativas você trabalha? () 1 () 2 () 3 () 4
- Em qual (is) rede de Ensino você trabalha? () Privada () Pública
- Qual vínculo empregatício: (1) designado (2) efetivo
- Quantas aulas ministra por semana: _____

02. Você considera o ENEM uma boa forma de avaliar a educação básica?

- () Sim () Não () em parte

Para responder as questões 3, 4 e 5 escolha três alternativas, apontando o grau de importância de cada uma delas usando número ordinais 1º, 2º e 3º.

03. O ENEM influenciou ou tem influenciado sua prática pedagógica:

- () ao propor objetivos de ensino da sua disciplina
- () na escolha dos conteúdos
- () na forma de trabalhar os conteúdos em sala de aula
- () no processo de avaliação
- () não influenciou em nada
- () outros _____

04. Em sua concepção em que o ENEM ajuda o estudante?

- () no desenvolvimento do pensamento crítico
- () na capacidade de tomar decisões
- () na possibilidade de relacionar os conteúdos da escola com o cotidiano
- () no desenvolvimento de diferentes linguagens
- () a pensar soluções coletivamente
- () a entrar na faculdade
- () a entrar no mercado de trabalho
- () não ajuda em nada
- () outros _____

05. Você acredita que o ENEM promove:

- () mudança na prática do professor

¹⁵ O questionário do professor foi adaptado da pesquisa realizada por MARÇAL, Maria da Penha Vieira (2014).

- mudança na aprendizagem dos alunos
 - mudança na organização curricular
 - não produz mudanças
 - outros
-

06. A partir de 2009 houve uma reformulação no ENEM. Você considera que essa mudança foi para melhor?

- sim não em parte

07. Em caso afirmativo para justificar a resposta, escolha três alternativas apontando o grau de importância de cada uma delas usando os números ordinais 1º, 2º e 3º.

- definiu uma nova matriz de competências e habilidades
 - definiu uma matriz curricular por área de conhecimento
 - aumentou o número de questões 63 para 180
 - definiu Geografia como componente curricular
 - instituiu uma prova com 45 questões de Geografia
 - avalia melhor o estudante para entrar na Universidade
 - Outros _____
-

08. Você tomou conhecimento da média da sua escola no ENEM? sim não
Qual foi a média? _____

09. A média divulgada corresponde à realidade de sua escola: sim não. Justifique.

10. Você considera a média de sua escola péssima regular boa ótima

11. Você acha que a repercussão da divulgação da média das escolas no ENEM tem sido maior:

- na escola pública na escola particular em ambas

12. Faça um breve comentário ou uma frase que expresse sua opinião sobre a influência do ENEM na prática do professor de Geografia.

13. De que forma você prepara o seu aluno para a prova do ENEM? Você poderá responder exemplificando com algumas práticas.

14- Em relação aos documentos a respeito do ENEM:

	Caso tenha lido, quanto o documento contribuiu para sua prática pedagógica?						
	Não conheço	Já ouvi falar	Já li	Nada	Pouco	Razoavelmente	Muito
Q14.3-Regulamentação da Prova	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(4)
Q14.2 – Matriz de referência para o ENEM	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(4)
Q14.5 – Relatórios pedagógicos	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(4)
Q14.4 – “Cartilha” distribuída aos alunos	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(4)

Q15- Com que frequência você atua de acordo as afirmativas abaixo?

	Nunca	Raramente	Regularmente	Frequentemente
Q15.1 – Discute as provas do ENEM com seus alunos em sala de aula	(1)	(2)	(3)	(4)
Q15.2 – Utiliza as questões do ENEM em suas avaliações	(1)	(2)	(3)	(4)
Q15.3 – Prepara as aulas priorizando os conteúdos de Geografia cobrados nas questões do ENEM.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q15.4 – Ensina Geografia pautado (a) na construção de competências e habilidades do ENEM.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q15.5 – Recorre à Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias para elaborar o seu plano de curso e suas aulas.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q15.6 – Incentivo meus alunos a fazerem a prova do ENEM.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q15.7 – Relaciono as competências avaliadas nesse exame ao meu plano de ensino.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q15.8 – Observo alteração nas práticas dos PROFESSORES em função desse Exame que avalia por competências.	(1)	(2)	(3)	(4)

Q16- Com que frequência você atua considerando as habilidades da Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias, listadas abaixo?

	Nunca	Raramente	Regularmente	Frequentemente
Q16.1 – Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura	(1)	(2)	(3)	(4)
Q16.2 – Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas	(1)	(2)	(3)	(4)

Q16.3 – Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q16.4 – Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q16.5 – Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q16.6 – Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q16.7 – Identificar os significados históricos-geográficos das relações de poder entre as nações.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q16.8 – Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q16.9 – Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala social, regional ou mundial.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q16.10 – Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q16.11 – Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q16.12 – Analisar o papel de justiça como instituição na organização das sociedades.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q16.13 – Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q16.14 – Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q16.15 – Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q16.16 – Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q16- 17 – Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q16.18- Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações sócio espaciais.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q16.19- Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q16.20 – Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo	(1)	(2)	(3)	(4)

do trabalho.				
Q16.21 – Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q16.22 – Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q16.23 – Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q16.24 – Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q16.25 – Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q16.26 – Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q16.27 – Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e(ou) geográficos.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q16.28 – Relacionar o uso das tecnologias com os impactos socioambientais em diferentes contextos histórico-geográficos.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q16.29 – Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q16.30 – Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas	(1)	(2)	(3)	(4)

Q17-Como você trabalha (se trabalha) as competências e habilidades estabelecidas pela Matriz de Referência do ENEM?

Q18- Escolha a opção que mais se aproxima de sua percepção em relação a cada sentença referente à sua ESCOLA?

	Discordo Plenamente	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo Plenamente
Q18.1 – Minha escola tem realizado mudanças a partir da reformulação do ENEM como meio de ingresso no ensino superior.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q18.2 – Existe uma preocupação dos PROFESSORES em trabalhar e discutir COLETIVAMENTE a Matriz de Referência das Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q18.3 – Existe uma preocupação da DIREÇÃO para que os PROFESSORES trabalhem e discutam coletivamente a Matriz de Referência das Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q18.4 – A equipe pedagógica da Escola se interessa pelo ENEM e procura discutir as competências e habilidades da Matriz de Referência das Ciências Humanas e suas Tecnologias.	(1)	(2)	(3)	(4)

Q18.5 – Existe preocupação por parte da DIREÇÃO da escola com a FREQUENCIA dos alunos no ENEM.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q18.6 – Existe preocupação por parte da DIREÇÃO da escola com a DESEMPENHO dos alunos no ENEM.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q18.7 – Existe estímulo por parte da ESCOLA para que os alunos façam o Exame.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q18.8 – Os alunos se preocupam ou interessam em particular do exame.	(1)	(2)	(3)	(4)

Q19- Como a escola incentiva os alunos a fazerem a prova?

Q20-Escolha a opção que mais se aproxima de sua percepção em relação a cada sentença referente ao ENSINO DE GEOGRAFIA.

	Discordo Plenamente	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo Plenamente
Q20.1 – O conteúdo avaliado pelo ENEM corresponde ao conteúdo de Geografia dos livros didáticos adotados em sua escola.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q20.2 – A Geografia tem sido valorizada nas provas do ENEM.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q20.3 – O ENEM tem sido indutor de políticas públicas para viabilizar a melhoria da educação pública e, mais especificamente, no ensino de Geografia.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q20.4 – A prova do ENEM pode ser considerada um gênero desencadeador de novas ações pedagógicas para a melhoria do ensino médio e, especificamente do ensino de Geografia.	(1)	(2)	(3)	(4)

Q21- Marque sim ou não para cada questão abaixo. Caso responda SIM, favor preencher sua resposta ao lado.

Q21.1 – Você sabe quando o ENEM foi instituído?

() não () Sim

Resposta: _____

Q21.2 – Você sabe qual governo brasileiro o ENEM foi instituído?

() não () Sim

Resposta: _____

Q21.3 – Você sabe qual é o objetivo principal da criação do ENEM?

() não () Sim

Resposta: _____

Q21.4 – Você conhece a argumentação que foi utilizada pelo governo para a criação do ENEM?

() não () Sim

Resposta: _____

Q21.5 – Você conhece as reformulações que foram efetivadas no ENEM?

() não () Sim

Qual repercutiu mais no ensino médio? _____

Q22 – Avalie sua concordância em relação às afirmativas abaixo:

	Discordo Plenamente	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo Plenamente
Q22.1 – O ENEM se apresenta como um indicador de ranqueamento institucional.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q22.2 – o ENEM se constitui em um	(1)	(2)	(3)	(4)

elemento de mobilização em favor da melhoria da qualidade do ensino.				
Q22.3 – O ENEM se apresenta como indicador de uma nova proposta de educação.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q22.4 – A reformulação do ENEM visa democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q22.5 – o ENEM induz a reestruturação dos currículos do ensino médio.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q22.6 – O Governo Federal deve avaliar o ensino médio.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q22.7 – O fato do ENEM ser uma avaliação “terminal” não induz modificações no ensino médio.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q22.8 – ENEM e Vestibular são a mesma coisa.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q22.9 – O ENEM prioriza a capacidade de reflexão do aluno, enquanto que o vestibular prioriza a memorização.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q22.10 – O ENEM é uma forma de democratizar o ensino Superior.	(1)	(2)	(3)	(4)
Q22.11 – O ENEM, enquanto instrumento de avaliação da escola pública, é aceito e considerado importante pelos profissionais da educação de sua escola.	(1)	(2)	(3)	(4)

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO PARA O ESTUDANTE

Caro estudante,

O objetivo deste questionário é coletar informações sobre as práticas que instrumentalizam o estudo da Geografia em sala de aula, tendo em vista a elaboração de uma dissertação. Gostaríamos de contar com a sua colaboração no preenchimento do mesmo para realização dessa pesquisa.

Ressaltamos que a sua participação é de suma importância para o objetivo de nosso estudo, pelo qual expressamos os nossos agradecimentos.

DADOS PESSOAIS:

Nome: _____ TURNO _____
 IDADE _____
 Escola: _____ Turma: _____ Data: ___/___/___

1. Pensando nos conteúdos que você que apareceram no simulado com questões do ENEM, como você considera seu processo de aprendizagem no componente de Geografia?

() Excelente () Adequado () Pouco adequado () Inadequado () Ruim () Não sei

Por quê _____

2. De que forma você classifica seu entendimento em relação à Geografia?

() Excelente () Adequado () Pouco adequado () Inadequado () Ruim () Não sei

Por quê? _____

3. Quais dificuldades você teve na realização das questões do ENEM propostas no simulado?

4. Faça um comentário acerca de cada uma das questões respondidas no simulado, na tentativa de explicar como se manifestou seu pensamento para responder tais questões.

Questão 01- Você encontrou dificuldades para responder? () Sim () Não

Qual (ais)? _____

Você classifica em qual nível de dificuldade: () fácil () médio () difícil

Para responder tal questão você recorreu a conhecimentos adquiridos em:

() Internet

() Aula de Geografia

() Noticiário de TV

() Grupo de amigos

() Jornais e revistas

() Outros: _____

Questão 02- Você encontrou dificuldades para responder? () Sim () Não
Qual (ais)? _____

Você classifica em qual nível de dificuldade: () fácil () médio () difícil

Para responder tal questão você recorreu a conhecimentos adquiridos em:

- () Internet
- () Aula de Geografia
- () Noticiário de TV
- () Grupo de amigos
- () Jornais e revistas
- () Outros: _____

Questão 03- Você encontrou dificuldades para responder? () Sim () Não
Qual (ais)? _____

Você classifica em qual nível de dificuldade: () fácil () médio () difícil

Para responder tal questão você recorreu a conhecimentos adquiridos em:

- () Internet
- () Aula de Geografia
- () Noticiário de TV
- () Grupo de amigos
- () Jornais e revistas
- () Outros: _____

Questão 04- Você encontrou dificuldades para responder? () Sim () Não
Qual (ais)? _____

Você classifica em qual nível de dificuldade: () fácil () médio () difícil

Para responder tal questão você recorreu a conhecimentos adquiridos em:

- () Internet
- () Aula de Geografia
- () Noticiário de TV
- () Grupo de amigos
- () Jornais e revistas
- () Outros: _____

Questão 05- Você encontrou dificuldades para responder? () Sim () Não
Qual (ais)? _____

Você classifica em qual nível de dificuldade: () fácil () médio () difícil

Para responder tal questão você recorreu a conhecimentos adquiridos em:

- () Internet
- () Aula de Geografia
- () Noticiário de TV
- () Grupo de amigos
- () Jornais e revistas
- () Outros: _____

Questão 06- Você encontrou dificuldades para responder? () Sim () Não

Qual (ais)? _____

Você classifica em qual nível de dificuldade: () fácil () médio () difícil

Para responder tal questão você recorreu a conhecimentos adquiridos em:

- () Internet
 () Aula de Geografia
 () Noticiário de TV
 () Grupo de amigos
 () Jornais e revistas
 () Outros: _____

Questão 07- Você encontrou dificuldades para responder? () Sim () Não

Qual (ais)? _____

Você classifica em qual nível de dificuldade: () fácil () médio () difícil

Para responder tal questão você recorreu a conhecimentos adquiridos em:

- () Internet
 () Aula de Geografia
 () Noticiário de TV
 () Grupo de amigos
 () Jornais e revistas
 () Outros: _____

Questão 08- Você encontrou dificuldades para responder? () Sim () Não

Qual (ais)? _____

Você classifica em qual nível de dificuldade: () fácil () médio () difícil

Para responder tal questão você recorreu a conhecimentos adquiridos em:

- () Internet
 () Aula de Geografia
 () Noticiário de TV
 () Grupo de amigos
 () Jornais e revistas
 () Outros: _____

Questão 09- Você encontrou dificuldades para responder? () Sim () Não

Qual (ais)? _____

Você classifica em qual nível de dificuldade: () fácil () médio () difícil

Para responder tal questão você recorreu a conhecimentos adquiridos em:

- () Internet
 () Aula de Geografia
 () Noticiário de TV
 () Grupo de amigos
 () Jornais e revistas
 () Outros: _____

Questão 10- Você encontrou dificuldades para responder? () Sim () Não

Qual (ais)? _____

Você classifica em qual nível de dificuldade: () fácil () médio () difícil

Para responder tal questão você recorreu a conhecimentos adquiridos em:

- Internet
- Aula de Geografia
- Noticiário de TV
- Grupo de amigos
- Jornais e revistas
- Outros: _____

Questão 11- Você encontrou dificuldades para responder? Sim Não

Qual (ais)? _____

Você classifica em qual nível de dificuldade: fácil médio difícil

Para responder tal questão você recorreu a conhecimentos adquiridos em:

- Internet
- Aula de Geografia
- Noticiário de TV
- Grupo de amigos
- Jornais e revistas
- Outros: _____

Questão 12- Você encontrou dificuldades para responder? Sim Não

Qual (ais)? _____

Você classifica em qual nível de dificuldade: fácil médio difícil

Para responder tal questão você recorreu a conhecimentos adquiridos em:

- Internet
- Aula de Geografia
- Noticiário de TV
- Grupo de amigos
- Jornais e revistas
- Outros: _____

Questão 13- Você encontrou dificuldades para responder? Sim Não

Qual (ais)? _____

Você classifica em qual nível de dificuldade: fácil médio difícil

Para responder tal questão você recorreu a conhecimentos adquiridos em:

- Internet
- Aula de Geografia
- Noticiário de TV
- Grupo de amigos
- Jornais e revistas
- Outros: _____

Questão 14- Você encontrou dificuldades para responder? Sim Não

Qual (ais)? _____

Você classifica em qual nível de dificuldade: fácil médio difícil

Para responder tal questão você recorreu a conhecimentos adquiridos em:

- Internet

- Aula de Geografia
 Noticiário de TV
 Grupo de amigos
 Jornais e revistas
 Outros: _____

Questão 15- Você encontrou dificuldades para responder? () Sim () Não

Qual (ais)? _____

Você classifica em qual nível de dificuldade: () fácil () médio () difícil

Para responder tal questão você recorreu a conhecimentos adquiridos em:

- Internet
 Aula de Geografia
 Noticiário de TV
 Grupo de amigos
 Jornais e revistas
 Outros: _____

4. Você acredita que o conteúdo de Geografia foi trabalhado durante as aulas, de maneira que lhe permitisse responder corretamente as questões propostas? Comente.

5. Você se acha preparado para o ENEM?

- sim () não

Justifique:

6. Nas avaliações escolares no componente curricular de Geografia são utilizadas questões do ENEM? () sempre () às vezes () nunca

7. Caso o professor utilize as questões do ENEM nas provas, a prática da sala de aula no componente de Geografia, ajuda você a responder as questões.

8. O quanto você acredita que sua escola contribui na preparação dos estudantes para o sucesso na prova do ENEM?

ANEXO A

PPDA DE GEOGRAFIA - 1º TRIMESTRE - 2015.

PROFESSOR (A): -3º ANO – PROVA: _____

DATA: ____/____/____ TURMA: _____

NOME: _____ Nº _____

Orientações Gerais: A avaliação deverá ser respondida a CANETA AZUL OU PRETA. NÃO SERÃO ACEITAS RESPOSTAS A LÁPIS, BEM COMO QUALQUER RASURA. Questão rasurada é anulada.

OBJETIVOS	QUESTÕES	RESULTADO (espaço reservado para preenchimento do professor)
<p>1. Verificar e analisar o processo de urbanização mundial e brasileira, relacionando o mesmo com os processos econômicos e industriais.</p> <p>2. Entender e questionar o processo de dinâmica populacional, verificando o mesmo sobre a ótica do desenvolvimento econômico e social.</p> <p>3. Verificar e entender a localização e a territorialidade do Brasil, relacionando o mesmo a sua extensão latitudinal, longitudinal e importância econômica.</p> <p>4. Identificar e entender a formação e ocupação do território brasileiro através dos tratados e ciclos econômicos.</p> <p>5. Entender e analisar a divisão regional do Brasil através do seu processo histórico e lógica administrativa.</p>	<p>1, 2,3,4,5,6,7,8,9,10 11,12,13,14,15,16,17, 18,19,20 e 21</p>	<p>() CRA () CPA () CSA</p>

Assinale **(V)** para Verdadeiro e **(F)** para Falso, marcando corretamente na grade de respostas.

1. () A urbanização resulta fundamentalmente da transferência de pessoas do meio rural (campo) para o meio urbano (cidade). Assim, a ideia de urbanização está intimamente associada à concentração de muitas pessoas em um espaço restrito (a cidade) e na substituição das atividades primárias (agropecuária) por atividades secundárias (indústrias) e terciárias (serviços).

2. () Apesar de o processo de urbanização ter se iniciado com a Revolução Industrial, foi até meados do século XX um fenômeno relativamente lento e circunscrito. Após a **Primeira Guerra Mundial**, esse fenômeno foi concluído nos países desenvolvidos e iniciado de maneira avassaladora em muitos países subdesenvolvidos, na maioria dos países latino-americanos e em muitos países asiáticos.

3. () Há dois conjuntos básicos de fatores que condicionam a urbanização: os atrativos, que atraem populações para cidades; e os repulsivos que as repelem do campo.

4. () A rede urbana é formada pelo sistema de cidades, interligadas umas as outras através dos sistemas de fluxos, transportes, comunicações, etc. As redes urbanas dos **países subdesenvolvidos** são mais densas e articuladas, pois tais países apresentam alto nível de industrialização e de urbanização, economias diversificadas e dinâmicas, vigoroso mercado interno e alta capacidade de consumo.

5. () Hierarquia urbana: Corresponde a influência que exercem as cidades maiores sobre as menores. O IBGE identifica no Brasil a seguinte hierarquia urbana: metrópole nacional, metrópole regional, centro submetropolitano, capital regional e centros locais.
6. () Conurbação: Corresponde ao encontro ou junção entre duas ou mais cidades em virtude de seu crescimento horizontal. Em geral esse processo dá origem a formação de regiões metropolitanas.
7. () Megacidade: Corresponde ao centro urbano com mais de **cinco milhões** de habitantes. Hoje em torno de 21 cidades do mundo podem ser consideradas megacidades, dessas 17 estão em países subdesenvolvidos. No Brasil São Paulo e Rio de Janeiro estão nessa categoria.
8. () Verticalização: Processo de crescimento urbano que se manifesta através da proliferação de **casas**. A verticalização demonstra valorização do solo urbano, ou seja, quanto mais verticalizado, mais valorizado.
9. () É por meio do recenseamento ou censo que se faz o levantamento ou a coleta periódica de dados estatísticos dos habitantes de determinado lugar (país ou cidade, por exemplo), tais como população absoluta, população rural e urbana, migrações internas e externas, crescimento populacional, nascimentos, casamentos, óbitos, faixas etárias população ativa e inativa, sexo, cor, expectativa de vida, indicadores de saúde.
10. () **População Relativa** é o número total de habitantes de um lugar (país, cidade etc.). Quando uma área possui um grande número de habitantes, dizemos que é populosa ou de grande população absoluta; quando possui um pequeno número de habitantes, dizemos que é pouco populosa ou de pequena população absoluta.
11. () **Densidade demográfica ou população absoluta** é a média de habitantes por quilômetro quadrado (hab Km²), ou seja, a concentração de habitantes em uma área. Para obtê-la, basta dividir população absoluta pela área.
12. () O fato de uma área ser densamente povoada não significa que ela seja superpovoada, porque o conceito de superpovoamento não se limita ao simples resultado numérico da relação entre população absoluta e área (densidade). Uma área é considerada superpovoada quando ocorre um descompasso das condições socioeconômicas e tecnológicas da população em relação à área ocupada e aos recursos disponíveis. Ou seja, quando os recursos não podem ser explorados de forma eficiente para atender às necessidades da população.
13. () Crescimento vegetativo ou natural é diferença entre a taxa de natalidade e a taxa de **fecundidade**.
14. () Devido a sua posição geográfica, mais de 90% do território brasileiro encontra-se em áreas de baixa latitude, que compreende a zona intertropical, faixa localizada entre o trópico de Câncer e **(45°N)** e trópico de Capricórnio (23°27'S).
15. () O Brasil possui proporções continentais ocupando 47% da América do Sul, sendo assim o maior país. O Brasil vai fazer fronteira com todos os países da América do Sul, menos o Equador e o Chile. O Brasil ocupa o **1º lugar** em extensão de terras descontínuas, se fosse em terras contínuas o Brasil seria o 4º, devido os EUA não ter continuamente o Alasca e o Havá em seu território.

ANEXO B

AVALIAÇÃO OBJETIVA DE **GEOGRAFIA** - 1º TRIMESTRE - 2015.

PROFESSOR (A): _____ -3º ANO – PROVA: **A**

DATA: ____/____/____ TURMA: _____

NOME: _____ Nº _____

OBJETIVOS	QUESTÕES	RESULTADO (espaço reservado para preenchimento do professor)
1. Verificar e analisar o processo de urbanização mundial e brasileira, relacionando o mesmo com os processos econômicos e industriais. 2. Entender e questionar o processo de dinâmica populacional, verificando o mesmo sobre a ótica do desenvolvimento econômico e social. 3. Verificar e entender a localização e a territorialidade do Brasil, relacionando o mesmo a sua extensão latitudinal, longitudinal e importância econômica. 4. Identificar e entender a formação e ocupação do território brasileiro através dos tratados e ciclos econômicos. 5. Entender e analisar a divisão regional do Brasil através do seu processo histórico e lógica administrativa.	1, 2,3,4,5,6,7,8,9,10 11 e 12	() CRA () CPA () CSA

1. (PUC-MG) A urbanização é um processo cada vez mais presente no espaço geográfico brasileiro. Entre suas características, é incorreto afirmar:

a) a urbanização é definida por um determinado número de habitantes de uma cidade, não se restringindo ao crescimento físico ou a prolongamentos no meio circundante.

b) as formas de urbanização resultam do espaço produzido e expressam o caráter de formação econômico-social de produção.

c) a urbanização resulta da reprodução de comportamentos culturais e da estrutura de formação social urbana.

d) a urbanização expressa a combinação de movimentos sociais, difusão de valores e informações.

2. (FGV-SP) A degradação ambiental que se observa na periferia das regiões metropolitanas brasileiras manifesta-se, principalmente, em função de:

a) clima tropical úmido que concorre para acelerar os processos erosivos e os deslizamentos de encostas instáveis.

b) chuvas convectivas que se concentram em áreas de fundo de vale, muito vulneráveis a enchentes e assoreamentos.

c) situação predominantemente litorânea da maioria dessas áreas urbanas, onde as condições climáticas são mais úmidas e sujeitas a instabilidades.

d) crescimento desordenado da mancha urbana com ocupação de espaços inadequados e grave insuficiência de infraestrutura.

e) constituírem conurbações muito extensas, ocupando áreas com características naturais bastante diversificadas.

3. (UFRN) A hierarquia urbana pode ser avaliada sob duas concepções distintas: uma baseada no modelo industrial e outra no modelo informacional.

Considerando a hierarquia urbana, segundo o modelo informacional, é correto afirmar que:

- a) as cidades lideram a rede urbana à qual estão integradas a partir da menor relação de trocas e de comunicações e de suas articulações políticas, independentemente da situação socioeconômica do país.
- b) a diversificação da economia de uma cidade permite a esta maior capacidade de polarizar outros centros urbanos com os quais mantém relações.
- c) as metrópoles exercem liderança na rede urbana, provocando a menor oferta de bens e serviços colocados à disposição das populações das pequenas cidades.
- d) a interligação das cidades, por meio da implantação de modernos sistemas de transportes e de comunicações, reduziu as distâncias, possibilitando a desconcentração das atividades econômicas.**

4. Quando falamos que um lugar é _____, estamos dizendo que sua população total é grande. Ao dizer que um local está _____, significa que a disponibilidade de recursos, ou a sua distribuição, não é suficiente para atender o contingente populacional. E, por fim, quando um lugar é _____, significa que há uma grande quantidade de habitantes por m².

A alternativa que completa as lacunas do texto acima é:

- a) superpovoado, precarizado, massificado.
- b) populoso, superpovoado, densamente povoado.**
- c) densamente povoado, precarizado, densamente povoado.
- d) superpovoado, precarizado, super-habitado.
- e) populoso, superpovoado, super-habitado.

5. (Ufam) A diferença entre o número de nascimentos e o número de mortes corresponde:

- a) à densidade demográfica.
- b) ao crescimento natural.**
- c) à população relativa.
- d) à taxa de mortalidade.
- e) à taxa de natalidade.

6. Brasil é um país populoso e despovoado. Tal contradição aparente pode ser explicada da seguinte maneira: Escolha uma:

- a. Tem um número absoluto de população correspondente ao tamanho de sua área.
- b. Tem um número relativo de habitantes acima das médias normais.
- c. Tem uma taxa de crescimento demográfico muito baixa.
- d. Tem densidade demográfica pequena em relação ao total de sua área.**

7. Observe as proposições a seguir:

- I) com mais de oito milhões de quilômetros quadrados, o Brasil é o quinto país do mundo em extensão territorial contínua;
- II) a presença do Oceano Atlântico provoca influências nos climas do Brasil, como maior pluviosidade e menor variação de temperatura do litoral em relação ao interior do país;
- III) pelo Brasil passam quatro fusos horários, sendo um oceânico e três continentais, todos adiantados em relação ao GMT;
- IV) a forma e a grande extensão territorial do Brasil propiciam ao nosso país uma posição favorável às relações com os demais países da América do Sul, pois temos fronteiras com quase todos eles, menos o Chile e o Equador;
- V) apesar de ter dimensões quase iguais de norte a sul e de leste a oeste, o território brasileiro apresenta uma forma irregular, pois se alarga na porção setentrional e se estreita na porção meridional.

São verdadeiras:

- a) II, IV e V;
- b) I, III e IV;
- c) III, IV e V;
- d) I e III;
- e) II, III e V.

8. Moro num país tropical, abençoado por Deus e bonito por natureza."

Essa frase, de uma canção de Jorge Ben Jor, exalta as belezas naturais do Brasil e sugere a influência do clima na formação desse cenário. A influência tropical no clima brasileiro está associada:

- a) ao fato do nordeste do país situar-se sob o Trópico de Câncer, o que favorece a manifestação de altas temperaturas durante todo o ano.
- b) ao fato do nordeste do país situar-se sob o Trópico de Capricórnio, o que favorece a manifestação de altas temperaturas durante todo o ano.
- c) ao fato do território nacional estar localizado em regiões de altas latitudes, isto é, afastadas do Equador.
- d) ao fato da maior parte do país estar localizada numa área entre o Equador e o Trópico de Câncer.
- e) ao fato da maior parte do país estar localizada numa área entre o Equador e o Trópico de Capricórnio.**

9. Sobre o Tratado de Tordesilhas, assinado em 7 de junho de 1494, pode-se afirmar que objetivava:

- a) demarcar os direitos de exploração dos países ibéricos (Portugal e Espanha), tendo como elemento propulsor o desenvolvimento da expansão comercial marítima.**
- b) estimular a consolidação do reino português, por meio da exploração das especiarias africanas e da formação do exército nacional.
- c) impor a reserva de mercado metropolitano, por meio da criação de um sistema de monopólios que atingia todas as riquezas coloniais.
- d) reconhecer a transferência do eixo do comércio mundial do Mediterrâneo para o Atlântico, depois das expedições de Vasco da Gama às Índias.
- e) reconhecer a hegemonia anglo-francesa sobre a exploração colonial, após a destruição da Invencível Armada de Felipe II, da Espanha

10. (UFV-MG). No período pré-industrial brasileiro, quando a economia nacional era dominada basicamente pelas atividades agrícolas de exportação, a organização do espaço geográfico era do tipo:

- a) centro e periferias, com um espaço nacional integrado;
- b) centro da Zona da Mata nordestina e periferia em São Paulo, com fortes relações de troca que favoreciam o centro;
- c) semelhante aos dias de hoje, mas sem troca de bens industriais;
- d) em que a região amazônica e a região Centro-Oeste exerciam o papel de centro, juntamente com a região Nordeste;
- e) áreas isoladas ou "arquipélagos", onde não havia um espaço nacional integrado.**

ANEXO C

AValiação DISSERTATIVAGEOGRAFIA - 1º TRIMESTRE - 2014.

PROFESSOR(A): _____ -3º ANO – PROVA _____

DATA: ____/____/____ TURMA: _____

NOME: _____ Nº _____

OBJETIVOS	QUESTÕES	RESULTADO (espaço reservado para preenchimento do professor)
1.Verificar e analisar o processo de urbanização mundial e brasileira, relacionando o mesmo com os processos econômicos e industriais. 2.Entender e questionar o processo de dinâmica populacional, verificando o mesmo sobre a ótica do desenvolvimento econômico e social. 3.Verificar e entender a localização e a territorialidade do Brasil, relacionando o mesmo a sua extensão latitudinal, longitudinal e importância econômica. 4.Identificar e entender a formação e ocupação do território brasileiro através dos tratados e ciclos econômicos. 5.Entender e analisar a divisão regional do Brasil através do seu processo histórico e lógica administrativa.	1,2 e 3	() CRA () CPA () CSA

1.Faça uma relação entre industrialização e o processo de urbanização, destacando o aumento da população.

2.Diferencie país populoso de povoado e destaque os superpovoados.

3.Fale sobre a influência da latitude e da longitude no território brasileiro.

ANEXO D

PLANEJAMENTO ANUAL DE GEOGRAFIA – 3º ANO

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO XXXXXXXX

PLANO DE TRABALHO 2015

PROFESSOR (A): XXXXXXXX

COMPONENTE CURRICULAR: **Geografia**

SÉRIE: **3º**

TURMAS: **231, 232, 233 e 234**

OBJETIVO GERAL DA ÁREA:

Objetivo da disciplina

Compreender a Geografia como ciência social que estuda a organização e a transformação do espaço como produto do trabalho humano e da vida em sociedade.

Objetivo da série:

A 3º série do Ensino Médio tem como objetivo compreender a atuação humana entre as relações econômicas existentes no espaço geográfico brasileiro e mundial, junto com suas consequências e transformações para o indivíduo. Analisando criticamente o processo produtivo e a importância do indivíduo/aluno/escola/Geografia como parte do processo de construção do espaço geográfico.

Período	Conteúdos	Objetivos do conteúdo	Estratégias de Ensino e aprendizagem (Metodologia)	Recursos de aula	Instrumentos e estratégias de avaliação	Objetivos de avaliação
1º trimestre	a) A importância da Geografia e as relações com as atualidades b) Brasil: Posição Geográfica, localização e territorialidade c) Potencialidades dos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Localizar e comparar as diferentes realidades geográficas existentes no espaço brasileiro e mundial; ➤ Analisar e avaliar situações 	Aula expositiva dialogada, leitura e análise de textos, estudo dirigido, atividades de	Livro didático adotado pela Escola, Quadro, áudio visual, mapas, utilização	É contínua, dinâmica, participativa e sistemática e acompanha o processo de construção do	Objetivo geral para provas Identificar, analisar e relacionar a posição geográfica do Brasil com elementos climáticos, formas de

	<p>recursos naturais brasileiros</p> <p>d) Domínios Morfoclimáticos Brasileiros</p> <p>e) A organização do espaço econômico brasileiro</p> <p>f) O Processo de industrialização no Brasil</p>	<p>de degradação e preservação de ambientes em diferentes escalas, assim como conhecer práticas e técnicas de controle, prevenção, leis, tratados e convenções sobre questões socioambientais, sob a perspectiva do desenvolvimento sustentável;</p> <p>➤ Avaliar e sintetizar dados referentes à distribuição de recursos naturais e disposição territorial, juntamente com o processo de transformação e beneficiamento de materiais;</p> <p>➤</p>	<p>compreensão e fixação, aplicação de testes, pesquisas, interpretação e leitura de mapas, cartazes etc.</p>	<p>do globo terrestre;</p>	<p>conhecimento para superar obstáculos à aprendizagem, através dos seguintes instrumentos e critérios: observação do aluno, trabalhos de aula, provas, trabalhos em grupos, produções textuais, questionários, pesquisas etc. No final do trimestre, serão realizados os estudos de recuperação conforme determina o regimento da escola.</p>	<p>relevo e domínios morfoclimáticos.</p>
<p>2º trimestre</p>	<p>a) O comércio exterior brasileiro</p> <p>b) Impacto da globalização no Brasil</p> <p>c) Políticas imperialistas e neoliberais</p> <p>d) Economia globalizada</p> <p>e) Blocos econômicos e o Brasil</p> <p>f) BRICS – Uma nova alternativa</p>	<p>➤ Reconhecer e analisar formas de produção econômica e organização dos espaços no Brasil e no mundo, levando em conta setores de atividade, processos produtivos e fluxos econômicos em diferentes escalas.</p> <p>➤ Identificar e compreender os fenômenos locais, regionais e mundiais expressos por suas territorialidades, considerando as dimensões de espaço e tempo;</p>	<p>Aula</p> <p>expositiva dialogada, leitura e análise de textos, estudo dirigido, atividades de compreensão e fixação, aplicação de testes, pesquisas, interpretação e leitura de mapas, cartazes etc.</p>	<p>Livro didático adotado pela Escola, Quadro, áudio visual, mapas, material do Censo 2010 enviado pelo IBGE, site do WWW.ibge.gov.br</p>	<p>É contínua, dinâmica, participativa e sistemática e acompanha o processo de construção do conhecimento para superar obstáculos à aprendizagem, através dos seguintes instrumentos e critérios: observação do aluno, trabalhos de aula, provas, trabalhos em grupos, produções textuais, questionários,</p>	<p>Objetivo geral para provas</p> <p>Identificar, analisar e questionar o processo de globalização, através da expansão imperialista americana e o modelo neoliberal.</p> <p>Objetivos específicos – Estudos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verificar e relacionar os diferentes períodos e agentes que construíram e alteraram o espaço geográfico brasileiro. • Identificar e entender os

					pesquisas etc. No final do trimestre, serão realizados os estudos de recuperação conforme determina o regimento da escola.	<p>diferentes ciclos econômicos brasileiros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar os fatores que levaram a economia brasileira evoluir de agroexportadora para industrial. • Entender e questionar o processo de globalização distinguindo aspectos de desenvolvimento e subdesenvolvimento. • Analisar e questionar o processo de distribuição de investimentos no mundo globalizado relacionando com empresas multinacionais e Blocos econômicos. • Identificar os países que compõe o MERCOSUL, relacionando com a economia brasileira e sua integração a nível mundial. • Verificar, relacionar e questionar a influência imperialista americana com o neoliberalismo.
3º trimestre	<p>a) Localização espacial da indústria no Brasil – a dispersão industrial</p> <p>b) O espaço agropecuário brasileiro</p> <p>c) A estrutura fundiária e os conflitos de terra no Brasil</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Localizar, comparar e explicar as diferentes realidades geográficas, envolvendo ➤ Características de diferentes domínios naturais e considerando os elementos de clima, ➤ Relevo, hidrografia, vegetação e fauna em 	Aula expositiva dialogada, leitura e análise de textos, estudo dirigido, atividades de compreensão e fixação, aplicação de testes, pesquisas,	Livro didático adotado pela Escola, Quadro, áudio visual, mapas, material do Censo 2010 enviando pelo IBGE, site do	É contínua, dinâmica, participativa e sistemática e acompanha o processo de construção do conhecimento para superar obstáculos à aprendizagem, através	<p>Objetivo geral para provas</p> <p>Verificar as diferentes fontes de energia, questionando a utilização de fontes renováveis e não renováveis. Identificar e analisar os diferentes tipos de relevo e climas, relacionando com a disposição da vegetação pelo</p>

	<p>d) Recursos minerais no Brasil</p> <p>e) Fontes de energias não renováveis petróleo, gás natural e carvão mineral</p> <p>f) Outras fontes de energia</p> <p>g) Revisão para o ENEM – Clima, Relevo e Vegetação</p>	<p>diferentes escalas. Ler mapas em diferentes escalas, conseguindo localizar e comparar os dados cartografados;</p> <p>➤ Resolver problemas que envolvam o seu cotidiano, a partir do reconhecimento das origens socioespaciais dos problemas apresentados e propondo alternativas teoricamente viáveis de solução.</p>	<p>interpretação e leitura de mapas, cartazes etc.</p>	<p>WWW.ibge.gov.br</p>	<p>dos seguintes instrumentos e critérios: observação do aluno, trabalhos de aula, provas, trabalhos em grupos, produções textuais, questionários, pesquisas etc. No final do trimestre, serão realizados os estudos de recuperação conforme determina o regimento da escola.</p>	<p>mundo. Compreender e questionar os elementos que compõe a estrutura agrária brasileira.</p> <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e questionar as diferentes fontes de energia em seus processos renováveis e não renováveis. • Distinguir as diferentes formas de relevo e os elementos que contribuem para sua construção e modelagem • Verificar os elementos que influenciam no clima e no tempo. • Classificar os diferentes tipos de clima. • Identificar os fatores que influenciam na vegetação. • Localizar e identificar os diferentes tipos de vegetação. • Entender a estrutura fundiária brasileira. • Questionar a distribuição de terras no Brasil, relacionando com a disponibilidade agropecuária.
--	---	--	--	------------------------	---	---