

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

Tiago José Fuoco Martins da Silva

**O ENEM e a Geografia escolar: uma análise do Exame Nacional do Ensino Médio como
regulação curricular e produção de sentidos à disciplina de Geografia (1998-2023)**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

**São Paulo
2025**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Tiago José Fuoco Martins da Silva

O ENEM e a Geografia escolar: uma análise do Exame Nacional do Ensino Médio como
regulação curricular e produção de sentidos à disciplina de Geografia (1998-2023)

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como
exigência para obtenção do título de MESTRE em
Educação: História, Política, Sociedade, sob
orientação do Prof. Dr. Kazumi Munakata.

São Paulo
2025

Tiago José Fuoco Martins da Silva

**O ENEM e a Geografia escolar: uma análise do Exame Nacional do Ensino Médio como
regulação curricular e produção de sentidos à disciplina de Geografia (1998-2023)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação do Prof. Dr. Kazumi Munakata.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMIDORA

Prof. Dr. Kazumi Munakata
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profa. Dra. Katya Mitsuko Zuquim Braghini
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof. Dr. Daniel Mendes Gomes
Universidade Federal do ABC

Dedico esse trabalho à Amora, minha maior parceira nesta jornada, que, no seu silêncio e no seu cantinho, ficou ao meu lado em todas as horas e madrugadas adentro!

AGRADECIMENTOS

Um dos grandes desafios de escrita no processo de conclusão de uma jornada de estudos e pesquisa é a parte dos agradecimentos. Digo isso por reconhecer que escrever estas linhas mobiliza diversos sentimentos e uma vontade gritante de poder abraçar e agradecer a todos pela conclusão desta empreitada. Mas, ao mesmo tempo, nunca tenho muito bem a nitidez de como essas palavras serão costuradas. Vou deixar que o texto nasça por si! Que as linhas sejam livres e orgânicas na forma de dizer o que se pretende dizer.

Antes de mais nada, a pessoa a quem devo as maiores e mais profundas palavras de agradecimento ao longo desta jornada é meu orientador, o professor Kazumi Munakata. De uma paciência única e um carinho particular, soube apresentar caminhos, costurar tessituras, e ao mesmo tempo acolher em meio às demandas e necessidades que, porventura, me afastavam dos caminhos da pesquisa. Com a sabedoria dos grandes mestres, soube reconhecer tempos e espaços e garantir a liberdade necessária à fluidez desta pesquisa. Professor, muito obrigado!

Agradeço também a todas as professoras e a todos os professores do Programa EHPS, da PUC/SP. Foi por meio das leituras e interlocuções construídas que grande parte dos percursos aqui trilhados foram costurados. Em específico, aos diálogos com a professora Ana Paula Ferreira da Silva, primeira a me apresentar os caminhos para esta investigação, tanto na disciplina de Teoria do Currículo, como ao apontar o ENEM como problema. Pois bem, aqui está o resultado desses encontros. Professora, muito obrigado!

Agradeço à Betinha, o anjo que nos salva e nos resguarda em todas as necessidades e desesperos que a burocracia teima em nos sufocar. É sua leveza, seu sorriso e seu carinho com todos que habitam o espaço da universidade que nos permitem sobreviver às tempestades que ocorrem na vida acadêmica. Betinha, muito obrigado!

Agradeço também ao Colégio São Domingos, espaço que habito há mais de oito anos. Em específico, agradeço ao diretor Luís Fernando Weffort, que, em 2018, me recebeu como professor de sua equipe e abriu os caminhos da pós-graduação para mim. Luís, muito obrigado!

Também agradeço àquele que foi meu parceiro de sala de aula e também meu coordenador pedagógico no colégio, mas que, antes disso, surgiu como um amigo. Nossos caminhos vêm desde a Brasilândia e continuaram com o mesmo propósito de hoje: lutar por um outro mundo possível. Meu agradecimento a você, Dani. Você, certamente, é uma das minhas grandes inspirações!

Agradeço também às minhas parceiras dessa labuta tão intensa que é a vida escolar: a Bilu e a Bruna. Mais do que colegas de trabalho, são mulheres que inspiram pelos seus conhecimentos e suas capacidades de serem mais do que docentes no cotidiano escolar. São o porto seguro de estudantes e são referências de humanidade e de acolhimento. São, para mim também, um porto seguro. Muito obrigado!

Agradeço a toda a equipe do Colégio São Domingos, com a qual tenho trilhado essa jornada da sala de aula há tanto tempo. Faço essa escrita de forma geral e ampla, tentando abarcar a todas e a todos com os quais trocamos as inquietudes pedagógicas que nos motivam, a cada dia, a sermos melhores como docentes e como seres humanos. Pessoal, muito obrigado!

À Vanessa e ao Thiago, também devo os meus maiores e mais profundos agradecimentos. Estiveram ali quando mais precisei e não apenas ofereceram uma xícara de café, como ofereceram as portas e os abraços tão necessários nas horas difíceis. Van e Thi, muito obrigado!

Minha família, meu suporte e minhas referências: a vocês credito não apenas esses agradecimentos, mas todos os demais. Pai, mãe, irmãs, sobrinhos, tios e primos! Tenho em vocês os alicerces de toda uma vida e as maiores de todas as inspirações. Muito obrigado por tudo e por sempre!

Tati, minha parceira nesta coisa chamada vida: a você agradeço pelo sempre! Por sempre estar ao meu lado, por acompanhar esta jornada de forma tão próxima e intensa. Pela sua companhia, pelo seu abraço, pelo gesto mais simples e honesto que cuida e guarda nos momentos de dor e angústia. Tenho em você a minha maior companheira.

Dentre todas as decisões da vida, certamente, caminhar junto contigo foi a melhor delas! Amo-te.

Por último, agradeço a Fundação São Paulo, mantenedora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP e a Associação Cultural São Paulo que, por meio da Bolsa Doação Fundação São Paulo – ARQ, possibilitou a realização da presente dissertação e me manteve como estudante durante todo o desenvolvimento desta pesquisa.

*“Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio;
ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece”*

– Nêgo Bispo

A terra dá, a terra quer

RESUMO

A presente dissertação investiga o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre os anos de 1998 e 2023, como mecanismo de regulação curricular e instância de produção de sentidos à disciplina de Geografia no Ensino Médio. Compreendido como tecnologia de Estado e política educacional de alcance nacional, o ENEM é analisado como currículo avaliado que, ao selecionar, hierarquizar e legitimar conteúdos, influencia diretamente os saberes considerados socialmente válidos no interior da escola. Partindo de uma abordagem qualitativa e quantitativo-interpretativa, esta pesquisa mobiliza análise documental, levantamento bibliográfico e um extenso mapeamento longitudinal dos itens de Geografia no ENEM, permitindo identificar permanências, rupturas e transformações nos conteúdos exigidos. A partir de referencial teórico ancorado na Sociologia do Currículo e na História das Disciplinas Escolares, em especial nas contribuições de Basil Bernstein, Michael Apple, José Gimeno Sacristán, Michael Young, André Chervel e Ivor Goodson, argumenta-se que o exame atua como dispositivo regulador, tensionado por disputas ideológicas, políticas e epistemológicas. Nesse sentido, o trabalho aponta que, se em suas versões iniciais o ENEM esvaziava os conteúdos específicos da disciplina de Geografia em nome de competências genéricas, a partir de 2009, contudo, com a introdução da “Matriz de Referência” e dos “Objetos de Conhecimento”, ocorreu um movimento de revalorização dos saberes disciplinares da Geografia, mas não sem disputas. As análises realizadas evidenciam um crescente aprofundamento teórico dos itens, maior presença de autores de referência e valorização de temáticas críticas. Com isso, a pesquisa contribui para o debate sobre currículo, avaliação e os sentidos atribuídos à Geografia escolar, afirmando a importância da defesa dos conteúdos disciplinares como produtores de conhecimentos poderosos.

Palavras-chave: ENEM. Geografia escolar. Currículo avaliado. Regulação curricular. Conhecimento poderoso.

ABSTRACT

This dissertation investigates the National High School Exam (ENEM), from 1998 to 2023, as a mechanism of curricular regulation and as an instance of meaning-making for the subject of Geography in Brazilian secondary education. Understood as a state technology and an educational policy of national scope, ENEM is analyzed as an assessed curriculum that, by selecting, hierarchizing, and legitimizing content, directly influences the knowledge considered socially valid within schools. Adopting a qualitative and quantitative-interpretative approach, the research employs document analysis, bibliographic review, and an extensive longitudinal mapping of Geography items in ENEM, enabling the identification of continuities, ruptures, and transformations in the content demanded. Based on a theoretical framework anchored in the Sociology of Curriculum and the History of School Subjects—particularly drawing on the contributions of Basil Bernstein, Michael Apple, José Gimeno Sacristán, Michael Young, André Chervel, and Ivor Goodson—the argument is made that the exam functions as a regulatory device, shaped by ideological, political, and epistemological disputes. The study shows that, while in its initial versions ENEM diluted specific disciplinary content in favor of generic competencies, from 2009 onwards, with the introduction of the Reference Framework and Knowledge Objects, there was a movement towards the revalorization of disciplinary knowledge in Geography, albeit not without contention. The analyses reveal a growing theoretical deepening of the items, greater presence of reference authors, and a valorization of critical themes. Thus, the research contributes to the debate on curriculum, assessment, and the meanings attributed to Geography taught in schools, affirming the importance of defending disciplinary content as a producer of powerful knowledge.

Keywords: ENEM. School Geography. Evaluated curriculum. Curricular regulation. Powerful knowledge.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	DO CONHECIMENTO ÀS DISCIPLINAS ESCOLARES: CAMINHOS PARA SE PENSAR O CURRÍCULO	20
2.1	Conhecimentos, conteúdos e disciplinas escolares: polifonias no interior do currículo	21
2.2	Entre o conhecimento e o currículo: os conflitos no currículo avaliado	31
2.3	Dialogando com os pares: revisão e análise da literatura	35
3	DA ESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO AOS CAMINHOS DA GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE DE CURRÍCULO.....	40
3.1	Do Ensino Médio ao ENEM: uma linha do tempo e suas transformações.....	41
3.2	Os percursos da Geografia em meio às reformas educacionais	54
3.3	O ENEM: tecnologia de Estado e política de produção de currículo	73
4	O ENEM E O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA: METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS.....	86
4.1	Seleção e organização do ENEM (1998–2023)	86
4.2	Critérios de delimitação, classificação e categorização dos itens	87
4.3	Construção de tabelas e gráficos	88
4.4	Discussões sobre a metodologia	89
5	A GEOGRAFIA EM ANÁLISE: INVESTIGAÇÃO DO ENEM COMO INVESTIGAÇÃO DO CURRÍCULO	91
5.1	A Geografia no ENEM: justificativa e delimitação do corpus	92
5.2	Permanências, rupturas e transformações: análise comparativa ao longo do tempo	94
5.3	Para além dos números: conhecimento dos poderosos <i>versus</i> conhecimento poderoso.....	129
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA DEFESA DO CONHECIMENTO PODEROSO	142
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
	Bibliografia principal	145
	Documentos legais	151

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Frame de vídeo publicitário de divulgação das inscrições do ENEM, de maio de 2020, quando o Brasil atingiu mais de 8 mil óbitos	73
Figura 2 Partes constitutivas dos itens do ENEM	78
Figura 3 ENEM 2022, prova amarela, item 48	106
Figura 4 ENEM 2018, prova amarela, item 57	108
Figura 5 ENEM 1998, prova amarela, item 16	112
Figura 6 ENEM 2001, prova amarela, item 52	114
Figura 7 ENEM 2022, prova amarela, item 60	116
Figura 8 ENEM 2022, prova amarela, item 60	117
Figura 9 ENEM 2004, prova amarela, item 5	125
Figura 10 ENEM 2023, prova amarela, item 57.....	126
Figura 11 ENEM 1998, prova amarela, itens 55 e 56	132
Figura 12 ENEM 2013, prova amarela, item 33.....	134
Figura 13 ENEM 2023, prova amarela, item 81.....	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Mapeamento de pesquisa: Geografia, currículo e ENEM.....	38
Quadro 2 Os entrelaces entre a Geografia acadêmica, as tendências pedagógicas e a Geografia escolar.....	72
Quadro 3 ENEM: anos e marcos políticos	76
Quadro 4 Justificativas para a não recomendação de itens pela Comissão Externa Verificadora de Questões – ENEM 2019	82
Quadro 5 Características centrais dos dois períodos do ENEM (1998-2008 <i>versus</i> 2009-2023)	93
Quadro 6 ENEM: total de itens e a Geografia.....	94
Quadro 7 Presença de autores de referência (1998-2008 <i>versus</i> 2009-2023).....	121
Quadro 8 Síntese: comparação entre os dois períodos do ENEM (1998-2008 <i>versus</i> 2009-2023).....	129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Série histórica: inscrições confirmadas do ENEM (1998-2023).....	75
Gráfico 2 Incidência de itens de Geografia no ENEM (1998-2008)	95
Gráfico 3 Análise de itens: proporção dos principais temas de Geografia por grande área (1998-2008)	99
Gráfico 4 Análise de itens: proporção dos principais temas de Geografia por grande área (2009-2023)	99
Gráfico 5 Mapa de calor: diálogo com disciplinas (1998-2008)	101
Gráfico 6 Mapa de calor: diálogo com disciplinas (2009-2023)	102
Gráfico 7 Análise de itens: proporção de ocorrências por escala (1998-2008)	104
Gráfico 8 Análise de itens: proporção de ocorrências por escala (2009-2023)	105
Gráfico 9 Análise de itens: proporção geral de ocorrência de temas (1998-2008).....	110
Gráfico 10 Análise de itens: proporção geral de ocorrência de temas (2009-2023).....	111
Gráfico 11 Mapa de calor: recorrência dos temas da “Geografia Humana” (1998-2023) ..	118
Gráfico 12 Mapa de calor: recorrência dos temas da “Geografia Física” (1998-2023)	119
Gráfico 13 Estrutura do item: porcentagem de suporte visual e textual (1998-2008 <i>versus</i> 2009-2023)	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
ANPEGE	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNI	Banco Nacional de Itens
CAPADR	Comissão de Agricultura, Pecuária, Abastecimento e Desenvolvimento Rural da Câmara dos Deputados do Brasil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CF/88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
Cooperifa	Cooperativa Cultural da Periferia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENG	Encontro Nacional de Geógrafos
FGB	Formação Geral Básica
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FPA	Frente Parlamentar da Agropecuária
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Política Nacional de Ensino Médio
ProUni	Programa Universidade para Todos
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

1 INTRODUÇÃO

Ao ingressar na graduação em Geografia, em 2006, ainda não estavam claros para mim os percursos profissionais que essa formação poderia me proporcionar, o que se tornou mais evidente ao embarcar na docência no 2º semestre daquele ano e assumir aulas em um cursinho popular voltado ao ingresso no Ensino Superior. O público daquele espaço era formado majoritariamente por adultos de 30 a 50 anos que, além do interesse pelo acesso à universidade, também buscavam a retomada dos estudos como prática que conferia sentido ao seu cotidiano. Justamente por essa diversidade de interesses em um mesmo espaço de formação, surgiu em mim uma inquietação, que foi se complexificando ao longo dos anos, e que buscava responder a questões como: quais conteúdos escolares são pertinentes e fazem sentido para a comunidade de alunos; e quais aspectos e fundamentos da geografia devem ser contemplados em um processo de formação escolar?

A pergunta que apareceu a um jovem estudante universitário e professor em formação é a inquietação que continuou presente ao longo de toda minha trajetória intelectual, mobilizou pesquisa de conclusão de curso, e ainda se faz presente no cotidiano da prática docente, aparecendo, desse modo, nesta pesquisa de mestrado.

Compreender os conteúdos, saberes e conhecimentos que devem ser ministrados em um percurso escolar do ensino de Geografia sempre foi uma inquietude que mobilizou minhas práticas profissionais, na medida em que essas definições acabam por construir um arcabouço de valores e sentidos à própria disciplina e, dessa maneira, constituem o que se compreende por Geografia e sua função no processo educacional.

Ao ingressar no mestrado com essas problematizações, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) se mostrou objeto de investigação capaz de identificar pistas para solucionar essas questões, uma vez que esse exame pode ser compreendido como um mecanismo que orienta e define um conjunto de conteúdos avaliados, o quais, portanto, devem ser trabalhados em sala de aula. É nesse ponto que emergem as reflexões mais específicas desta pesquisa.

Diversos autores, entre eles Michael Apple (1982), Ivor Goodson (2002), José Gimeno Sacristán (2013) e Michael Young (2014), salientam que avaliações de larga escala podem se transformar em instrumentos de regulação curricular, definindo prioridades de conteúdos, metodologias e até mesmo abordagens pedagógicas. Dessa maneira, este estudo busca identificar de que modo o ENEM adquire esse poder de (re)definir o que será considerado socialmente válido como conhecimento escolar.

No caso particular da Geografia, tal influência se revela ainda mais delicada, uma vez que a disciplina envolve uma multiplicidade de temas, desde a Geografia Física, a partir dos estudos sobre clima, relevo, hidrografia etc., até fenômenos socioespaciais, como urbanização, conflitos territoriais, globalização, entre outros tantos.

Ao optar por determinadas abordagens, o ENEM acaba por privilegiar certas dimensões do conhecimento geográfico em detrimento de outras. Nesse sentido, se o exame, por exemplo, valoriza principalmente a interpretação cartográfica e a leitura de dados estatísticos, é provável que muitos professores e escolas dediquem parte considerável de seus planejamentos a esses tópicos, muitas vezes deixando em segundo plano reflexões mais aprofundadas sobre processos históricos de formação do espaço, relações de poder, desigualdades socioeconômicas ou até mesmo debates sobre justiça ambiental.

Diante desse cenário, a pergunta que impulsiona esta pesquisa pode ser sintetizada da seguinte forma: *“de que maneira o ENEM, ao consolidar-se como principal avaliação da etapa final da Educação Básica, influencia a seleção de saberes e a organização do currículo de Geografia no Ensino Médio?”*. Essa questão carrega implicações pedagógicas, políticas e sociais, pois o que se ensina (e o que se deixa de ensinar) na escola não é apenas reflexo de escolhas neutras, mas o resultado de disputas e negociações que transcendem o próprio ambiente escolar. Para respondê-la, é preciso, portanto, considerar múltiplas dimensões.

Em primeiro lugar, há a dimensão histórica e institucional, ou seja, é necessário compreender os fundamentos e pressupostos que constituíram o ENEM, originalmente em 1998, e suas principais transformações ao longo tempo, principalmente a partir de 2009, com a formulação do “Novo ENEM”, bem como as políticas de acesso ao Ensino Superior vinculadas à esse instrumento.

Em seguida, há a dimensão curricular, ou seja, é preciso investigar de que forma o exame seleciona, hierarquiza e privilegia determinados conteúdos geográficos em detrimento de outros. Por fim, há uma dimensão social e política a ser considerada, pois o ENEM não é apenas um exame, podendo ser compreendido como uma tecnologia de Estado reverberada na forma de política educacional de abrangência nacional, em um contexto de profunda desigualdade social e educacional do país.

Nesse sentido, investigar como essa avaliação molda o currículo de Geografia significa compreender também como diferentes grupos sociais acessam o conhecimento geográfico e, em última instância, exercem sua cidadania num território marcado por inúmeras disparidades.

A partir dessas dimensões, o objetivo geral desta pesquisa é analisar de que forma o ENEM, de 1998 a 2023, se constitui como fator de regulação curricular da disciplina de Geografia, identificando os conteúdos selecionados e avaliados, bem como os discursos geográficos apresentados nos exames ao longo do tempo. Desdobram-se, assim, alguns objetivos específicos:

1. Examinar historicamente a formulação e as transformações do ENEM, relacionando-as ao contexto das políticas educacionais do Ensino Médio;
2. Identificar e categorizar os conteúdos relativos à Geografia ao longo de todo o período de 1998 a 2023, descrevendo manutenção, supressão e incorporação de temáticas;
3. Discutir as implicações dessas transformações na produção do currículo da disciplina e na construção de sentidos e validades à Geografia como disciplina escolar.

Para alcançar esses objetivos, esta pesquisa se apoia em uma abordagem qualitativa, que conjuga análise documental e revisão bibliográfica; e quantitativa-interpretativa, com um amplo levantamento longitudinal das avaliações do ENEM, de 1998 a 2023, e identificação, classificação, categorização, tabulação e análise das temáticas e dos conteúdos abordados nos exames.

Em termos de referencial teórico, faço interlocuções principalmente com os autores da História e Sociologia do Currículo e da História das Disciplinas Escolares, como André Chervel (1990), Ivor Goodson (1990, 2002, 2007), José Gimeno Sacristán (1998, 2011, 2013), Michael Young (2010, 2011, 2014, 2016), Basil Bernstein (1996, 2003, 2005) e Michael Apple (1982), além de um vasto levantamento de pesquisas produzidas a respeito da relação entre a Geografia e o ENEM como produção e influência no currículo da disciplina.

Ao considerar o exame como importante instrumento regulador do currículo escolar, interessa a esta pesquisa identificar de que maneira o ENEM, ao classificar, hierarquizar e selecionar os conhecimentos, legitima determinados saberes e produz sentidos à disciplina de Geografia.

Com o objetivo de estruturar esta investigação, a dissertação se organiza em cinco capítulos além desta introdução. O capítulo, *“Do conhecimento às disciplinas escolares: caminhos para se pensar o currículo”*, apresenta a base teórica da pesquisa, demonstrando que o conhecimento, o currículo e as disciplinas escolares são indissociáveis das relações de poder presentes na sociedade. Para isso, é um feito diálogo principalmente com Basil Bernstein (1996, 2003, 2005), José Gimeno Sacristán (1998, 2011, 2013), Michael Young (2010, 2011, 2014,

2016), André Chervel (1990) e Ivor Goodson (1990, 2002, 2007), construindo um panorama que orienta as análises sobre os processos de seleção, organização e legitimação de saberes na construção do currículo escolar.

O capítulo seguinte, *“Da estruturação do Ensino Médio aos caminhos da Geografia: uma análise de currículo”*, traz uma revisão histórica do percurso da educação brasileira a partir da década de 1990, com ênfase no surgimento do ENEM, nas suas transformações e nos impactos que o exame produziu na política educacional e curricular do país. Também, expomos os percursos da Geografia ao longo da sua consolidação enquanto disciplina escolar e os impactos dessas transformações. Por fim, ao conceber o exame como tecnologia de Estado e instrumento de produção de currículo, o ENEM é identificado como instrumento de seletividades, hierarquizações e classificações de conhecimentos considerados socialmente válidos à disciplina de Geografia, mas não de forma isenta de conflitos e tensões no próprio processo de sua elaboração e aplicação.

Na sequência, no capítulo *“O ENEM e o currículo de Geografia: metodologia e análise de dados”*, evidenciamos o percurso metodológico de leitura e análise das provas do ENEM aplicadas de 1998 a 2023, descrevendo os caminhos trilhados de identificação, seleção e interpretação dos itens¹ que abordam conteúdos considerados geográficos no ENEM.

Posteriormente no capítulo *“A Geografia em análise: investigação do ENEM como investigação do currículo”*, os resultados das análises realizadas são revelados a partir do diálogo que estabelecemos com os principais referenciais teóricos da pesquisa a fim de apontarmos de que forma o exame atua como política curricular e regulador do que será considerado socialmente válido à disciplina de Geografia, com destaque às transformações decorrentes de sua reformulação a partir de 2009, principalmente com a incorporação da “Matriz de Referência” e dos “Objetos de Conhecimento”, em detrimento de exames anteriores, estruturados a partir da “Matriz de Competências”.

Por fim, na conclusão deste estudo, *“Considerações finais: uma defesa do conhecimento poderoso”*, retomamos os objetivos centrais da pesquisa e reafirmamos a compreensão do ENEM como uma tecnologia de Estado e instância de regulação curricular que

¹ Ao longo de toda esta dissertação, utilizamos o termo “item” para fazer referência às questões do ENEM, seguindo o uso terminológico do próprio INEP. De acordo com o Guia de elaboração e revisão de itens, “item consiste na unidade básica de um instrumento de coleta de dados, que pode ser uma prova, um questionário etc. Nos testes educacionais, item pode ser considerado sinônimo de questão, termo mais popular e utilizado com frequência nas escolas” (Brasil, 2010, p. 7).

atua na produção de sentidos à Geografia escolar, evidenciando que sua estrutura avaliativa não é neutra, mas atravessada por disputas epistemológicas, políticas e ideológicas.

Apontamos que, embora essas transformações sinalizem um avanço em direção ao que Michael Young (2014, 2016) denomina “conhecimento poderoso”, elas não se dão sem resistência, uma vez que o exame é também objeto de contínuos processos de tensionamentos, como revelam os episódios de censura e ingerência política sobre os itens do ENEM em contextos recentes.

Dessa forma, encerramos a pesquisa com o reconhecimento do currículo escolar enquanto campo de disputas, porém, afirmando o papel fundamental das disciplinas escolares, com ênfase na Geografia, para a construção de conhecimentos verdadeiramente poderosos.

2 DO CONHECIMENTO ÀS DISCIPLINAS ESCOLARES: CAMINHOS PARA SE PENSAR O CURRÍCULO

GEOGRAFIA DA DOR

A fome sabe
onde o pobre mora,
e a felicidade não sabe andar
nos becos e vielas.

A Geografia da dor
registra no mapa
gente viva
com a barriga morta.

O arroz e o feijão
alegam não ter nada a ver com isso.
Quem se importa?

No vazio do garfo e da faca,
o tempero da revolta.

Sérgio Vaz
do livro "Flores da Batalha", de 2023

Sérgio Vaz (2023) é um poeta da periferia da cidade de São Paulo. Nascido em Minas Gerais, mas criado nos fundos da conurbada metrópole paulista, foi um dos fundadores da Cooperativa Cultural da Periferia, a Cooperifa, importante coletivo de resistência cultural que tem papel central na construção e valorização de conhecimentos e saberes produzidos nos (e pelos) territórios da periferia da cidade.

Iniciar este capítulo com essa referência tem como objetivo apresentar a provocação primeira da reflexão que a pesquisa pretende, ou seja, questionar quais são os conhecimentos considerados socialmente válidos à Geografia, como se definem e de que maneira esses conhecimentos são incorporados e assumidos na trajetória do processo de escolarização.

Quando o poeta afirma que a fome sabe onde o pobre mora, ele reconhece a dor da fome como sujeito dotado de um conjunto de saberes. Saberes esses que estão associados às experiências da desigualdade e das violências que o processo de produção do espaço urbano relegou aos territórios e corpos periféricos. Não estaria aqui, portanto, um conhecimento socialmente, e fundamentalmente, válido a ser assumido na trajetória do processo de escolarização, isto é, “a fome e a desigualdade social”? A pergunta desponta para algumas das inquietações que mobilizam este texto, sendo a tensão entre quais conhecimentos devem ou não compor o currículo escolar em Geografia, a questão maior desta pesquisa.

2.1 Conhecimentos, conteúdos e disciplinas escolares: polifonias no interior do currículo

“Conhecimentos, conteúdos e as disciplinas escolares: polifonias no interior do currículo” é o título escolhido para esta seção não sem propósito. Construir uma investigação sobre como o ENEM pode ser entendido como instrumento que orienta e define o que é ou não validado como conhecimento geográfico mobiliza uma necessária reflexão sobre o papel desses múltiplos campos que atuam no interior do processo de escolarização, e fundamentalmente, sobre o que se concebe e como se produz um currículo.

Michael Young (2014), um dos principais autores da Teoria Crítica do Currículo, traz importante direcionamento inicial que uma pesquisa sobre currículo deve seguir, ao sugerir que a discussão comece a partir de uma Teoria do Conhecimento. Seguindo sua recomendação, dialogamos com alguns autores da Sociologia e História da Educação com os quais estabelecemos aproximações que nos fornecem os caminhos para definir de que maneira é possível compreender a produção do conhecimento no campo do currículo escolar.

Basil Bernstein (2005), autor de diversas publicações, com destaque para sua obra principal, *Class, codes and control*, publicada originalmente em 1971, afirma que o conhecimento não pode ser entendido como neutralidade ou imutabilidade, defendendo que sua definição é moldada pelas transformações das relações sociais e pela produção de significados validados coletivamente. Esses significados emergem de processos de organização, seleção, classificação e hierarquização, intrinsecamente ligados a disputas e relações de poder (Bernstein, 2005). Para o autor, não é possível dissociar o que se compreende como conhecimento das estruturas sociais sob as quais ele se configura, uma vez que é resultado de um conjunto de regras e códigos que respondem aos mecanismos de controle e poder que operam na própria sociedade (Bernstein, 2005).

Assim, o conhecimento escolar é como uma engrenagem simbólica que, ao mesmo tempo em que organiza a experiência, reproduz as formas de distribuições de poder, tornando-se um mecanismo de controle social operado por três sistemas: (i) o currículo escolar, que define “o que conta” como saber; (ii) a pedagogia, que determina o “como” tal saber circula; e (iii) a avaliação, que sintetiza o “quando” ele é legitimado (Bernstein, 2005).

Esses sistemas operam mediante uma dupla dimensão entre os conteúdos, que o autor define como “classificação” e “enquadramento”. A classificação demarca as fronteiras específicas entre os conteúdos, e o enquadramento define o grau de controle sobre o tempo, o

ritmo e a forma da transmissão desses conteúdos (Bernstein, 2005). Nesse sentido, tais processos fundamentam a dimensão de regras e códigos que operam sobre os conhecimentos (Bernstein, 2005).

Nessa perspectiva, podemos identificar, por meio do conceito de “recontextualização” de Basil Bernstein (1996), como o conhecimento, ao ser apropriado pelo currículo escolar, passa por complexos processos de seleção, validação e hierarquização. Esses processos não são neutros; ao contrário, respondem diretamente aos interesses e mecanismos de poder e controle institucionais e sociais. É nesse trânsito que o conhecimento de referência, proveniente de diversas esferas sociais e acadêmicas, é descontextualizado de sua origem e, subsequentemente, recontextualizado para atender às finalidades educacionais. O resultado disso é a transformação desse conhecimento em saberes escolares, que se configuram de maneira específica, permeados por valores, ideologias e prioridades que refletem a estrutura de poder vigente na sociedade e nas instituições de ensino.

Para Bernstein (1996), a recontextualização é o processo que define “o quê” e o “como” determinado discurso é deslocado e transformado para compor um novo discurso, o qual é regulado por finalidades escolares e responde a regras específicas. Em se tratando de “o quê”, este se refere aos conteúdos e relações a serem transmitidos, enquanto o “como” está associado às suas formas de transmissão, ou seja, referem-se respectivamente às perspectivas de classificação e enquadramento.

Ao abordar esses processos, o autor (Bernstein, 1996) utiliza a dimensão de discursos, na medida em que os compreende como instrumentos que regulam e organizam a circulação social dos saberes. Portanto, compreendemos com Bernstein (1996) que o discurso pedagógico atua como um dispositivo que converte conhecimentos e saberes em currículo escolar, e os processos de recontextualização são aqueles que submetem tais conhecimentos e saberes a um duplo movimento: por um lado alteram suas lógicas internas, de forma a torná-los ensináveis, fragmentáveis e avaliáveis; por outro, inscreve-os numa hierarquia de valores que classifica, seleciona e legitima aqueles que reproduzem e fortalecem mecanismos de controle no interior do próprio currículo (Bernstein, 1996).

Bernstein (2005) ainda aponta que há uma importante distinção entre saber cotidiano e saber escolar, ou seja, *commonsense* (em português, senso comum) e *uncommonsense* (em português, senso não-comum). Segundo ele:

Em certo sentido, o conhecimento educacional é um conhecimento de senso não-comum. É um conhecimento libertado do particular, do local, por meio das diversas linguagens explícitas das ciências ou linguagens implícitas das artes que tornam possível, tanto a criação quanto a descoberta de novas realidades. [...] Essa formulação nos convida a perguntar quão fortes são os enquadramentos do conhecimento educacional em relação ao conhecimento experimental, não escolar baseado na comunidade? (Bernstein, 2005, p. 166, tradução nossa).²

Partindo dessas dimensões sobre conhecimento, retomamos nossa epígrafe e provocação inicial sobre a fome. A fome, como um saber constituído na (e pela) experiência humana, estaria definida sob quais sentidos de conhecimento? Estaria no campo do saber cotidiano, *commonsense*, ou seria *uncommonsense*?

Tomando o conceito de recontextualização como chave interpretativa, a fome pode ser deslocada da dimensão da experiência individual e coletiva para ser transformada em conteúdo curricular, respaldada pelos movimentos que definem “o que conta” como saber escolar, e nesse sentido, passa a ser incorporada no interior da disciplina de Geografia. Contudo, à maneira e o lugar em que pode aparecer não é desassociada das diversas formas de produção de sentidos, ou seja, a sua classificação e enquadramento. Explico!

Se por um lado a fome for recontextualizada no âmbito dos estudos demográficos de ênfase descritiva, ou dos estudos ambientais, é possível defini-la como indicador quantitativo que produz leituras deterministas sobre a sociedade e a natureza. Por outro lado, a fome recontextualizada como fenômeno social, e produto da desigualdade histórico-geográfica, passa a ser relacionada a conteúdos diversos, como urbanização, relações agrárias ou economia política, com ênfase na compreensão crítica das relações sociais e geográficas.

Esse breve e diminuto exemplo revela de que maneira os mecanismos de classificação e enquadramento são processos definidores de seleções e omissões que, muitas vezes, acabam legitimando determinados saberes em detrimento de outros. Trazer de início as provocações de Bernstein (1996, 2005), portanto, tem o objetivo de reforçar o debate que parece fundamental para este trabalho a respeito das disputas que atuam nos processos de validação do conhecimento para a disciplina de Geografia no interior do currículo.

Dessa forma, passamos à análise dos sentidos e das complexas nuances que o termo currículo abarca. Longe de ser uma mera lista de disciplinas ou um plano de estudos estático, o

² Do original: “In a sense, educational knowledge is uncommonsense knowledge. It is knowledge freed from the particular, the local, through the various explicit languages of the sciences or implicit languages of the arts which make possible either the creation or the discovery of new realities. [...] This formulation invites us to ask how strong are the frames of educational knowledge in relation to experiential, community-based non-school knowledge?”.

currículo se revela como um constructo dinâmico, carregado de intencionalidades pedagógicas, políticas e sociais. É no seu entrelaçamento com as práticas educativas e as relações de poder que se manifestam suas diversas camadas de significado e, nesse sentido, ele abrange tudo o que acontece na escola, indo além dos conhecimentos das disciplinas ou áreas de ensino (Bernstein, 1996); contudo, é na seleção, organização e hierarquização de saberes considerados válidos em um determinado tempo e lugar que ele tem sua maior manifestação (Gimeno Sacristán, 2013).

Assim, quando discutimos a respeito dos sentidos de currículo, tratamos dos interesses e conflitos que ocorrem, desde os discursos e mecanismos de recontextualização dos saberes até os processos de legitimação daquilo que será produzido no interior da escola. Segundo Gimeno Sacristán (2013, p. 17):

[...] o conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em termos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha do que será ensinado em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Essa polivalência se mantém nos nossos dias.

Partindo dessa perspectiva, Michael Young (2014) nos provoca ao perguntar: “o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola?”. Essa indagação, aparentemente simples, guarda em si a essência das tensões que envolvem a construção curricular, pois revela a existência de um processo que, longe de ser meramente técnico ou neutro, reflete valores, concepções de mundo e relações de poder.

Ivor Goodson (1990), quando analisa as disciplinas escolares, e consequentemente o currículo escolar, aponta que elas não podem ser entendidas como instâncias imutáveis, desprovidas de historicidade ou disputas internas. O autor defende que elas são “sistemas sociais sustentados por redes de comunicação, por recursos materiais e por ideologias” (Musgrove, 1968 apud Goodson, 1990, p. 230), o que implica reconhecer que aquilo que está presente nos currículos escolares e define os conteúdos a serem desenvolvidos pelas disciplinas, também expressa as disputas que ocorrem na própria sociedade.

Entender o currículo como construção social significa reconhecer a existência de um processo conflituoso, difuso e caótico, no qual múltiplos interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, além de necessidades de legitimação e de controle se fazem presentes. Trata-se de

identificar as condições e dinâmicas que fazem certos conhecimentos emergirem em detrimento de outros. Tomaz Tadeu da Silva, em prefácio do livro de Ivor F. Goodson (2002), afirma que:

[...] a educação institucionalizada representa uma espécie de condensação do social em cima da qual os diferentes grupos sociais refletem e projetam suas visões e expectativas [...], o currículo acaba por expressar exatamente, entre outras coisas, a forma como certas questões são definidas, como “problemas sociais”. Basta pensar nas inúmeras propostas atuais para se introduzir no currículo, como matérias escolares, questões que são definidas, com problemas sociais: aids, trânsito, violência, direitos humanos, sexo, destruição ambiental. Como vemos, aquilo que é considerado currículo num determinado momento, numa determinada sociedade, é o resultado de um complexo processo no qual considerações epistemológicas puras ou deliberações sociais racionais e calculadas sobre conhecimento talvez não sejam nem mesmo as mais centrais e importantes.

Quando as diferentes instâncias sociais projetam na escola suas expectativas, sejam elas políticas, culturais ou econômicas, criam-se mecanismos de pressão que orientam o que “deve” ou “não deve” ser ensinado. É o que se manifesta, por exemplo, na discussão em torno do que Silva (2002) classifica como “problemas sociais” que acabam entrando no currículo sob a forma de temas transversais ou de novas disciplinas, a exemplo de saúde, gênero, meio ambiente ou direitos humanos. Essa dinâmica reflete, novamente, a ideia de que o currículo se constitui como um espaço de disputas e negociações, no qual o próprio conceito de saber escolarizado é redefinido ou tensionado diante de urgências históricas e sociais.

Por outro lado, é fundamental ressaltar a ideia, já clássica nos estudos sobre currículo, de que este inventa e perpetua uma tradição escolar (Goodson, 2002). Trata-se de compreender que determinados arranjos, conteúdos e práticas se tornam hegemônicos ou canônicos ao longo do tempo, adquirindo um estatuto quase intocável, parecendo verdades absolutas ou naturais da instituição escolar. Porém, essa suposta naturalidade encobre a forma que essas escolhas foram e são produzidas. O que se ensina e o que se aprende está, portanto, permeado por uma dimensão política, que se exprime na relação entre a escola e os contextos sociais em que ela se insere. Assim, a aparente coerência do currículo, ao ser traduzida em documentos oficiais e diretrizes, muitas vezes esconde a tensão existente em sua implementação. Retomando a perspectiva de Gimeno Sacristán (2013, p. 23):

[...] o pensamento sobre o currículo tem de desvelar sua natureza reguladora, os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que consequências podem advir de seu funcionamento. Porém, não basta se deter a isso. Também é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto; ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que o fazemos.

Nesse contexto, a noção de que o currículo inventa uma tradição escolar permite a compreensão de que a própria ideia de “matérias escolares” não é natural, mas fruto de um processo histórico de constituição de disciplinas como estruturas de saberes consolidados (Goodson, 2002). A Geografia, assim como todas as demais disciplinas escolares, nasceu de disputas e acordos sobre como nomear o mundo, organizá-lo didaticamente e validar determinadas perspectivas.

Ao mesmo tempo, a escola não se restringe a ser um agente passivo de transmissão de saberes elaborados. Ela também cria, reelabora e transforma esses saberes e desenvolvendo, assim, uma cultura escolar própria (Chervel, 1990). Ao longo do tempo, a dimensão da escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela é diluída, na medida em que sua própria finalidade é reconfigurada. Segundo André Chervel (1990, p. 182):

[...] quando a escola recusa, ou expulsa depois de uma rodada, a ciência moderna, não é certamente por incapacidade dos mestres de se adaptar, é simplesmente porque seu verdadeiro papel está em outro lugar, e ao querer servir de reposição para alguns “saberes eruditos”, ela se arriscaria a não cumprir sua missão.

Ao apontar uma diferenciação entre os saberes produzidos pelas disciplinas e pela ciência moderna, Chervel (1990) supera o olhar que as entende como mera vulgarização dos saberes institucionalizados, e as identifica como possuidoras de características próprias, resultado de múltiplas interações operadas no interior das dinâmicas escolares. Para o autor, a escola produz um sistema baseado em uma combinação de conceitos mais ou menos encadeados entre si e que foram historicamente criados na escola e para a escola (Chervel, 1990, p. 181).

Nesse sentido, concordamos com Chervel (1990) quanto a não considerar que as disciplinas escolares sejam uma forma atenuada ou popularizada dos discursos científicos, uma vez que os conhecimentos ali produzidos não derivam linearmente da produção acadêmica. Enquanto as ciências de referência se desenvolvem segundo critérios próprios, as disciplinas escolares não se definem por uma função de iniciação às ciências, como supõe uma concepção transmissiva do saber. Pelo contrário, os seus conteúdos são estruturados com base em finalidades constituídas no e pelo espaço escolar (Chervel, 1990).

José William Vesentini (2004), quando discute o desenvolvimento da chamada Geografia Crítica no Brasil, por exemplo, traz argumentos interessantes e profundamente

provocativos, que dão ainda mais validade a essa perspectiva sobre as disciplinas escolares. Segundo o autor (Vesentini, 2004), essa transformação do pensamento geográfico brasileiro, considerada como a grande renovação epistemológica da ciência, é comumente tratada como reflexo dos movimentos acadêmicos dos anos 1970, com destaque ao 3º Encontro Nacional de Geógrafos (ENG) da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), o qual ocorreu em 1978³. Contudo, o autor vai na contramão dessa tese e é enfático ao apontar que:

[...] muito antes do advento da geografia crítica acadêmica já existiam centenas, talvez milhares de professores de geografia no Ensino Médio ou até no fundamental que inovavam as suas lições – inclusive buscando subsídios na economia, na sociologia, na história, no marxismo e, principalmente, nas lutas sociais de suas épocas/lugares – e incorporavam o estudo do subdesenvolvimento e dos sistemas socioeconômicos, das relações de gênero (homem/mulher), das sociedades ditas primitivas, dos problemas sociais urbanos, da reforma agrária (tema tão importante no Brasil do início dos anos 60!), e isso em muitos casos antes desses temas serem abordados pelos compêndios ou mesmo por teses, artigos e livros acadêmicos de geografia. Uma parte importante dos geógrafos críticos acadêmicos começou como professores dos ensinos fundamental e médio, e foi em grande parte aí que eles iniciaram as suas reflexões e as novas abordagens, que depois foram sistematizadas ou reelaboradas com vistas à produção de trabalhos universitários. (Vesentini, 2004, p. 225).

De acordo com Vesentini (2004), a Geografia Crítica já se fazia como perspectiva do pensamento geográfico na própria sala de aula da Educação Básica e anterior aos movimentos dos anos 1970. É produto do trabalho docente e das práticas pedagógicas que reconfiguravam o papel e o sentido da disciplina, e traziam a ela dimensões renovadoras que posteriormente incidiriam no espaço acadêmico e científico por meio desses próprios agentes, que são os professores da educação básica que ingressaram, posteriormente, na docência do Ensino Superior, levando consigo as práticas e olhares sobre a disciplina e a própria ciência.

Ao retomarmos as discussões anteriores de Bernstein (1996, 2005), consideramos o conhecimento escolar tanto como produto quanto como agente de recontextualização, na medida em que ele reconfigura o saber cotidiano e acadêmico em conhecimento escolar e, por outro lado, também atua como um saber a ser recontextualizado em conhecimento científico.

Por isso, o estudo das disciplinas escolares é outro elemento fundamental a compor esta polifonia de discussões, que procura evidenciar os percursos para a compreensão dos

³ O 3º ENG realizado em 1978 pela AGB em Fortaleza é considerado um dos marcos da renovação da “Geografia científica brasileira”, observando-se que uma referência importante desse encontro pode ser encontrada no artigo “Assim se passaram dez anos: a renovação da geografia brasileira no período 1978/1988” do professor Ruy Moreira (2000), da Universidade Federal Fluminense (UFF).

mecanismos de produção do currículo, uma vez que as disciplinas escolares são instrumentos que revelam a dimensão de quais conhecimentos são mais ou menos validados.

Nesse sentido, Goodson (1990) identifica que, no decorrer da história das disciplinas escolares, há concretudes que desvelam aspectos sobre o conhecimento, e até mesmo o próprio currículo, o que o autor apresenta quando analisa a especificidade da Geografia escolar na Inglaterra. Segundo Goodson (1990, p. 249), a Geografia teria surgido no país britânico antes de sua própria constituição como ciência e como conhecimento acadêmico, refletindo “um processo prolongado, doloroso e ferozmente contestado”, que:

[...] pode ser visto como um esforço por parte de grupos de baixo status situados no nível da escola para progressivamente se apoderar de áreas no interior do setor universitário, ganhando assim o direito para que os acadêmicos no novo campo [pudessem] definir o conhecimento que pode ser visto como uma disciplina. (Goodson, 1990, p. 249).

Partindo desse exemplo, voltamos a Chervel (1990), que já apontava a necessidade de considerar a disciplina escolar como produto de seus próprios processos de configuração, a qual não é determinada por saberes externos a ela ou submetida a um “reprodutivismo” do pensamento científico. Goodson (2007, p. 244) mostra que as disciplinas escolares não são definidas de forma desinteressada, mas “em estreita relação com o poder e os interesses de grupos sociais”.

Ao trazer a importância da história das disciplinas escolares como forma de compreender quais conhecimentos são validados e legitimados na produção do currículo, o autor argumenta que “o estudo do conflito em torno da definição pré-ativa⁴ de currículo escrito irá aumentar o nosso entendimento dos interesses e influências atuantes neste nível” (Goodson, 2002, p. 21). Assim, compreendemos que as disciplinas não são “entidades monolíticas, mas amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições” (Goodson, 2002, p. 120) que, a partir de múltiplos conflitos e disputas, são transformadas e ressignificadas de acordo com os sujeitos e os processos sociais.

Portanto, compreender a história das disciplinas escolares e do currículo se torna fundamental para desvendar como certas formas de conhecimento ascendem a uma condição

⁴ De acordo com Goodson (2002), a “fase pré-ativa” do currículo é o período em que se planeja e se decide o conteúdo e a organização do currículo, antes da interação em sala de aula, consistindo, portanto, na fase em que os professores elaboram os programas e selecionam os materiais. Essa fase é também aquela em que as intenções e os objetivos são definidos, antes que o currículo se torne uma prática real e situada.

privilegiada, enquanto outras são marginalizadas. Nesse sentido, a partir da análise de Goodson (2002) é possível expor as lógicas e os mecanismos que atuam nos processos de seleção e organização do conhecimento escolar, revelando as prioridades políticas e sociais predominantes que moldam o que é considerado conhecimento válido e legítimo.

Assim, retomamos a reflexão de Michael Young (2011) sobre o conhecimento. Para o autor “o conhecimento, de alguma forma, é visto como inquestionável, ou como algo que podemos adequar às nossas metas políticas” (Young, 2011, p. 609). Ainda segundo ele, questões sobre o que é importante ensinar acabam sendo negligenciadas ou tratadas de forma superficial, levando a reformas curriculares que priorizam resultados mensuráveis, competências isoladas ou a “relevância imediata” para a empregabilidade, produzindo um “esvaziamento do conteúdo” (Young, 2011, p. 609). Esse processo seria decorrente da ideia de que o currículo seria um simples “instrumento” para alcançar fins externos ao próprio processo de escolarização, como resolver problemas sociais ou motivar aprendizes desinteressados. Seu argumento defende a importância de devolver ao conhecimento um papel estruturante no currículo (Young, 2011)

Ainda que reconheça que a seleção e a hierarquização de saberes são influenciadas por interesses sociais, políticos e culturais, para o autor, a educação escolar tem uma finalidade própria, que é o desenvolvimento intelectual dos estudantes (Young, 2011). Ao afirmar que para “dar um sentido sério à importância da educação em uma sociedade do conhecimento é necessário tornar a questão do conhecimento nossa preocupação central” (Young, 2011; p. 610), ele não está defendendo uma perspectiva tradicional e conservadora que compreende o currículo como simples transmissão de conteúdos fixos, o que chama de “currículo de acatamento”. Pelo contrário, argumenta em favor do que caracteriza como “currículo de engajamento”, em que:

[...] as disciplinas garantem, por meio de seus elos com o processo de produção de novos conhecimentos, que os estudantes tenham acesso ao conhecimento mais confiável disponível em campos particulares [...] [e] as disciplinas oferecem pontes aos aprendizes para que passem de seus “conceitos cotidianos” aos “conceitos teóricos” a elas associados. (Young, 2011, p. 617).

Se está no âmbito das disciplinas escolares a consolidação de conteúdos específicos, e no currículo o papel de seleção e organização dos conhecimentos produzidos no interior da escola, concordamos com Young (2010) que esse instrumento reflete, além das relações de

poder, possibilidades de ampliação da compreensão de mundo e de formação intelectual e crítica, por meio do que irá chamar de “conhecimento poderoso” em oposição ao “conhecimento dos poderosos”. Para ele, o primeiro se refere ao conhecimento que permite compreender o mundo de maneira crítica e ampliar as possibilidades de atuação social, enquanto o segundo diz respeito ao conhecimento validado e legitimado por grupos hegemônicos, servindo muitas vezes para a manutenção das desigualdades sociais. Dessa maneira:

[...] a questão chave então se torna não “quem sabe?” mas “o que há em certas formas de conhecimento que confere poder àqueles que têm acesso a elas?” Elas explicam? Elas preveem? Elas são mais confiáveis? Elas permitem que as pessoas se movam para além de sua experiência e se localizem em um contexto mais amplo? (Young, 2010, p. 11, tradução nossa).⁵

Em meio a essas polifonias, retomamos, mais uma vez, nossa provocação inicial a respeito da fome.

Se em nossa primeira análise trouxemos a dimensão conflituosa das formas de sua recontextualização enquanto saber escolar, a pergunta, agora, é como devemos compreendê-la no âmbito do currículo e da disciplina de Geografia, considerando que o currículo é fruto de relações de conflito e interesses que reproduzem as tensões da sociedade? Se o currículo inventa uma tradição, e as disciplinas não surgem de forma desinteressada e dissociada da própria produção de conhecimento que ocorre no interior da escola, de que maneira a fome pode se configurar como “conhecimento poderoso” em detrimento de um “conhecimento dos poderosos”?

A partir dessas polifonias sobre conhecimento, disciplina escolar e currículo, interessa a este trabalho analisar as forças que atuam na efetivação do conhecimento na prática escolar. Ou seja, quais instrumentos operam como dispositivos que conferem não apenas validações, mas também a reprodução das assimetrias, desigualdades e tensões no processo de escolarização.

Nesse sentido, a partir de Gimeno Sacristán (1998) trazemos um outro elemento fundamental de análise: o currículo constituído nos (e por meio dos) procedimentos de

⁵ Do original: “The key question then becomes not ‘who knows?’ but ‘what is it about certain forms of knowledge that gives power to those who have access to it?’ Do they explain? Do they predict? Are they more reliable? Do they enable people to move beyond their experience and locate themselves in a wider context?”.

avaliação, uma vez que os mecanismos de controle, sejam eles internos ou externos, formais ou informais, conferem ênfase a determinados conteúdos e, dessa forma, influenciam diretamente o que se afirma como “conhecimentos escolares socialmente válidos”.

E, no âmbito de uma pesquisa acerca do papel exercido pelo ENEM como política de avaliação do Ensino Médio, interessa-nos discutir como o exame opera como currículo avaliado e quais são seus impactos na Geografia escolar.

2.2 Entre o conhecimento e o currículo: os conflitos no currículo avaliado

O currículo como um campo de disputas e negociações sofre impactos diretos dos processos de avaliação, os quais acabam por refletir e reforçar certas concepções de conhecimento e ensino. Gimeno Sacristán (1998) define o currículo avaliado como aquele que, embora derive do currículo prescrito, ganha força ao determinar conteúdos e metodologias, moldando a experiência pedagógica com base nos sistemas de avaliação. Assim afirma:

O currículo abarcado pelos procedimentos de avaliação é, enfim, o currículo mais valorizado, a expressão da última concretização de seu significado para professores, que, assim, evidenciam uma ponderação, e para alunos, que, dessa forma, percebem através de que critérios são avaliados. Neste sentido, a ênfase dada pelos procedimentos de avaliação sobre os componentes curriculares é mais um aspecto da transformação do currículo no curso de seu desenvolvimento dentro das condições escolares. [...] Desde uma perspectiva interna escolar, o currículo enfatizado é o selecionado de fato como conteúdo dos procedimentos de controle. O que a experiência de aprendizagem significa para os alunos é transmitida pelo tipo e conteúdo dos controles de que é objeto, trate-se de procedimentos formais ou informais, externos ou realizados pelo próprio professor que pondera um determinado tipo de conteúdo. (Gimeno Sacristán, 1998, p. 311).

Isso significa que, na prática, os exames e avaliações se tornam fatores de regulação que afetam diretamente as disciplinas e o tipo de conhecimento transmitido às alunas e aos alunos. Assim, ao analisarmos o currículo avaliado podemos compreender as tensões presentes na definição dos conhecimentos escolares e, paralelamente, reconhecer que as avaliações também não são neutras, mas ferramentas que operam como mais um dispositivo que determina os saberes valorizados e aqueles que são marginalizados no currículo.

Por outro lado, os instrumentos externos ampliam o debate sobre a importância e o papel da avaliação na política curricular, uma vez que aparecem em pelo menos dois campos fundamentais e opostos: de um lado, a avaliação aparece como diagnóstico e controle

democrático da qualidade do ensino e, do outro, como instrumento de padronização e sujeição a um tipo de conhecimento considerado como verdadeiro e legítimo. A respeito desse esse aspecto, Gimeno Sacristán (1998) indica que:

[...] a ordenação e a prescrição de um determinado currículo por parte da administração educativa é uma forma de propor o referencial para realizar um controle sobre a qualidade do sistema educativo. O controle pode ser exercido [...] avaliando essa prática do currículo através da inspeção ou por meio de uma avaliação externa dos alunos como fonte de informação. [...] O controle [...] realizado por agentes exteriores, dá teoricamente mais autonomia ao sistema e aos professores para se organizarem, mas, ao legitimar uma norma de qualidade e de cultura nas provas que realiza para os alunos, acaba provocando, em alguma medida, a sujeição do processo pedagógico ao tipo de conhecimento e rendimento avaliado desde fora. (Gimeno Sacristán, 1998, p. 118-119).

Essa sujeição é particularmente relevante nas disputas sobre quais conhecimentos e saberes são valorizados em detrimento de outros. O autor afirma que a “existência dos mínimos curriculares regulados deve expressar uma cultura que se considere válida para todos” (Gimeno Sacristán, 1998, p. 112), contudo, em uma sociedade diversa, a definição de um núcleo curricular mínimo “não é uma decisão inocente e neutra para as diferentes coletividades sociais” (Gimeno Sacristán, 1998, p. 111). A política curricular, ao definir o que é mínimo e obrigatório, expressa “o tipo de normatização cultural que a escola propõe aos indivíduos, a cultura e o conhecimento considerado valioso, os padrões pelos quais todos serão, de alguma forma, avaliados e medidos” (Gimeno Sacristán, 1998, p. 112). Assim, compreendemos o currículo avaliado, principalmente por meio de avaliações externas, como um dispositivo produtor de legitimidade aos saberes, na medida em que atua como mecanismo final de seleção e validação de conteúdos, os quais acabam por produzir sentidos à disciplina escolar.

Portanto, longe de ser um processo puramente técnico, a avaliação possui implicações políticas e ideológicas que afetam diretamente as disciplinas escolares e a própria concepção de conhecimento. A padronização e a ênfase nos resultados acabam reforçando a hierarquização entre os saberes, privilegiando aqueles que se encaixam nas exigências de exames de larga escala, o que leva Stephen Ball (2010, p.42) a trabalhar com o conceito de performatividade, conforme aponta:

[...] as novas formas de regulação do ensino, ancoradas na performatividade e na responsabilização, transformam a prática docente e a experiência discente. Os professores passam a atuar sob constante pressão para demonstrar resultados quantificáveis, enquanto os estudantes são incentivados a alinhar seu aprendizado às exigências dos sistemas de avaliação padronizados. Dessa forma, a lógica da performatividade redefine os sentidos da aprendizagem e do ensino.

Ball (2010) revela como o discurso de poder que opera no currículo responde às lógicas empresariais da comparação e competitividade, deslocando o objeto educacional do processo de formação dos estudantes para a conquista e ampliação de resultados métricos de aprendizagem. Nesse processo, as disciplinas escolares passam a ser estruturadas de modo a atender exclusivamente aos critérios avaliativos, negligenciando dimensões mais amplas do conhecimento e do desenvolvimento crítico dos alunos. Ao analisarmos a ascensão do conceito de “competências” no discurso educacional, impulsionado por organismos como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia, por exemplo, identificamos uma intensificação dessa lógica do currículo avaliado e a problemática da performatividade de Stephen Ball (2010).

Como aponta Gimeno Sacristán (2011, p. 15), “o universo semântico do qual se nutre o discurso sobre as competências representa uma forma de entender o mundo da educação, do conhecimento e do papel de ambos na sociedade”. A escolha dessa linguagem não é arbitrária, mas está diretamente ligada às características da sociedade contemporânea e suas demandas, especialmente as econômicas. Para o autor, o que se busca, em última instância, é “salvar a insuficiente e inadequada resposta dos sistemas escolares às necessidades do desenvolvimento econômico, para controlar a eficiência dos cada vez mais custosos sistemas, objetos de um fracasso escolar persistente” (Gimeno Sacristán, 2011, p. 14).

No mesmo sentido, Lopes e López (2010, p. 100) indicam que:

[...] as competências se inserem em uma perspectiva curricular instrumental que tende a limitar o conhecimento ao saber-fazer, ao desempenho. Mesmo quando associadas às estruturas da inteligência, como no Enem, é por meio das habilidades e das performances que elas são expressas e medidas. Com isso, sua dimensão cognitiva é esvaziada de sentido, reduzindo-se a uma função de valor de troca no mercado social: afirma-se a positividade do conhecimento caso ele se expresse em um saber-fazer passível de ser trocado por vantagens sociais.

Michael Apple (1982, p. 80-81), ao discutir o caráter político e ideológico do currículo, afirma que “as definições sociais sobre o conhecimento escolar [...] são mantidas e reproduzidas pelas práticas comuns de ensino e avaliação na sala de aula”. Assim, propõe interpretarmos o currículo como “conhecimento oficial”, na medida em que ele reforça relações de poder e, ao mesmo tempo, revela que o conhecimento nele contido passou por um complexo processo de legitimação social que reproduz “as perspectivas e crenças de poderosos segmentos de nossa coletividade social” (Apple, 1982, p. 20).

Dessa maneira, a seletividade curricular, um processo central na formação do “currículo oficial”, não é meramente acidental, operando como um mecanismo da “tradição seletiva” em que o conhecimento considerado socialmente legítimo é aquele que atende aos interesses dos grupos com maior poder na sociedade, e a avaliação assume papel de reprodução de desigualdades, na medida em que serve como um poderoso mecanismo de distribuição do que Bourdieu e Passeron (1992) denominam “capital cultural⁶” (Apple, 1982).

Nesse contexto, reconhecemos que os mecanismos que operam como dispositivos que conferem validações ao conhecimento e às disciplinas escolares são múltiplos e diversos. Retomando Bernstein (1996), eles estão presentes no currículo, na pedagogia e na avaliação, sendo possível afirmar que também se fazem presentes no currículo oficial, nos termos de Apple (1982), ou currículo pré-ativo, nos termos de Goodson (2002). Contudo, elegemos como foco de análise para esta pesquisa a dimensão do currículo avaliado, na perspectiva de Gimeno Sacristán (1998, 2013), uma vez que o instrumento avaliativo acaba por revelar as intencionalidades declaradas e não-declaradas dos documentos oficiais.

Ao considerarmos avaliações de abrangência nacional reguladas a partir do que se considera como capital cultural da classe média como indicador comum, por exemplo, podemos identificá-las como instrumentos que servem à reprodução das hierarquias sociais e econômicas, na medida em que o acesso a determinados conhecimentos (selecionados, classificados e hierarquizados) é diverso e desigual.

Chegamos, agora, ao ponto central desta pesquisa, isto é, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nosso objeto de investigação é compreendido a partir da análise das polifonias entre conhecimentos, conteúdos e disciplinas escolares; dos processos de recontextualização, classificação e enquadramento dos saberes; dos conhecimentos dos poderosos versus conhecimentos poderosos; das seletividades, classificações e hierarquizações; e da dimensão sobre currículo avaliado, performatividade, tradição e desigualdades. A partir dos mergulhos teóricos eleitos como aportes que auxiliam a investigação dessa dissertação, compreendemos o ENEM como instrumento que perpassa por esses múltiplos campos.

Ao se constituir como avaliação nacional do Ensino Médio e maior ferramenta de acesso ao Ensino Superior no país, consideramos que o exame atua como currículo avaliado, e

⁶ Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1992), na clássica obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, definem o conceito de “capital cultural” como os bens culturais valorizados e transmitidos por meio de ações pedagógicas, especialmente a familiares. Este capital, intrinsecamente ligado às relações de força, adquire valor simbólico e econômico no “mercado” educacional, observando-se que sua posse e seu modo de aquisição são cruciais para a reprodução das desigualdades sociais, uma vez que a escola o converte em capital escolar, legitimando, assim, as hierarquias existentes.

condensa em si, processos de classificação e enquadramento de saberes; seleciona e hierarquiza conteúdos; ora representa conhecimentos dos poderosos, ora conhecimentos poderosos; e é atravessado pela lógica da performatividade, reproduzindo as contradições da própria sociedade em que está imerso. Portanto, não é neutro, nem isento de conflitos e tensões. E em meio a tudo isso, acaba por ser instrumento de produção de sentido às disciplinas escolares. No nosso caso, à Geografia escolar.

Nas próximas seções, discutimos como esse exame constituiu-se historicamente, analisamos suas relações com as políticas nacionais que incidem e regulam o Ensino Médio e investigamos sua influência na disciplina de Geografia. Contudo, para além das diretrizes oficiais e seus objetivos, buscamos compreender de que maneira ocorre a produção de seletividade de conhecimentos geográficos no exame, como forma de identificar as validações e legitimação de determinados conteúdos em detrimento de outros, atribuindo, assim, sentidos à disciplina.

2.3 Dialogando com os pares: revisão e análise da literatura

Quais conteúdos escolares são pertinentes e fazem sentido para a comunidade de alunos? Quais aspectos e fundamentos da geografia devem ser contemplados em um processo de formação escolar? Perguntas que estão latentes desde o início dessa pesquisa e que ensejam contínuas e constantes reflexões de professores e professoras e que, por sua vez, são questões que nunca se fazem encerradas, uma vez que a própria construção do conhecimento escolar reflete as mudanças da própria sociedade.

Os percursos para buscar respondê-las são múltiplos e diversos. Seja na busca por um diálogo com as ciências de referência, seja na interpretação dos documentos normativos do Estado, ou até mesmo nos materiais didáticos produzidos e distribuídos às escolas.

Ao buscar responder a essas indagações por meio da interpretação do ENEM, estabelecemos um diálogo que Ana Rocha (2013) iniciou em sua tese de doutorado, ao “questionar o questionário”, avaliando os discursos no interior dos enunciados dos itens do exame. Simultaneamente corroboramos com as interpretações que assumem o ENEM como política curricular que busca universalizar os saberes considerados socialmente válidos para a geografia (Rocha, A., 2013; Andrade, 2016; Coelho, 2019).

Dessa forma, nessa seção apresento o levantamento bibliográfico de pesquisas acadêmicas que dialogam com essa perspectiva e trazem algumas respostas a essas perguntas. Foram realizadas buscas de teses e dissertações no “Catálogo de Teses e Dissertações” da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações” (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), na “Biblioteca Digital” da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e na “Biblioteca Digital de Teses e Dissertações” da Universidade de São Paulo (USP), tendo como ênfase o debate sobre o currículo de Geografia e na relação da disciplina com o ENEM.

Ao longo desse levantamento, foram identificados diversos trabalhos que analisam as construções curriculares em âmbito político-institucional e os seus impactos na disciplina de Geografia. Em geral, essas pesquisas buscam identificar de que forma as normativas promulgadas, seja em escala nacional, estadual ou municipal, reorientam e ressignificam tanto os arranjos curriculares da Geografia escolar, como as práticas escolares associadas a essa disciplina. Essas produções revelam a importância do debate acerca das disputas políticas que incidem no campo da educação, as quais acabam por sujeitar a disciplina e suas práticas aos redesenhos curriculares oriundos das alterações normativas, que muitas vezes são fruto de exterioridades da própria dinâmica escolar. Por outro lado, acabam por circunscrever a análise aos arranjos que determinada norma institucional enseja à disciplina.

Posteriormente, foi aprofundado o diálogo com pesquisas que têm como escopo de investigação propriamente o ENEM, considerando o exame não apenas como instrumento avaliativo ou de acesso ao Ensino Superior, mas também como política educacional. Dessa maneira, foram encontrados trabalhos que estabelecem um diálogo direto entre o currículo da disciplina de Geografia no Ensino Médio e o ENEM.

Essas produções podem ser divididas em dois grupos: o primeiro investiga como as práticas pedagógicas em sala de aula se relacionam com o ENEM e o modo por meio do qual o exame influencia as práticas pedagógicas, tendo como base de análise os pressupostos que orientam a avaliação nacional com referência à sua matriz de habilidades e competências. Já o segundo grupo de pesquisas analisa as avaliações do ENEM e busca relacioná-las com as organizações curriculares da disciplina de Geografia, visando identificar de que forma o exame nacional impacta a elaboração institucional desses currículos, bem como se eles se realizam ou não em sala de aula. É justamente a partir desse movimento analítico que a presente pesquisa pretende desenvolver suas investigações.

Trabalhos que seguem nessa direção são as dissertações de mestrado de Andrade (2016), *Enem e ensino de geografia interfaces que precisam ser discutidas*, e de Klausberger (2013), *Ensinar geografia em tempos de complexidade: a práxis pedagógica e os desafios frente ao ENEM*, produções que se debruçaram em compreender como os pressupostos que orientam a elaboração do exame e as características constitutivas das questões da avaliação influenciam nas práticas pedagógicas. Em suas pesquisas, os autores realizaram estudos empíricos em espaços escolares por meio do levantamento de dados quantitativos e qualitativos capazes de revelar tais interconexões, ausências ou deficiências no processo de escolarização ensejado no âmbito da disciplina de Geografia (Andrade, 2016; Klausberger, 2013).

Por sua vez, as dissertações de mestrado de Oliveira Júnior (2017), *O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e suas repercussões na avaliação da aprendizagem de Geografia*, Duarte (2019), *Análise das relações entre os currículos pré-ativos de geografia e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: em questão a escala geográfica*, e Coelho (2019), *Análise dos conhecimentos geográficos nos Exames Nacionais do Ensino Médio (2017-2018)*, são referências de estudos que buscaram estabelecer vínculos entre o que foi sendo constituído como currículo da disciplina escolar de Geografia e os percursos do ENEM ao longo dos anos e suas (possíveis ou não) reverberações na própria disciplina. Com distinções em relação ao objeto específico de análise e à temporalidade de investigação, as referidas produções acadêmicas trazem importantes contribuições para a compreensão dos impactos que o ENEM tem produzido na organização curricular da disciplina de Geografia no Ensino Médio.

Merece significativo destaque nesse levantamento bibliográfico o percurso de pesquisa da professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Ana Angelita Costa Neves da Rocha (2012, 2013, 2014). A autora, que atualmente coordena o projeto de pesquisa “*A Geografia no Enem: Em debate a relação entre currículo e avaliação*” da UFRJ, ao longo de sua trajetória produziu importantes trabalhos que buscam revelar como o ENEM opera como modelo de organização curricular que prestigia determinados conteúdos em detrimento de outros, constituindo discursos de saberes considerados socialmente válidos para a Geografia escolar, ressaltando-se que sua tese de doutorado *Questionando o questionário: uma análise de currículo e sentidos de Geografia no ENEM* consiste na principal referência dos trabalhos subsequentes quanto à análise desse tema, e com a qual faço grande interlocução ao longo desta pesquisa (Rocha, A., 2012, 2013, 2014).

O levantamento bibliográfico referente a artigos científicos por meio do “Portal de Periódicos” da CAPES, da “Scientific Electronic Library Online” (SciELO) e da plataforma

“Google Acadêmico” também trouxe publicações que investigam os impactos do ENEM nas diversas políticas curriculares implementadas pelos estados e municípios, bem como os debates a respeito das relações com a Geografia. Assim, a fim de garantir uma melhor sistematização e organização das principais referências levantadas sobre o tema e que são interlocutoras com esta pesquisa, o Quadro 1 apresenta esses trabalhos e seus objetivos, frisando-se que elencamos apenas as produções que direta e objetivamente relacionam a Geografia, o ENEM e os impactos na organização curricular da disciplina.

Para fins de organização, o Quadro 1 apresenta, em ordem cronológica de acordo com o respectivo ano de publicação, os seguintes tipos de produção, considerando a seguinte ordem: artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Quadro 1 | Mapeamento de pesquisa: Geografia, currículo e ENEM.

Tipo de produção	Autor(es)	Título	Ano	Objetivo
Artigo	Pinheiro e Malheiro	Geografia em avaliações de aprendizagem do Ensino Médio no Brasil, ENEM (2006 a 2011).	2013	O artigo analisa a frequência e as características das questões de Geografia no ENEM de 2006 a 2011.
Artigo	Ana Rocha	Um estudo sobre o ENEM e o currículo de geografia no Ensino Médio.	2014	O artigo argumenta que o ENEM serve como um instrumento de difusão curricular para o Ensino Médio, funcionando como uma política para garantir a universalização de uma organização curricular por meio da seleção de conteúdos específicos para todo o território nacional.
Artigo	Almeida	O ensino escolar e a avaliação do ENEM: reflexões sobre a Geografia ensinada nas escolas.	2015	O artigo analisa como o ensino de Geografia nas escolas se alinha às mudanças provocadas pelo ENEM.
Artigo	Oliveira, Rabelo e Cavalcanti	Conteúdos geográficos nas escalas local/regional, no contexto do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).	2019	O artigo analisa as políticas educacionais atuais que orientam o Ensino Médio no Brasil, com foco na “Matriz de Referência” do ENEM.
Mestrado	Klausberger	Ensinar geografia em tempos de complexidade: a práxis pedagógica e os desafios frente ao ENEM.	2013	A pesquisa analisa os impactos do ENEM na prática pedagógica no ensino de Geografia, a partir da “Teoria da Complexidade”, de Edgar Morin
Mestrado	Oliveira Junior	O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e suas repercussões na avaliação da aprendizagem de Geografia.	2017	A pesquisa analisa a influência do ENEM nos procedimentos de avaliação utilizados por professores de Geografia em escolas públicas de Ensino Médio em Natal/RN.

Tipo de produção	Autor(es)	Título	Ano	Objetivo
Mestrado	Coelho	Análise dos conhecimentos geográficos nos exames nacionais do Ensino Médio (2017-2018).	2019	A pesquisa analisa como os conceitos estruturantes de habilidades e competências da Geografia das orientações curriculares para o Ensino Médio estão presentes no ENEM, para os anos de 2017 e 2018.
Mestrado	Duarte	Análise das relações entre os currículos pré-ativos de Geografia e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: em questão a escala geográfica.	2019	A pesquisa analisa as relações entre os currículos oficiais pré-ativos do Ensino Médio e o ENEM a respeito de suas representações geográficas e relações multiescalares nas questões do exame de 2009 a 2018.
Doutorado	Ana Rocha	Questionando o questionário: uma análise de currículo e sentidos de geografia no ENEM.	2013	A pesquisa analisa a relação entre currículo, discurso e ENEM no contexto do ensino de Geografia e na construção de sentidos para a disciplina.
Doutorado	Cecim	O ensino das atualidades a partir de demandas curriculares quais sentidos de conhecimento geográfico escolar estão em disputa.	2021	A pesquisa analisa o ensino das atualidades no âmbito das demandas curriculares, com foco nos significados do conhecimento geográfico em ambientes escolares.

Fonte: Elaboração própria.

Após esse levantamento de produções acadêmicas, identificamos o ENEM como objeto de significativo número de pesquisas, mas que ainda apresenta vastos campos de pesquisas, o que justifica o propósito deste projeto.

Em diálogo mais próximo com o movimento dos pesquisadores que estabeleceram vinculações entre os conteúdos que aparecem nas questões anunciadas na avaliação nacional e a construção de sentidos escolares no interior da disciplina de Geografia (Rocha, A., 2013; Andrade, 2016; Oliveira Junior, 2017; Coelho, 2019, Duarte, 2019), essa leitura é aprofundada a partir de um mapeamento ainda mais amplo e atualizado, desde a primeira aplicação do exame, em 1998, até o ano de 2023, de maneira a contemplar um período mais longo de tempo, correlacionando as conjunturas históricas e políticas do período, a fim de compreender quais sentidos de Geografia têm sido construídos e/ou reformulados a partir dos itens do ENEM.

3 DA ESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO AOS CAMINHOS DA GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE DE CURRÍCULO

Se eu tivesse a sorte de ser professor de geografia de crianças e não fosse limitado por um estabelecimento oficial ou particular, tomaria o cuidado de não começar colocando livros ou mapas nas mãos dos meus pequenos camaradas. Provavelmente, eu nem pronunciaria a palavra grega Geografia diante deles, mas os convidaria para longas caminhadas nas quais todos estariam juntos e felizes por aprender algo na companhia uns dos outros.

Élisée Reclus (2022, p. 6).

Élisée Reclus (1830-1905) foi um dos mais importantes geógrafos do século XIX. Professor e militante anarquista, o geógrafo francês via na Geografia caminhos para uma ação libertária e revolucionária. Para ele, a geografia não deveria ser apenas física ou humana, mas sim social, enfatizando que a relação entre o ser humano e o meio ambiente é algo indissociável.

Seu pensamento crítico e sua militância política e ideológica nunca estiveram deslocadas da sua forma de atuação e produção científica. E por isso, iniciar a provocação deste capítulo com a citação de um de seus escritos sobre educação é um convite a pensar de que Geografia falamos e qual Geografia queremos quando pensamos o currículo.

No breve trecho destacado, o professor nos convida a não utilizarmos a palavra Geografia em sala de aula, mas apenas a caminhar. Provoca o leitor a pensar a aula como espaço do encontro e da produção de conhecimentos de forma coletiva, fora do espaço de sala e das ferramentas institucionais, como livros ou mapas. Seu pensamento não é apenas uma citação, mas uma forma de atuação política que produz um outro sentido à disciplina de Geografia, identificando nela seu papel libertador e capaz de romper estruturas de poder que estão postas na sociedade. Sendo assim, voltamos ao nosso objeto desta pesquisa.

De que maneira a Geografia escolar aparece no Ensino Médio? De forma libertadora? De maneira institucionalizada e determinada “por um estabelecimento oficial ou particular”? Quais sentidos de Geografia são produzidos e esperados no currículo?

Neste capítulo, discutimos como o ENEM, como currículo avaliado, se constitui em importante fator de regulação curricular da disciplina de Geografia. Para isso caminhamos por três seções, (i) *Do Ensino Médio ao ENEM: uma linha do tempo e suas transformações*; (ii) *A Geografia escolar e seus percursos*; (iii) *O ENEM: tecnologia de Estado e política de produção de currículo*.

O objetivo é construir uma linha do tempo que apresenta os caminhos do Ensino Médio, desde a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDBEN), até o presente período, revelando as concepções que impactam tanto a disciplina de Geografia quanto o ENEM

Posteriormente realizamos uma travessia pelos principais marcos da Geografia escolar, desde o século XIX até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como estratégia de investigação e elucidação dos caminhos da disciplina ao longo do tempo.

Por fim, ao conceber o ENEM como tecnologia de Estado e instrumento de produção de currículo, apresentamos de que forma o exame, como currículo avaliado, pode ser interpretado como regulador dos processos de seletividades, hierarquizações e classificações de conhecimentos, bem como as disputas inerentes a esses processos

Retomando o professor Élisée Reclus, o objetivo do capítulo é identificar qual é a Geografia escolar que se espera e se produz ao longo do tempo. Para o professor anarquista, ela deveria ser libertária e transformadora, a qual me permito chamar de poderosa, como diria Michael Young (2014).

Portanto, ao olharmos para os caminhos institucionais do currículo do Ensino Médio e aquele avaliado pelo ENEM, reafirmamos nossa pergunta: seria ela libertadora ou reprodutora das desigualdades e das estruturas de poder da sociedade?

3.1 Do Ensino Médio ao ENEM: uma linha do tempo e suas transformações

Após a redemocratização brasileira em 1988, o país passou por profundas transformações em suas políticas educacionais, e a década de 1990 foi marcada por intensos debates que culminaram com a promulgação LDBEN (Brasil, 1996), além de um extenso conjunto de diretrizes, parâmetros e resoluções que levaram a profundas modificações na estrutura do ensino no país.

Fruto de discussões surgidas desde o fim dos anos 1980, o seu desenho inicial estruturava institucionalmente um sistema nacional de ensino, de forma a garantir unidade e continuidade às políticas educacionais do país. Ao mesmo tempo, garantia os pressupostos da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), que havia sido promulgada há pouco tempo e definia a educação como um direito de todos e dever do Estado, na forma do

seu artigo 205 – cabendo à União a competência privativa para definição das diretrizes e bases da educação nacional, nos termos do artigo 22, inciso XXIV (Brasil, 1988).

A elaboração final da lei foi resultado de uma complexa arena de disputas, composta por diversos atores políticos e sociais, os quais buscavam garantir os múltiplos interesses que incidiam sobre a construção de uma política nacional para a educação (Saviani, 2011). Ampla participação popular, audiências públicas, presença de diversas entidades civis, instituições públicas e privadas, além da passagem de quatro governos federais, marcaram o processo de sua elaboração.

Ao longo desse período, o país caminhou significativamente em direção ao neoliberalismo, capitaneado pela perspectiva da reforma de Estado como anunciava Fernando Henrique Cardoso (1994) em seu discurso de diplomação ao Congresso Nacional, em dezembro de 1994⁷.

A reforma do Estado, colocada na ordem do dia pelo ideário neoliberal, tornou o cenário de discussão e consolidação da LDBEN ainda mais complexo. De acordo com Saviani (2011), o documento final acabou por reverberar os pressupostos de um “Estado-mínimo” a partir de uma “LDBEN minimalista”, na medida em que não anunciava claramente as suas diretrizes e formas de implementação, o que deixava o caminho livre para reformas ao longo de sua implementação.

O Ensino Médio, estágio final da Educação Básica, de acordo com a LDBEN teria a finalidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos das etapas anteriores, dar prosseguimento aos estudos nas universidades, preparar os estudantes ao mundo do trabalho e à cidadania, e garantir a formação ética, autônoma e crítica dos estudantes (Brasil, 1996).

No fim dos anos 1990, por meio da Resolução nº 3 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), 26 de junho de 1998, as *Diretrizes*

⁷ Trechos do discurso: “Senhor Presidente, Senhores Senadores. Levamos a cabo a tarefa da transição. Olhando para trás, revendo os obstáculos vencidos, podemos dizer a nós mesmos e ao País, sem jactância, mas com satisfação: missão cumprida. Mas a hora não é de congratulação apenas. É de pensar no futuro. De projetar, com a régua e o compasso da democracia, o tipo de País que queremos construir para nossos filhos e netos. E de colocar mãos à obra para vencer a distância do sonho à realidade. [...] Refiro-me ao legado da Era Vargas – ao seu modelo de desenvolvimento autárquico e ao seu Estado intervencionista. [...] Esse modelo, que à sua época assegurou progresso e permitiu a nossa industrialização, começou a perder fôlego no fim dos anos 70. [...] No final da “década perdida”, os analistas políticos e econômicos mais lúcidos, das mais diversas tendências, já convergiam na percepção de que o Brasil vivia, não apenas um somatório de crises conjunturais, mas o fim de um ciclo de desenvolvimento de longo prazo. Que a própria complexidade da matriz produtiva implantada excluía novos avanços da industrialização por substituição de importações. Que a manutenção dos mesmos padrões de protecionismo e intervencionismo estatal sufocava a concorrência necessária à eficiência econômica e distanciaria cada vez mais o Brasil do fluxo das inovações tecnológicas e gerenciais que revolucionavam a economia mundial. E que a abertura de um novo ciclo de desenvolvimento colocaria necessariamente na ordem do dia os temas da reforma do Estado e de um novo modo de inserção do País na economia internacional” (Cardoso, 1994).

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) foram instituídas e passaram a apontar, de forma concreta, as concepções pedagógicas e os aspectos legais de orientação a essa etapa da escolarização, com objetivo declarado de “vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho” (Brasil, 1998a).

A partir de então, diversos novos parâmetros, normas e diretrizes foram publicados com vistas a formular, organizar e estruturar os objetivos ao Ensino Médio, em consonância com as transformações conjunturais e históricas do país. Alguns exemplos de regulamentações são os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM) (Brasil, 2000), as *Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 2002a), as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (Brasil, 2006), as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* (Brasil, 2013), as DCNEM (Brasil, 2018b), vinculadas à *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (Brasil, 2018a), conhecidas como “Novo Ensino Médio”, e a “Política Nacional de Ensino Médio” (PNEM), instituída a partir da Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024a).

Duarte (2019), em sua dissertação de mestrado, fez uma importante e densa análise de como essas políticas se constituíram ao longo do tempo e seus impactos no ENEM e na disciplina de Geografia. Segundo o pesquisador, esses documentos estão inseridos em um contexto pedagógico tecnicista, marcado pelos princípios de “racionalidade, eficiência e produtividade, com o objetivo de maximizar resultados e minimizar custos” (Duarte, 2019, p. 48). De acordo com sua pesquisa (Duarte, 2019), o Parecer CEB nº15/98, que dá origem às DCNEM de 1998 (Brasil, 1998a, 1998b), foi produzido a partir de diversas contribuições decorrentes do “Seminário Internacional de Políticas de Ensino Médio”, realizado em 1996 e organizado pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), além da realização de duas audiências públicas, que contaram com a presença de entidades educacionais, como a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED) e a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), e a participação individual de diversos educadores que buscaram aproximar as recomendações normativas à realidade prática da sala de aula. Contudo,

[...] as menções a todos os colaboradores soam, no documento, como uma tentativa de demonstrar a participação de pessoas e instituições representantes da área educacional nas consultas realizadas, em busca de um nível “operacional” de consenso que viabilizasse as novas diretrizes para o Ensino Médio. (Duarte, 2019, p. 50)

Essa análise do autor é importante, pois revela como o processo de elaboração dos instrumentos normativos, durante esse período, buscava garantir legitimidade em meio às disputas e tensões em relação às perspectivas políticas e educacionais sobre o Ensino Médio (Duarte, 2019). As DCNEM de 1998 tinham como objetivo sistematizar os princípios e diretrizes da LDBEN, explicitar seus desdobramentos pedagógicos para assegurar a formação básica comum e dispor sobre a organização curricular da formação básica nacional e sua relação com a parte diversificada e a formação para o trabalho (Brasil, 1996, 1998a). O documento enfatiza o caráter de formação geral do Ensino Médio, distinta do ensino enciclopédico, e a importância da capacidade de aprender continuamente, principalmente nos contextos de trabalho e cidadania (Brasil, 1996, 1998a; Duarte, 2019).

Nesse contexto, interdisciplinaridade e contextualização são conceitos fundamentais na organização curricular proposta, sendo a primeira vista como um diálogo permanente entre conhecimentos, enquanto a segunda procura tornar o aluno sujeito ativo na aprendizagem, relacionando o conhecimento com a vida pessoal, o cotidiano e as vivências (Duarte, 2019, p. 56). Dessa forma, as DCNEM estabelecem uma organização curricular por áreas: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*; *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*; e *Ciências Humanas e suas Tecnologias* (Brasil, 1998a), ao que o autor aponta como um processo de ruptura e transição, que requer mudanças de concepções e práticas (Duarte, 2019).

Lançados a partir das DCNEM (Brasil, 1998a), os PCNEM (Brasil, 2000) configuram um novo perfil para o currículo, estruturado em competências básicas e de acordo com os pressupostos das diretrizes anteriores. Duarte (2019, p. 61) indica que “estão presentes no documento, as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver e aprender a ser”. Nesse sentido, a dimensão de habilidades e competências vai ganhando centralidade na concepção pedagógica dos instrumentos normativos promulgados. Segundo as DCNEM:

Art. 5º. Para cumprir as finalidades do ensino médio previstas pela lei, as escolas organizarão seus currículos de modo a:
I – ter presente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas **meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais**, priorizando-as sobre as informações; [...]. (Brasil, 1998a, grifos nossos).

Ainda de acordo com o Parecer CEB nº15/98, o Ensino Médio é apresentado como o segmento da Educação Básica mais afetado “pelas mudanças impostas pela nova geografia política, globalização econômica e revolução tecnológica”, o que exigiria novas fronteiras do

conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e competências como criatividade, autonomia e resolução de problemas (Brasil, 1998b, p. 15). Por outro lado, de acordo com os PCNEM, essa é:

[...] a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, **com a construção de competências básicas**, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão. (Brasil, 2000, p. 10, grifos nossos).

Ao retomarmos a perspectiva de Gimeno Sacristán (2011) sobre a dimensão das competências na formulação de currículos, identificamos como esses documentos que organizam o Ensino Médio no período dialogam diretamente com um contexto em que a eficiência e a produtividade econômica se tornam necessidades centrais para as políticas educacionais e o desenvolvimento dos currículos. Giroto (2017, p. 427), na mesma chave interpretativa, aponta que os documentos dos PCNEM (Brasil, 2000) estavam alinhados às políticas mais amplas para a educação e para o Estado brasileiro, integradas ao ajuste neoliberal “posto em prática em toda a América Latina (com exceção de Cuba), a partir dos acordos firmados em 1989 e que ficaram conhecidos como Consenso de Washington”.

Também no fim da década de 1990, a partir da Portaria Ministerial nº 438, de 28 de maio de 1998, foi criado o ENEM, em diálogo com as demandas advindas das reformas educacionais do período, objetivando avaliar o aprendizado dos estudantes ao término da Educação Básica e auxiliar o Estado a promover políticas de melhorias do ensino no país (Brasil, 1998c). Nesse contexto, o exame se consolidou como um importante instrumento que mensura, organiza e estrutura as concepções de educação que operam no Ensino Médio, em escala nacional.

Assim, as concepções que destacam a dimensão de competências e habilidades como fundamentos do Ensino Médio, priorizando-as em detrimento de “informações”, moldaram a avaliação do ENEM, desde sua formulação inicial em 1998. Essa abordagem sobrepôs a tradicional divisão por disciplinas e as áreas de conhecimento à “Matriz de Competências” da avaliação, o que fica evidente no Artigo 2º da referida portaria:

Art. 2º. O ENEM, que se constituirá de uma prova de múltipla escolha e uma redação, avaliará as **competências e as habilidades** desenvolvidas pelos examinandos ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame. (Brasil, 1998c, grifos nossos).

Em sua primeira versão, o ENEM era composto por 63 itens distribuídos em três áreas do conhecimento, quais sejam: (i) “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, que incluía a redação; (ii) “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias”; e (iii) “Ciências Humanas e suas Tecnologias”.

Em consonância com o que apontava as DCNEM de 1998 e os PCNEM de 2000 (Brasil, 1998a, 2000), o exame era estruturado em 5 competências e 21 habilidades, definidas de acordo com uma “Matriz de Competências” (Brasil, 2005), buscando avaliar a capacidade dos estudantes aplicarem os conhecimentos escolares em situações práticas e cotidianas, sem uma apresentação formal ou listagem objetiva de conteúdos disciplinares. Segundo o “Documento Básico” do ENEM, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP) em 2002, o modelo de avaliação do ENEM:

[...] foi desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais construímos continuamente o conhecimento e não apenas na memória que, importantíssima na constituição de nossas estruturas mentais, não consegue sozinha fazer-nos capazes de compreender o mundo em que vivemos, tal é a velocidade das mudanças sociais, econômicas, tecnológicas e do próprio acervo de novos conhecimentos, com os quais convivemos diariamente e que invadem todas as estruturas da escola. [...]

O objetivo do Enem é medir e qualificar as estruturas responsáveis por essas interações. Essas estruturas desenvolvem-se e são fortalecidas em todas as dimensões de nossa vida, pela quantidade e qualidade das interações que estabelecemos com o mundo físico e social desde o nascimento. O Enem focaliza, especificamente, as competências e habilidades básicas desenvolvidas, transformadas e fortalecidas com a mediação da escola. (Brasil, 2002b, p. 10).

A partir de 2009, o ENEM passou por uma profunda reformulação, consolidando-se como o principal mecanismo de acesso ao Ensino Superior no Brasil. Essa transformação foi impulsionada por políticas públicas que visavam à democratização do ingresso nas universidades, com o objetivo de reduzir as desigualdades regionais e sociais (Brasil, 2009).

O novo formato do exame, denominado “Novo ENEM”, passou a ser aplicado em dois dias, com 180 questões objetivas distribuídas em quatro áreas do conhecimento: (i) “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”; (ii) “Ciências Humanas e suas Tecnologias”; (iii)

“Ciências da Natureza e suas Tecnologias”; e (iv) “Matemática e suas Tecnologias”. Além disso, manteve-se a Redação, que se tornou um dos componentes mais relevantes da avaliação, exigindo dos candidatos não apenas domínio da língua portuguesa, mas também capacidade crítica, argumentativa e propositiva.

A estrutura do “Novo ENEM” foi fundamentada não mais na “Matriz de Competências”, mas na “Matriz de Referência”, documento que define as competências e habilidades esperadas dos estudantes, mas organizadas em eixos cognitivos e desdobradas em especificidades de cada área do conhecimento, o que configurou uma significativa transformação em relação à sua formulação anterior (Brasil, 2009).

Em termos objetivos, a nova “Matriz de Referência” passou a compreender 30 competências e 120 habilidades em sua totalidade, distribuídas da seguinte forma: (i) “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, com 9 competências e 30 habilidades; (ii) “Matemática e suas Tecnologias”, com 7 competências e 30 habilidades; (iii) “Ciências da Natureza e suas Tecnologias”, com 8 competências e 30 habilidades; e (iv) “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, com 6 competências e 30 habilidades (Brasil, 2009).

Também aparece nessa nova configuração do exame, diferentemente da sua versão anterior, os “Objetos de Conhecimento” associados à “Matriz de Referência”, com a apresentação e enumeração das temáticas e dos conteúdos das disciplinas escolares relacionados a cada área do conhecimento (Brasil, 2009).

No campo das Ciências Humanas, que compreende as disciplinas de Sociologia, Filosofia, História e Geografia, a listagem dos Objetos de Conhecimento apresenta temas relativos à conhecimentos específicos da Geografia como *Formação territorial brasileira; Regiões brasileiras; Redes e hierarquia nas cidades; Formação do espaço urbano-industrial; Globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais; Produção e transformação dos espaços agrários; Modernização da agricultura e estruturas agrárias tradicionais; Domínios naturais e a relação do ser humano com o ambiente; Relação homem-natureza, a apropriação dos recursos naturais pelas sociedades ao longo do tempo; Recursos hídricos; Bacias hidrográficas e seus aproveitamentos; Questões ambientais contemporâneas: mudança climática, ilhas de calor, efeito estufa, chuva ácida, a destruição da camada de ozônio; Uso e conservação dos recursos naturais; Estrutura interna da terra;. Estruturas do solo e do relevo; Agentes internos e externos modeladores do relevo; Situação geral da atmosfera e classificação climática; Representação espacial; Projeções cartográficas*, além de outros tópicos ligados a sua

especificidade, o que passou a indicar uma maior ênfase nos conteúdos das disciplinas escolares.

Sobre esse aspecto é importante considerar a perspectiva de Ana Rocha (2013), que identifica uma continuidade e “operação metonímica” entre habilidades e conteúdos na nova “Matriz de Referência” e sua relação com os “Objetos do Conhecimento”. Segundo a autora, essa mudança é interpretada como uma estratégia política para universalizar e popularizar o ENEM, sem necessariamente romper com pressupostos fundantes da avaliação, que ela atribui como uma “prova que faz pensar” (Rocha, A., 2013, p. 107). Assim, a pesquisadora aponta uma construção que define como “híbrida”, em que os conteúdos, embora nem sempre explícitos, são inerentes à manifestação das competências e, por extensão, das habilidades (Rocha, A., 2013).

Ao comparar as duas superfícies textuais, fragmentos das matrizes de 1998 e de 2009 do ENEM, é possível interpretar que há continuidades e operação metonímica entre habilidades e conteúdos. Essa é uma interpretação tomada aqui como evidência para questionar o corte antagônico dado pelos sentidos em torno da chamada “prova conteudista”. O ENEM, articulado como um ensaio para vida, uma prova que faz pensar, não tradicional, busca nas matrizes comunicar os saberes autorizados no Ensino Médio, necessariamente com a operação metonímica das habilidades. De fato, o que se destaca na Portaria de 2009, como a “reformulação” do ENEM é a lista de conteúdos, o programa. Ou melhor, a programação, a lista de temas ou conteúdos ao final da matriz, pode ser percebida também como uma operação metonímica dos “objetos de conhecimento” que é resultante de um processo de significação que busca suturar uma organização curricular híbrida. (Rocha, A., 2013, p. 107).

Política e contextualmente associada, essa reformulação foi acompanhada pela criação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), em 2010, que permitiu aos estudantes utilizarem a nota do exame para concorrer a vagas em instituições públicas de Ensino Superior em todo o território nacional. O SiSU representou uma mudança significativa no cenário educacional brasileiro, substituindo os vestibulares tradicionais por um processo unificado e mais equitativo (Brasil, 2010). Além disso, outras políticas públicas, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), passaram a adotar a nota do ENEM como critério de seleção⁸.

⁸ O ProUni, criado em 2005, oferece bolsas de estudo integrais e parciais para estudantes de baixa renda em instituições privadas de Ensino Superior, enquanto o FIES possibilita o financiamento de cursos superiores com juros reduzidos. Essas iniciativas ampliaram a relevância do exame, transformando-o em um dos principais instrumentos de acesso à educação superior no país.

Além de seu papel no acesso ao Ensino Superior, o ENEM também passou a ser utilizado para a certificação de conclusão do Ensino Médio, especialmente para jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir essa etapa da Educação Básica na idade regular⁹.

No decurso desses processos, ocorreu a mais profunda transformação do Ensino Médio, observando-se que, a partir da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, houve a alteração da LBDEN de 1996 e surgiu o “Novo Ensino Médio”, em consonância com os movimentos de promulgação da BNCC, instituída a partir da Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017 do Conselho Pleno do CNE (Brasil, 1996, 2017a, 2017b, 2018a). Posteriormente, a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, atualizou as DCNEM e consolidou o chamado “Novo Ensino Médio” (Brasil, 2018b).

Instituídas inicialmente via Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, as novas deliberações em relação à etapa final da Educação Básica passaram a definir os rumos pretendidos ao Ensino Médio, bem como provocaram profundos debates e tensões entre seus críticos e defensores (Brasil, 2016). De forma geral, a orientação apontava para uma reorganização estrutural, que passou a dividir essa etapa da escolarização em dois grandes núcleos: “Formação Geral Básica” (FGB); e “Itinerários Formativos”. O primeiro é entendido da seguinte forma:

[...] conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles [...]. (Brasil, 2018b).

Por sua vez, o segundo é visto como o:

[...] conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade [...]. (Brasil, 2018b).

⁹ A partir da edição de 2017, o MEC excluiu a possibilidade de obter a certificação de conclusão do ensino médio pelo ENEM, e os estudantes que desejassem obter essa certificação passaram a realizar o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Contudo, em 22 de maio de 2025, o MEC publicou a Portaria nº 382, que voltou a considerar o ENEM como instrumento de certificação de conclusão do ensino médio (Brasil, 2025).

Segundo Zambrana (2020, p. 55), em sua defesa a respeito da importância da BNCC (Brasil, 2018a), essa nova regulamentação para a educação trazia consigo:

[...] uma flexibilidade e privilegiava o “fim” a que se destina a educação em relação aos conteúdos, tratando o currículo como um campo de conhecimento pedagógico, no qual se destacam as experiências escolares em torno do conhecimento, levando em consideração a especificidade da escola, as relações sociais e a sua contribuição para a construção das identidades dos estudantes.

Dessa maneira, o documento define que os conteúdos comuns a todos os estudantes aparecem dentro da FGB, devendo compor 60% da carga mínima do Ensino Médio, distribuídas ao longo de três anos; por outro lado, os 40% restantes devem ser complementados por meio dos “Itinerários Formativos”, os quais são optativos e ofertados pela escola para que os alunos possam cursar de acordo com seus interesses. Ainda segundo Zambrana (2020, p. 56), os “Itinerários Formativos”, parte flexível do currículo e respaldados por diferentes áreas do conhecimento, proporcionam aos estudantes a possibilidade de aprofundarem seus conhecimentos em uma ou mais áreas que sejam de seu interesse.

Para a autora, a BNCC reflete avanços na configuração de uma base curricular ao indicar os conhecimentos, competências, habilidades e aprendizagens fundamentais que são esperados dos estudantes da Educação Básica, levando em consideração as particularidades do Ensino Médio (Brasil, 2018a; Zambrana, 2020), uma vez que, ao não apresentar separação de competências e habilidades por disciplinas, mas por áreas de conhecimento, a BNCC consolida a perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização das disciplinas sem desconsiderar seus saberes e especificidades próprios.

Leovan dos Santos (2021, p. 88), ao tratar da BNCC (Brasil, 2018a), também apresenta a perspectiva daqueles que argumentam em favor de sua elaboração e implementação, indicando que os defensores dessa normatização contariam com “o sonho de universalização de direitos no que diz respeito ao acesso do conhecimento acumulado e à qualidade da educação que se realizaria pela distribuição igualitária e isonômica desses conhecimentos”. Nessa mesma linha, continua Santos (2021, p. 89):

[...] os defensores da BNCC entendem que uma das mazelas da educação brasileira a ser superada é a ausência de um conteúdo básico e comum em todo o país, e, com a BNCC, foi apresentada uma possibilidade de superar as desigualdades e a qualidade deficiente da Educação. [...] Dessa forma, são escritos parâmetros, diretrizes, orientações e propostas que vão sendo cada vez mais detalhados, tentando tornar mais explícitos os conteúdos a serem formados e as atividades escolares a serem realizadas. São instituídos exames, são estabelecidos controles dos projetos estaduais, municipais e escolares. Todo esse esforço é dirigido, segundo Lopes (2017), na tentativa de controlar o que não pode ser controlado, de tornar igual o que, obrigatoriamente, pelo processo discursivo, será sempre diferente.

Contudo, na contramão de uma defesa irrestrita do documento, para o autor não se pode retirar da BNCC (Brasil, 2018a) seu caráter de currículo explícito e, nesse sentido, ela deve ser vista também como campo de disputas entre os projetos que se colocam em conflito na sociedade (Santos, 2021). Assim, desconsiderar esse lugar político da BNCC significaria a naturalização de determinados conhecimentos tidos como válidos a serem distribuídos, considerando-os como neutros e acima de ideologias (Santos, 2021).

Eduardo Giroto (2017), no sentido contrário dos defensores das normatizações mencionadas, produz importantes críticas à BNCC, defendendo que a sua construção representa a continuidade da lógica neoliberal que marcou o desenho dos PCNEM, nos anos 1990. Em artigo que discute a relação entre os PCNEM e a BNCC, Giroto (2017) aponta que a criação dessa base está relacionada às metas do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014). Dentre as suas metas, a ampliação da qualidade da educação brasileira aparece como elemento fundamental, tendo o aumento dos resultados quantitativos do Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB) como referência para o que se considera qualidade educacional. Para o autor, essa dimensão que reduz “o debate sobre qualidade de educação aos resultados em avaliações nacionais e internacionais reforça uma lógica de compreensão da educação que não leva em consideração a diversidade de práticas, contextos e sujeitos imersos neste processo” (Giroto, 2017, p. 432).

Outra importante elaboração crítica à BNCC parte da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE), quando publica em 2021 o *Manifesto: crítica às reformas neoliberais na educação – prólogo do ensino de Geografia*, o qual é resultado das articulações do “Grupo de Trabalho – Geografia e Educação” da ANPEGE, que realiza estudos, debates e reflexões, desde 2019, com o objetivo de analisar os impactos das reformas educacionais no ensino de Geografia (ANPEGE, 2021). De acordo com o *Manifesto*, a BNCC:

[...] tem servido à legitimação da redução da carga horária da formação humanista, comprometendo o desenvolvimento de diversos componentes curriculares, em especial, a Geografia. Entre os múltiplos efeitos deste projeto já sentido nas escolas e universidades públicas, destacam-se a restrição dos conteúdos de nossa área de formação, a banalização do conhecimento e sua instrumentalização para o mercado de trabalho e a consequente constituição de barreiras à entrada dos estudantes das escolas públicas no ensino superior. (ANPEGE, 2021, p. 13).

Outro ponto de tensionamento com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que instituiu o “Novo Ensino Médio”, foi a redução da carga horária e a não obrigatoriedade de disciplinas fundamentais como Geografia e História (Brasil, 2017a). Essa mudança resultou no enfraquecimento do processo de formação básica e na marginalização das Ciências Humanas, que passaram por um processo de desvalorização institucional e retração nos currículos, especialmente nas redes estaduais (Farias, 2020). Na prática, a Geografia, por exemplo, teve sua presença drasticamente reduzida, sendo ofertada em apenas um ano do Ensino Médio ou, em casos mais críticos, diluída em componentes genéricos dentro dos “Itinerários Formativos”. (Farias, 2020).

Em resposta ao tensionamento produzido por essas transformações, após a eleição do novo governo federal, em 2023, o Ministério da Educação (MEC) promoveu uma ampla consulta pública com o objetivo de avaliar a implementação da referida lei (Brasil, 2017a). O processo, que envolveu mais de 120 mil participantes, entre estudantes, professores e gestores, diagnosticou as contradições da reforma de 2017 e forneceu subsídios para sua revisão (Sousa; Luz Neto, 2025). Desse processo, nasceu a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, que instituiu a PNEM, buscando corrigir as distorções anteriores a partir de medidas estruturantes, sendo a principal delas a ampliação da carga horária da FGB, passando de 1.800 para 2.400 horas, mas sem negar ou rever as diretrizes da BNCC (Brasil, 2024a). Ao contrário, a PNEM buscou fortalecer a BNCC, retomando a centralidade de todos os componentes curriculares previstos, incluindo a obrigatoriedade de disciplinas como Geografia, História, Filosofia e Sociologia ao longo dos três anos do Ensino Médio (Brasil, 2024a).

Concomitantemente, a carga horária dos “Itinerários Formativos” foi reduzida de 1.200 para 600 horas, visando conter a fragmentação curricular e reorientar o “projeto de vida” dos estudantes para uma perspectiva mais integral, resgatando, assim, o equilíbrio entre a FGB e a diversificação do currículo (Sousa; Luz Neto, 2025). Segundo Sousa e Luz Neto (2025), as alterações da PNEM foram recebidas positivamente por resgatarem o direito a uma formação completa e crítica, observando-se que a retomada da condição da Geografia e das demais

Ciências Humanas enquanto saberes essenciais para o desenvolvimento de competências éticas e argumentativas foi vista como um avanço fundamental, porém, as mudanças, embora relevantes, não foram suficientes para resolver os problemas estruturais da Educação Básica brasileira.

De toda maneira, a partir dessa breve exposição da trajetória do Ensino Médio brasileiro, identificamos como a perspectiva de um ensino a partir de habilidades e competências foi ganhando cada vez mais centralidade na orientação do currículo e das diretrizes nacionais, em detrimento (e disputa) com a dimensão de um currículo centrado em disciplinas. Desde as reformas da década de 1990, os documentos norteadores já indicavam que os conteúdos não eram um fim em si, mas um “meio básico para constituir competências”, e que a formação do estudante deveria ser pautada na “construção de competências básicas”, sendo que essa lógica foi a base para a criação do ENEM em 1998.

Nesse cenário, as diretrizes e orientações curriculares posteriores, estabelecidas ao longo dos anos 2000 e 2010, e a tensão entre o enfraquecimento da estrutura disciplinar e sua posterior retomada, são sintomas reveladores do conflito que as disciplinas específicas passaram a enfrentar cada vez mais. De certa forma, também podemos notar isso com o ENEM, a partir da sua reformulação em 2009, considerando a introdução dos “Objetos de Conhecimento”, o que representou, de certa forma, uma retomada dos conhecimentos específicos das disciplinas, ainda que articulados às habilidades e competências.

Portanto, compreendemos que essas tensões são manifestações dos conflitos e disputas em relação ao currículo e o lugar que as disciplinas escolares e seus conhecimentos específicos ocupam, um processo que está diretamente atrelado a um contexto contemporâneo marcado pela demanda cada vez maior por mensurações e performatividades, nos termos de Ball (2010), controle dos sistemas escolares, nos termos de Gimeno Sacristán (2011), além de “esvaziamento dos conteúdos” e “medo do conhecimento”, nos termos de Michael Young (2011, 2016).

3.2 Os percursos da Geografia em meio às reformas educacionais

A trajetória da disciplina de Geografia no currículo escolar brasileiro é marcada por profundas transformações, refletindo tanto as conjunturas político-históricas do país quanto os impactos de sua própria afirmação e consolidação enquanto ciência.

A construção da sua historiografia é objeto de importantes debates acadêmicos. Segundo Albuquerque (2014), a partir do modelo de “Cadeiras Isoladas¹⁰”, a Geografia aparece como disciplina já em 1831, na cidade da Parahyba, por meio de decreto imperial. A autora também identifica iniciativas similares em Olinda, São Luís e Oeiras, as quais revelam que as províncias já desenvolviam práticas educativas em Geografia de forma autônoma, ainda que ligadas aos interesses da elite regional em preparar seus filhos para os exames de acesso ao Ensino Superior (Albuquerque, 2014)

Por outro lado, a criação do Colégio Pedro II¹¹, em 1837, no Rio de Janeiro, é considerada como um dos principais marcos da consolidação da Geografia como disciplina escolar:

Em 1837 é criado no Rio de Janeiro o Colégio Pedro II, transformando-se em seguida, em modelo para todas as instituições de ensino do país. Nesta instituição a Geografia gradativamente vai aparecendo no currículo escolar, tornando-se disciplina obrigatória do ensino secundário. Em geral, o ensino de Geografia ministrado no Colégio Pedro II no século XIX caracterizava-se pela enumeração e descrição de lugares. (Pinheiro, A., 2003, p. 19).

A criação do Colégio Pedro II foi de fundamental importância, não apenas para o ensino da disciplina de Geografia, como também para o ideal de educação que se pretendia no país. Criado para ser uma instituição paradigmática, no que diz respeito à sua organização e ao seu funcionamento, é a partir do colégio que surgem as relações institucionais do Estado com os saberes a serem veiculados e, nesse sentido, com os saberes selecionados e determinados ao ensino.

¹⁰ O modelo educacional de “Cadeiras Isoladas” foi a forma predominante de organização do ensino primário no Brasil durante o período do Império e as primeiras décadas da República. Caracterizado pela descentralização e autonomia do professor, esse sistema consistia em aulas avulsas, ministradas por um único mestre em espaços improvisados – muitas vezes na sua própria residência. Segundo Antônio Pinheiro (2001, p. 8), nesse sistema “[...] as instituições de ensino eram isoladas e funcionavam sob precário controle do Estado, além de ter seu funcionamento pedagógico quase sempre subordinado única e exclusivamente ao arbítrio do próprio professor, detentor da cadeira”.

¹¹ De acordo com o Decreto de 2 de dezembro de 1837, o Seminário de S. Joaquim é convertido em colégio de instrução secundária sob a denominação “Collegio de Pedro II” (Brasil, 1837).

O currículo explícito daquele Colégio, portanto, é uma tentativa de legitimar os conhecimentos considerados pelas classes dominantes como sendo dignos de serem assimilados pelas novas gerações. O modelo de geografia escolar presente no currículo do Colégio Pedro II, ao não fugir a esta regra, se constitui, em material mais do que representativo. (Rocha, G., 1996, p. 151-152).

Antônio Pinheiro (2003, p. 19) aponta que, no ano de 1838, a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) também teve papel de elevada importância, na medida em que, com o objetivo de fortalecer a unidade territorial e construção da “pátria brasileira”, valorizava o ensino público, em especial as disciplinas de História e Geografia. Considerando a importância do instituto para o ensino de Geografia, Vlach (1994) assim cita o discurso inaugural do IHGB, de Joaquim da Cunha Barbosa, um dos proponentes de sua fundação:

[...] os literatos de todo o Brasil saberão, pela leitura do (sic) nossos estatutos, que os sócios deste Instituto não só meditam organizar um monumento de glória nacional, aproveitando muitos rasgos históricos que dispersos escapam à voragem dos tempos, mas ainda pretendem abrir um curso de história e geografia do Brasil, além dos princípios gerais, para que o conhecimento das coisas da pátria mais facilmente chegue à inteligência de todos os Brasileiros. (Barbosa, 1839, p. 15 *apud* Vlach, 1994, p.188)

De acordo com Vlach (1994), o curso de Geografia então estabelecido nesse período, esteve bastante atrelado a uma proposição nomenclatural, antes mesmo de uma proposição propriamente de uma ciência descritiva. Para a autora,

[...] ensinava-se uma geografia muito semelhante aquela inspirada pela pena de Manoel Aires de Casal, que publicara, em 1817, sob patrocínio oficial a Corografia Brasília, bem como àquela registrada pelas páginas da Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. (Vlach, 1994, p.190).

Esse momento também é marcado pela reprodução do modelo escolar francês, do qual foram importados não apenas a organização da instituição escolar, como também, em grande medida, os conteúdos ministrados. Além da própria estrutura curricular francesa importada, no Brasil da época até mesmo livros didáticos eram traduzidos do francês, apenas considerando a inserção de dados relativos ao Brasil, condição que se fez presente do século XIX até o início do século XX (Pinheiro, A., 2003, p. 24) Essa forte vinculação ao modelo francês fez, inclusive, Genylton Rocha (1996) questionar o ideário corrente da literatura acadêmica que atribui a

inserção do ensino de Geografia à inculcação da ideologia patriótico-nacionalista de um Estado-nação recém-independente.

Considerando um conjunto de aspectos contrários à crença da inculcação patriótica, Genylton Rocha (1996) se vale de três pontos centrais: a metodologia de ensino, que era apoiada numa descrição enciclopédica que enfatizava aspectos gerais da Terra, com menor atenção aos aspectos regionais; a presença acanhada das disciplinas de Geografia, História e Língua nos primeiros currículos do Colégio Pedro II; e a própria reprodução do modelo de ensino francês, chegando a se valer de materiais didáticos traduzidos para o português. Assim explicita Genylton Rocha (1996, p. 160):

Aprendemos nós que a contribuição da geografia escolar para a inculcação do nacionalismo patriótico foi exatamente a de, através principalmente do ensino acerca das bases físicas de um país, disseminar a ideia de que havia uma identidade entre as pessoas que nasceram num mesmo território nacional (Vlach, 1988, 1989, 1990). Ora, como pode então a geografia ensinada no Brasil, no período que por nós está sendo estudado, ter alcançado tal intento se na maioria das vezes adotamos fielmente os conteúdos ensinados na França, bem como estudamos nos livros produzidos naquele e para aquele país, na língua, muitas vezes daquele país?

Embora Genylton Rocha (1996) possibilite esse embate com relação aos concretos objetivos do ensino da disciplina de Geografia no século XIX, é importante ressaltar que a sua inserção aparece como movimento central à construção de uma identidade nacional atrelada a uma sociedade aristocrática que procura forjar sua “elite intelectual nacional”.

Outro grande marco para a Geografia escolar no Brasil reside na forte influência do professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho, e suas perspectivas pedagógicas advindas do movimento conhecido por “Escola Nova” nas primeiras décadas do século XX. Delgado de Carvalho era francês, filho de família brasileira, e teve sua formação escolar e acadêmica realizada na Europa ao longo do fim do século XIX e início do século XX. Sua importância à construção do ensino escolar de Geografia está bastante atrelada à publicação dos livros *Geographia do Brasil* e *Methodologia do ensino geographico – introdução aos estudos da Geografia moderna*, respectivamente de 1913 e 1925, e ao momento de seu ingresso no Colégio Pedro II.

Bastante influenciado pelos ideais da “Escola Nova”, inclusive, um dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, Carvalho passou a realizar profunda crítica ao ensino primário e secundário de Geografia (Azevedo *et al.*, 1932). Primeiramente, o autor

identificou o reduzido número de aulas ao longo do ensino secundário como um dos entraves ao ensino da disciplina, que, segundo ele, deveriam ser mais bem distribuídas ao longo de todo o curso, e não apenas concentradas ao longo dos dois primeiros anos, quando nem maturidade os alunos teriam o suficiente para compreender seus pressupostos (Rocha, G., 1996, p. 235; Albuquerque, 2011, p. 43).

Por outro lado, Carvalho também estabeleceu sua crítica ao estudo demasiadamente mnemônico, nomenclatural e sustentado na memorização dos alunos da seguinte forma:

Aqui, quem não sabe nomenclatura não sabe geographia, e deste modo a poesia e a geographia são produtos directos da imaginação, apesar de fazerem parte de cadeiras diferentes. Uma geographia é tida por mais ou menos completa, segundo o numero de paginas que conta e a extensão das listas que a imaginação confia a memoria das victimas, o ideal seria provavelmente um tratado volumoso, incluindo a lista telephonica (Carvalho, 1925, p. 21 *apud* Albuquerque, 2011, p. 44).

A crítica de Carvalho acerca da estruturação do ensino da disciplina também estava atrelada à ausência de cursos destinados à formação de professores de Geografia na década de 1920 (Albuquerque, 2011). Será neste sentido que seu trabalho, tanto didático quanto acadêmico, buscará trazer ao Brasil os pressupostos da Geografia Moderna que se realizava na Europa.

Albuquerque (2011), em estudo sobre a influência do autor no ensino de Geografia, aponta que a introdução da Geografia moderna no Brasil ocorreu inicialmente nas proposições realizadas para a escola, de forma a apontar a importância da obra de Carvalho para a Geografia brasileira e, mais precisamente, para a Geografia escolar. Segundo a autora (Albuquerque, 2011), a preocupação era construir um ensino de Geografia que pudesse abarcar os objetivos da Geografia moderna e, na mesma medida, estabelecer uma leitura da realidade que dialogasse diretamente com a realidade dos alunos, estando, assim, vinculada aos pressupostos da “Escola Nova”. Esse movimento do qual Carvalho fazia parte surgiu ao final do século XIX e teve grande repercussão na primeira metade do século XX, tendo no documento *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*¹² sua principal referência (Albuquerque, 2011; Azevedo et al.,

¹² Trecho da obra: “O desenvolvimento das ciências lançou as bases das doutrinas da nova educação, ajustando à finalidade fundamental e aos ideais que ela deve prosseguir os processos apropriados para realizá-los. A extensão e a riqueza que atualmente alcança por toda a parte o estudo científico e experimental da educação, a libertaram do empirismo, dando-lhe um caráter e um espírito nitidamente científico e organizando, em corpo de doutrina [...]. A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é "modelado exteriormente" (escola tradicional), mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de "dentro para fora", substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. [...] A escola, vista desse ângulo novo que nos dá o conceito funcional da

1932). Fundamentalmente, o movimento buscava estabelecer uma via oposta à educação tradicional até então reproduzida, de maneira a focar no trabalho ativo dos alunos e na formação da autonomia dos estudantes.

É justamente sobre os conteúdos ministrados de Geografia do Brasil que veio a aparecer outra grande contribuição do autor: a adoção de um estudo regional, e não mais apoiado na divisão dos estados, como um novo olhar sobre o ensino das características do Brasil, influenciando de maneira profunda o direcionamento da Geografia escolar a se desenvolver nos períodos subsequentes.

Já as décadas de 1960 e 1970, marcadas pela subordinação das economias subdesenvolvidas ao capital internacional, a partir de pressões externas e internas, fez os países se aparelharem de meios tecnológicos para que pudessem acompanhar o processo educacional de maneira a satisfazer as demandas impostas pelo novo padrão de acumulação capitalista. Segundo Antônio Pinheiro (2003, p. 26-27):

Com o processo de internacionalização da economia, por meio das filiais e subsidiárias das empresas multinacionais na América Latina, diversos países do continente adotaram o modelo educacional tecnocrático como padrão. Em razão da ampliação do domínio, nos países latino-americanos, pelas empresas multinacionais, foi necessário implementar na educação uma prática que possibilitasse maior controle produtivo e ideológico sobre a população, a fim de que as pessoas se adaptassem mais rapidamente ao novo padrão de acumulação que estava sendo instalado.

Dessa maneira, a promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, mais conhecida como LDBEN de 1971, marcou os caminhos da educação que se pretendia naquele momento e que se fortaleceria na década seguinte (Brasil, 1971). A lei recém-criada e o conjunto de acordos realizados entre o MEC e a United States Agency for International Development (USAID)¹³ traçaram e determinaram os rumos do ensino nacional (Brasil, 1971).

educação, deve oferecer à criança um meio vivo e natural, ‘favorável ao intercâmbio de reações e experiências’, em que ela, vivendo a sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada ‘ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convêm aos seus interesses e as suas necessidades’. [...] Se a escola deve ser uma comunidade em miniatura, e se em toda a comunidade as atividades manuais, motoras ou construtoras ‘constituem as funções predominantes da vida’, e natural que ela inicie os alunos nessas atividades, pondo-os em contato com o ambiente e com a vida ativa que os rodeia, para que eles possam, desta forma, possuí-la, apreciá-la e senti-la de acordo com as aptidões e possibilidades” (Azevedo *et al.*, 1932, p. 195-196).

¹³ Os acordos realizados entre o MEC e a USAID são um conjunto de convênios produzidos de 1964 a 1968 visando estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira, os quais abrangiam desde a educação primária (atual Ensino Fundamental – Séries Iniciais) até o Ensino Superior. Os acordos estavam diretamente vinculados ao fortalecimento de uma educação tecnicista que viriam a marcar as políticas educacionais no período do regime civil-militar brasileiro, com a valorização da formação técnica para o fortalecimento de uma mão-de-obra nacional a fim de atender às necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Tais acordos foram alvo de intensa oposição, principalmente de estudantes universitários que identificavam neles um processo de privatização da educação nacional. Assim, Kunzler e

A educação que se desenhava em âmbito nacional, sustentada pela LDBEN de 1971 e reorientada ao longo da década via decretos, leis complementares e acordos multilaterais, buscava objetivar uma concepção de ensino que entendia a educação como pressuposto do desenvolvimento econômico de um país. Por meio dessa compreensão, os sujeitos da educação passavam a ser entendidos como “fatores da produção”, de maneira que o investimento na formação educacional tornava-se investimento no próprio processo produtivo. De acordo com Kunzler e Wizniewsky (2007, p. 202):

Durante o período do regime militar a educação foi um dos campos mais atingidos por reformas que visassem sua adaptação para atender às demandas do projeto de desenvolvimento nacional baseado na abertura econômica e no aporte do capital estrangeiro. [...] As diferenças estariam então, não apenas sendo mantidas, mas também ampliadas, na medida em que a grande massa de estudantes das escolas públicas teria sua “formação” destinada a suprir as necessidades do mercado e os professores, a ferramenta de execução de tal objetivo. Assim, a instituição da escola pública deixou de ser um ambiente destinado ao crescimento pessoal e social e foi, deliberadamente, transformado pelo poder central em uma “fábrica” de trabalhadores alienados e completamente dependentes das “vontades do capital ou da bondade do governo.

Será nesse período que irá surgir a disciplina de Estudos Sociais no antigo curso primário do Estado de São Paulo, em substituição às disciplinas de Geografia e História. Contudo, sua inserção irá divergir dos ideais desenvolvidos no interior do Colégio de Aplicação “Fidelino de Figueiredo”, da Universidade de São Paulo, onde tais propostas estavam assentadas em novas metodologias, adequadas às perspectivas escolanovistas (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007, p. 63), que já haviam sido preconizadas por Delgado de Carvalho.

Delgado de Carvalho, no prefácio à edição de 1955 de Ciências Sociais para a escola primária, enfatizou o trabalho pedagógico com base no real e na integração dos conhecimentos e apresentou o objetivo do livro, afirmando que a vida real impunha novos métodos à educação e na vida não existia uma separação marcada pelas diferentes disciplinas de ensino. (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007, p. 60).

A característica central das propostas escolanovistas estava no olhar ampliado sobre todo o currículo escolar, de maneira a estabelecer pesquisas e reformulações periódicas desses

Wizniewsky (2007, p. 204) apontam: “Entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram firmados doze acordos MEC-USAID. O ápice destas reformas foram as Leis 5.540/68 e 5.692/71 e, enquanto a primeira tratava do Ensino Superior, a segunda se encarregava de reestruturar os Ensinos Básico e Médio. A base prevista na reformulação do Ensino Superior era a departamentalização dos cursos superiores, enquanto as reformas nos níveis inferiores do ensino estabeleceram a instituição do Ensino Profissionalizante”.

currículos, sendo que a área de Estudos Sociais veio a se tornar, assim, o núcleo a partir do qual se estabeleceriam as programações das demais disciplinas. O estudo da própria comunidade estaria no centro dessa perspectiva.

No entanto, a aprovação da LDBEN de 1971 caminhou em sentido oposto a essas propostas, conforme os objetivos da lei evidenciavam:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

[...]

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e as diferenças individuais dos alunos. (Brasil, 1971).

O artigo primeiro da LDBEN de 1971, ao apontar como objetivos gerais do ensino de 1º e 2º graus “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971), estabelece vínculo com uma postura mais tecnicista em que as “potencialidades” individuais são objeto de valorização com vistas à qualificação para o trabalho.

A esse escopo, a Lei estabeleceu a criação de núcleos comuns: “Comunicação e Expressão” e “Ciências e Estudos Sociais”, a partir dos quais viriam a ser estruturadas as disciplinas a serem ministradas. No caso, as disciplinas de História, Geografia, Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica foram inseridas dentro do núcleo de “Estudos Sociais”. A criação desses núcleos, portanto, acabou por fortalecer a propositura de uma educação tecnicista, na medida em que impulsionou a formação das chamadas Licenciaturas Curtas, com duração de 4 semestres, nas quais formavam-se docentes habilitados a ministrar aulas para turmas de 1º Grau (hoje, Ensino Fundamental – Séries Iniciais). A esse respeito, Schäffer (1988, p. 97-98) afirma que:

A alegação para tal opção prendia-se basicamente a dois pontos. Um dizia respeito à falta de professores habilitados para fazer frente às necessidades do ensino no país. Daí a justificativa para a formação de professores em cursos rápidos, através das licenciaturas curtas (1.200h ou cerca de 4 semestres) que, em áreas “carentes” do país viriam a substituir os então professores leigos (indivíduos que tinham regência de classe com ou sem curso superior e sem a habilitação pedagógica própria dos cursos de licenciatura). O outro argumento estava ligado à inclusão da disciplina de Moral e Cívica, fundamental à propaganda do novo regime instalado no país [...]

Tais medidas receberam amplas críticas de geógrafos brasileiros, com diversas manifestações de repúdio por parte de professores e estudantes, no entanto, a atuação do governo autoritário do período dificultou o debate e teve na repressão e propaganda ideológica instrumentos de minimização desses movimentos.

O ponto central da crítica a que se fazia a inclusão dos Estudos Sociais estava justamente na formação dos docentes especializados e nos cursos de licenciaturas que surgiram subsequentemente a essas medidas. Desde 1964, foram criados, pelo CNE (à época, Conselho Federal de Educação), cursos de licenciaturas voltados à formação de professores polivalentes de forma que era permitido ministrar aulas aos licenciados dentro das áreas que abarcavam os Estudos Sociais. Antônio Pinheiro (2003, p. 30) aponta que “muitas eram ‘faculdades vagas’, ou seja, escolas onde não havia exigência de frequência às aulas. Normalmente as aulas concentravam-se nos fins de semana, não sendo necessária a presença dos alunos em todas as aulas”. Ainda de acordo com o autor:

[...] a institucionalização de Estudos Sociais tinha, ocultamente, intenção do Estado autoritário em garantir, valendo-se dos programas delineados nas licenciaturas, a reprodução do modelo de desenvolvimento econômico projetado para a sociedade brasileira. O discurso nacionalista, como do ‘Culto à Pátria’ passou a ser a tônica reinante nessa área, que depois acabou se transformando em disciplina. É o caso da disciplina de Estudos de Problemas Brasileiros ministrada em todos os cursos universitários e a disciplina 'Educação Moral e Cívica ministrada no antigo ensino de 1º e 2º graus. (Pinheiro, A., 2003, p. 31).

A década de 1980 marcou um período de intensos debates acerca dos caminhos possíveis para a educação e, principalmente, para os rumos dos Estudos Sociais. Segundo Schäffer (1988), instituições federais de ensino e associações que reuniam profissionais das áreas de Geografia, História e Ciências Sociais passaram a participar cada vez de maneira mais atuante na rejeição de medidas que visavam a ampliação da participação dos Estudos Sociais nos conteúdos escolares. Segundo Schäffer (1988, p. 101-102), a AGB, por meio de documentos e ofícios enviados ao MEC, manifestava que:

[...]

- consideram uma aberração do sistema educacional brasileiro a mera aglutinação, como estudos sociais, de conhecimentos emanados das áreas de Geografia, História, Filosofia e Sociologia com práticas educativas como Educação Moral e Cívica e OSPB;

- denunciam a descaracterização das Ciências Humanas, quanto à sua dimensão científica de pesquisa, investigação, reflexão teórica e produção de saber, na medida em que o Conselho Federal de Educação tenta sua substituição por cursos de estudos generalizantes, que poderão assumir um cunho nitidamente doutrinário, de apoio ao poder vigente;

[...]

- ressaltam os efeitos negativos sobre a educação nacional do esvaziamento das disciplinas científicas com potencial de reflexão crítica e sua substituição por práticas educativas de caráter doutrinário, encarregadas de divulgar a ideologia que interessa ao governo, enquanto representante do poder e não da sociedade como um todo;

- repudiam a redução das exigências para a formação de professores frente a de bacharéis e o rebaixamento do nível de ensino dos cursos de formação de professores, ao separar-se ensino e pesquisa e ao habilitarem-se, por esta via, professores sem a prática da investigação e da reflexão;

- questionam a concepção de Educação e Ensino que implica na dispensa de um preparo universitário mais elaborado, mais exigente, para o professor e a concepção do papel social que se quer impor a este profissional, habilitado para ser um mero vulgarizador de conhecimentos, de dados e informações, atuando sujeito a salários aviltantes e a péssimas condições materiais para o exercício da docência;

[...]

- apontam para a intenção governamental de não preparar o aluno para a real prática da cidadania pelo exercício do pensamento e da reflexão crítica, através da desqualificação do professor;

[...] põem em dúvida os reais interesses que norteiam o CFE, na medida em que tenta forçar a implantação de cursos (e/ou habilitações) permanentemente repudiados pelas instituições federais, mas que atendem aos interesses das empresas particulares de ensino superior.

Nesse cenário de debates e acirramento das disputas entre instituições universitárias, MEC e associações de profissionais, a década de 1980 se configurou como um período marcado por ambiguidades. Se, por um lado, o ensino de Geografia teve sua carga horária diminuída em muitas escolas e séries, e diluída em Estudos Sociais, de maneira a cumprir o papel de instrumento de divulgação do nacionalismo patriótico propagado pela ideologia ufanista-nacionalista da ditadura civil-militar, por outro lado, intensos debates acerca da própria ciência ficaram cada vez mais presentes no interior das universidades e tiveram repercussão nos espaços escolares. A esse aspecto, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 66) apontam que:

Apesar dos problemas que os Estudos Sociais trouxeram para a formação dos professores e alunos do primeiro grau, houve alguns resultados não esperados, decorrentes da luta dos professores para sua extinção na 5ª e série do primeiro grau, no Estado de São Paulo, em 1983. Os docentes do primeiro e segundo graus, que em sua grande maioria, desde o término da licenciatura, encontravam-se desvinculados da universidade, aproximaram-se dela, por diferentes razões: às vezes, para protestar veementemente contra as medidas arbitrárias, outras, para armar-se de argumentos a fim de combater a 'falsa disciplina ou ainda, para solicitar o auxílio daqueles que detinham o poder junto aos órgãos educacionais.

Torna-se fundamental ressaltar a grande importância que a AGB teve durante todo esse processo, para além do repúdio à propagação dos Estudos Sociais, conforme já citado. Principalmente via encontros de profissionais de Geografia, a AGB possibilitou a ampliação e divulgação de debates que buscavam refletir não apenas as questões pertinentes à produção científica no interior das universidades, como também abria espaços a questões pertinentes à educação e ao ensino da disciplina. Se o ano de 1978 foi marcado como o início da renovação da Geografia brasileira, em decorrência dos debates realizados no 3º ENG da AGB, que ocorreu em Fortaleza, o ano de 1987 pode ser entendido como o marco para a inserção da AGB de maneira mais profunda nos debates sobre ensino, com a organização do primeiro evento especificamente voltado a esse fim, o “1º Encontro de Ensino de Geografia ‘Fala Professor’”. Nesse mesmo ano, a AGB publicou o segundo volume da revista *Terra Livre*, o qual foi voltado exclusivamente ao debate sobre ensino.

Os amplos debates realizados ao longo de toda a década de 1980 sobre os rumos do ensino nacional, que culminaram com lutas políticas em prol do fortalecimento das disciplinas de Geografia, História e Ciências Sociais, bem como as discussões que se faziam contrárias aos pressupostos ideologizantes e tecnocráticos dos currículos produzidos no seio das reformas educacionais estabelecidas pela ditadura civil-militar, têm importantes reflexos nas propostas curriculares desenhadas no interior da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (São Paulo, 1992). Liderados por pesquisadores de universidades públicas para a realização de propostas curriculares para todo o Estado, para a disciplina de Geografia foram convidados os professores do departamento de Geografia da USP, os quais propuseram não apenas a elaboração de um rol de conteúdos, mas uma ampla revisão metodológica da disciplina, ambos assentados nas discussões oriundas da chamada “Geografia Crítica” (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007, p. 69; São Paulo, 1992).

A proposta curricular de Geografia desenhada pela equipe da CENP e com a participação ativa de professores, diretores de escolas, dirigentes de ensino, funcionários, entidades ligadas ou interessadas no debate educacional, sindicatos e universidades buscava “desenvolver no aluno a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade, tendo em vista a sua transformação” (São Paulo, 1992, p. 19).

A partir de pressupostos marxistas no entendimento das relações de produção e trabalho, tal proposta procurava desvendar os conflitos e contradições presentes no espaço produzido pela sociedade (São Paulo, 1992). A relação sociedade-natureza era, nesse sentido, analisada

pela apropriação dos seus recursos, em função do grau de desenvolvimento tecnológico da sociedade (Pinheiro, A., 2003, p. 34).

Porto-Gonçalves (1987, p. 25-26), em palestra realizada na CENP da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo durante treinamento para professores de Geografia realizado em setembro de 1984, assim elucida as bases teóricas e metodológicas que assentavam a nova perspectiva que se almeja ao seu ensino:

A questão é sermos geógrafos para tentar compreender o papel da organização do espaço na sociedade, tendo em vista a compreensão desta sociedade e, ao mesmo tempo, sermos geógrafos para a produção de um conhecimento que nos permita transformar a realidade.

Dadas estas questões, parece desnecessário frisar a importância do conhecimento geográfico hoje. Fala-se de problemas ecológicos, da destruição da natureza, das cidades onde já não se consegue mais habitar, de migrações, e assim por diante; temas esses permanentes nos noticiários de jornais, revistas, TV, etc. Não nos cabe listar esses tantos problemas importantes, que merecem um tratamento geográfico também. Porém, se permanecermos numa Geografia, por exemplo, que faça análise de fluxos, referindo-se apenas a quantos migraram de um lugar para outro, ignoramos aspectos como a compreensão do seu significado para os indivíduos; na verdade, tal migração significa, no caso de nordestinos para São Paulo, mudança inclusive na sua posição dentro da sociedade, sem se especificar se para melhor ou para pior, mas efetivamente, uma mudança, significa deixar de ser camponês, por exemplo, na maior parte dos casos, deixando de produzir os meios para sua subsistência e vir para a cidade transformar-se num proletário para vender sua força de trabalho. Portanto há, ao mesmo tempo, migração e mudança de classe social, isto é, a migração não é só um deslocamento no espaço, pois implica várias questões sociais e políticas. Assim explicado, não vejo alternativa para a Geografia senão assumir-se nesta perspectiva histórica, porém sem confundir a História com a historiografia restrita comumente ensinada, que não aborda essa dimensão espacial da sociedade e da própria História, pois esta não se dá fora do espaço mas, antes, produz o espaço.

Passemos, agora, a algumas pistas teóricas que, talvez, nos ajudem a pensar a Geografia em bases novas. Nesse sentido, dois conceitos me parecem chaves: o de processo de trabalho e o de relações sociais de produção.

O elemento chave para compreender a relação do Homem com a Natureza é o processo de trabalho. É através do trabalho que os homens se apropriam (teórica e praticamente) da natureza.

A transcrição da fala do professor Porto-Gonçalves (1987), embora longa, deixa claro os caminhos que se pretendiam para o ensino de Geografia. Assentado nos anseios que emergiam das discussões no âmbito da própria ciência geográfica, Porto-Gonçalves (1987) apontava que o ensino da disciplina deveria considerar não apenas a elucidação dos fenômenos (tal qual nos apresenta por meio dos fluxos migratórios citados), mas para além deles. O professor defende que deveríamos nos concentrar em compreender a organização espacial constituída nesses e para esses fenômenos, os quais representam não apenas o deslocamento populacional em si (de acordo com o exemplo citado), mas as relações sociais a partir dele

produzidas (Porto-Gonçalves, 1987). Por essa perspectiva, o ensino de Geografia seria produtor de conhecimento capaz de pensar a transformação da realidade (Porto-Gonçalves, 1987).

A proposta da CENP foi desenvolvida, portanto, com a intenção de trazer uma nova reorientação para a Geografia escolar, de forma que pudesse dar subsídios à transformação e conscientização da realidade, apresentando conteúdos renovados, baseados na Geografia Crítica que se desenvolvia no interior das discussões acadêmicas (Pinheiro, A., 2003, p. 36; São Paulo, 1992). Como forma de sustentação a essa argumentação, a proposta inicia sua exposição considerando:

Geógrafos ilustres como Yves Lacoste chegaram a afirmar que, hoje, nós temos uma Geografia sendo produzida nas Universidades e “outra Geografia” sendo ensinada nas escolas do 1º e 2º graus, a denominada por ele “Geografia dos professores”. Esta colocação é clara alusão ao fato de que a produção dos livros didáticos de Geografia não tem acompanhado as transformações que a ciência geográfica tem vivido nos últimos tempos. (São Paulo, 1992, p. 15).

De cunho amplamente renovador, o currículo da CENP passou a considerar a formação crítica dos alunos como ponto fundamental para todas as séries em que a disciplina era ministrada (São Paulo, 1992). A estruturação da proposta a partir de temáticas definidas estabelecia recortes com vieses sustentados em uma análise dialética da realidade, e passava a reproduzir no espaço escolar grande parte das discussões realizadas no interior da academia, fomentando a construção de uma Geografia escolar diretamente atrelada à Geografia acadêmica (São Paulo, 1992). Segundo Antônio Pinheiro (2003, p. 35):

O impacto das propostas curriculares, nas décadas de 80 e 90, gerou em alguns setores, muitas reações, particularmente, nos grupos de outras perspectivas teórico-metodológicas e em inúmeros professores do ensino fundamental e médio contrários às mudanças. Essas ideias acabaram explicitando as diferenças ideológicas existentes entre as práticas dos geógrafos e dos professores de diversas tendências, sobretudo nos mais tradicionais.

Tal apontamento de Antônio Pinheiro (2003), se por um lado indica os conflitos existentes na aceitação das propostas curriculares das décadas de 1980 e 1990, por outro, aponta para a crítica que posteriormente veio a ser elaborada sobre a proposta da CENP (São Paulo, 1992).

Por meio de um convênio estabelecido entre MEC, UNESCO e Fundação Carlos Chagas em 1995, foi elaborado um estudo detalhado sobre os currículos escolares vigentes nos grandes centros do país, denominado *As propostas curriculares oficiais*, o qual se ocupou de realizar uma análise de cunho geral e metodológico dos currículos escolares elaborados pelas Secretarias de Educação de diversos estados (Barretto, 1995). À disciplina de Geografia, a análise coube ao professor Antônio Carlos Robert de Moraes (Barretto, 1995, p. 107), que aponta o seguinte:

O objetivo de doutrinação político-ideológica é o eixo estruturador da proposta, sendo responsável tanto pela sua bem assentada coerência interna, quanto pelos problemas que podem ser diagnosticados em seu corpo. Quanto ao primeiro ponto, é inegável a impecável lógica que preside a argumentação, conectando os diferentes tópicos do programa num quadro conceitual e teórico cumulativo e de complexidade crescente. Os conceitos fundamentais do Livro 1 de *O Capital* e da "Introdução" da Contribuição à Crítica da Economia Política, somados à conceituação básica que emerge da obra de Lênin, estão vistos e discutidos ao findar a proposta do primeiro grau. E tais conceitos estão apresentados numa sequência adequada e articulados numa boa exemplificação com o quadro empírico imediato vivenciado pelos alunos.

Por meio de uma crítica bastante acentuada, o professor identifica na proposta não apenas pressupostos marxistas na abordagem, mas elenca também uma ideologização e doutrinação científica cujo fim se realizaria no estabelecimento de uma “dada visão de mundo” e uma “explicação pronta”, dentro de uma dicotomia que se realizaria entre o “certo” e “errado” (Barretto, 1995, p. 108). A análise do teórico corrobora com as perspectivas que apontam que a Geografia escolar estaria por se fazer como uma extensão e subordinação à disciplina acadêmica e, por conseguinte, sua vulgarização (Barretto, 1995; Chervel, 1990, p. 181). Assim explicita o professor:

Apenas um comentário final deve ser feito. Trata-se do equívoco de projetar diretamente no ensino básico as reflexões de ponta do debate acadêmico efetuado na universidade. Isto é, o conjunto de conhecimentos mínimos de geografia que todo cidadão deve possuir, não se confunde necessariamente com as elaborações complexas da reflexão universitária. Isso significa que há que se fazer um esforço para retirar das indicações dessa reflexão aquilo que poderia ser definido como o conteúdo fundamental a ser ensinado para todos. Tal esforço deve, assim, objetivar-se como um diálogo entre a geografia e as ciências da educação, implicando numa pedagogização das teorias e conceitos selecionados no campo da disciplina em tela. (Barretto, 1995, p. 104).

Outro momento importante para as transformações da disciplina ocorreu com a promulgação da LDBEN de 1996, que impactou diretamente a forma como a Geografia era concebida no currículo, principalmente no Ensino Médio. Ainda que a LDBEN de 1996 não tenha especificado os conteúdos programáticos do Ensino Médio, a posterior regulamentação das DCNEM (Brasil, 1998a) reforçou a necessidade de uma abordagem interdisciplinar, centrada em competências e habilidades. Assim, de acordo com o documento, os conteúdos de Geografia foram organizados em três grandes eixos:

1. “Natureza e Sociedade” – estudos sobre impactos ambientais, recursos naturais e mudanças climáticas;
2. “Espaço Geográfico e Relações de Poder” – estudos sobre globalização, urbanização, políticas territoriais e economia;
3. “Cidadania e Identidade Cultural” – estudos sobre diversidade cultural, geopolítica e desigualdades socioeconômicas.

Essa reorganização dos conteúdos alterou os sentidos atribuídos à disciplina, que passou a ser compreendida não apenas como um estudo do espaço físico, mas como um campo de investigação das interações sociais e ambientais, de acordo com Santos (2021, p. 57):

Com a implementação da LDBEN e das DCNEM, a Geografia passou a ser estruturada em torno de conceitos que permitiam aos alunos compreender o espaço geográfico como uma construção social. Esse novo enfoque valorizava a análise das relações de poder, das redes globais e das dinâmicas territoriais.

Ainda de acordo com as DCNEM (1998a), “os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações”. Assim, o ensino de Geografia passou a exigir cada vez mais a interpretação de dados e análise crítica dos fenômenos sociais e territoriais e tomada de decisão, valendo observar o que aponta Zambrana (2020, p. 62):

[...] a introdução das competências e habilidades na Geografia transformou a forma como os conteúdos passaram a ser ensinados. A disciplina passou a focar em análises interdisciplinares e na construção de conhecimento voltado para a compreensão das realidades espaciais contemporâneas.

Como já citamos anteriormente, em 2000, com o advento das PCNEM e de acordo com as DCNEM, as disciplinas foram distribuídas em três grandes áreas: (i) “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”; (ii) “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias”; e (iii) “Ciências Humanas e suas Tecnologias” (Brasil, 2000). Geografia, juntamente com História, Sociologia e Filosofia, integraram o campo das Ciências Humanas, fundamentado na análise das relações sociais, históricas, econômicas e espaciais. Conforme já abordado anteriormente, a principal característica dos PCNEM foi adotar efetivamente a lógica de competências e habilidades como base para o currículo, um movimento que encontrava respaldo em tendências internacionais, especialmente ao modelo de ensino por competências adotado por países da OCDE (Brasil, 2000; Zambrana, 2020).

Nesse sentido, a elaboração dos PCNEM responde a esses anseios do Estado brasileiro, há pouco redemocratizado e que desde o início da década de 1990 respondia à lógica do sistema do capital internacional, diretamente inserido nas bases daquilo que foi o “receituário” objetivo para as políticas públicas dos Estados nacionais e que aprofundavam a ligação destes com as estruturas vigentes do capitalismo global.

Podemos colocar nas bases dessa mesma discussão a própria forma como esses documentos foram constituídos.

Os PCNEM apregoavam que sua construção havia sido resultado de amplas discussões realizadas em âmbito nacional entre 1995 e 1996, iniciada por pareceres técnicos acerca das produções curriculares que circulavam pelos estados e municípios brasileiros, mas que também compuseram debates realizados entre técnicos, instituições representativas, especialistas e educadores das mais diversas áreas. Contudo, é vasta a bibliografia que indica sentido contrário a esse apontamento. No caso do Estado de São Paulo, assim apontam Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 80):

Os coordenadores e diretores estavam às voltas com a Proposta da Cenp quando veio uma outra, única para todo o país: os PCN. O susto dos professores foi maior ainda porque, se na gestação das propostas anteriores, eles tiveram alguma participação por meio de representação, os PCN, diferentemente, chegaram sem aviso, de forma impositiva. Os professores ficaram à margem de sua produção, tendo acesso ao documento somente depois de sua publicação.

Soares (2011, p. 130), em sua tese de doutoramento em que aborda as questões acerca dos PCNEM e o novo paradigma produtivo, aponta que:

Praticamente o diálogo ficou circunscrito a um pequeno grupo (comparativamente ao conjunto de educadores e demais interessados no tema, espalhados por um país de dimensões continentais como o nosso) de intelectuais ligados às universidades e, mesmo dentro desse universo (de professores universitários) nem todos foram convidados a darem suas contribuições, quando não, algumas das contribuições apresentadas, não foram consideradas. Portanto não foram convidadas sequer instituições de ensino, mas indivíduos dessas instituições, essa foi uma das marcas da construção dessa proposta curricular.

Giroto (2017) também traz importantes críticas à elaboração dos documentos do PCNEM e seus impactos na Geografia. Segundo o autor, a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) foi instituição importante no questionamento a respeito da elaboração desses documentos, principalmente em relação a:

descabida obediência das políticas educacionais brasileiras ao Banco Mundial [...] e a imposição de um sistema de avaliação da educação básica nacional. [...] com forte viés tecnicista que reduzia a ideia de avaliação aos testes padronizados. Ao mesmo tempo, este modelo de currículo unificado e a adoção de testes padronizados como sinônimo de avaliação garantia, aos diferentes sistemas de ensino, um maior controle sobre o trabalho docente, com profundas implicações em suas condições de carreira. Abriu-se, portanto, o caminho para a implementação de políticas de desvalorização salarial, com a difusão de um modelo de controle de desempenho docente a partir do pagamento de bonificações, atrelado aos resultados dos estudantes nos testes padronizados (Giroto, 2017, p. 430).

Na Geografia, os PCNEM passaram a orientar o desenho curricular da disciplina a partir de conceitos estruturadores, como *espaço geográfico, paisagem, lugar, território, escala, globalização, técnica e redes*, os quais estariam atrelados às competências da área de conhecimento das “Ciências Humanas e suas Tecnologias” e às competências específicas da disciplina (Brasil, 2000).

Quanto à BNCC, homologada em 2018, representou um aprofundamento na consolidação do modelo por competências e habilidades, afetando diretamente a disciplina. Diferentemente dos PCNEM (Brasil, 2000, 2018a), a BNCC não apresenta distinções específicas entre as disciplinas que fazem parte da área de conhecimento das “Ciências Humanas e suas Tecnologias”. Dessa forma, com o advento da BNCC (Brasil, 2018a), Geografia, História, Sociologia e Filosofia passam a dialogar diretamente entre si a partir das 6 competências e 29 habilidades específicas à área de conhecimento, observando-se que o documento se estrutura em torno de categorias fundamentais, as quais são consideradas essenciais para o desenvolvimento de conhecimentos específicos nas “Ciências Humanas e suas

Tecnologias”, como: (i) tempo e espaço; (ii) territórios e fronteiras; (iii) indivíduo; (iv) natureza; (v) sociedade, cultura e ética; e (vi) política e trabalho. De acordo com a BNCC:

[...] essas categorias são fundantes para a investigação e a aprendizagem, não se confundindo com temas ou propostas de conteúdos. São aquelas cuja tradição nos diferentes campos das Ciências Humanas utiliza para a compreensão das ideias, dos fenômenos e dos processos políticos, sociais, econômicos e culturais. Se, no Ensino Fundamental, essas categorias estão presentes na operacionalização das competências, habilidades e dos objetos de conhecimento, no Ensino Médio elas são explicitadas considerando a capacidade de abstração e simbolização dos estudantes. Por sua vez, as competências e habilidades propostas permitem ampliar e aprofundar os conhecimentos já sistematizados, compreendendo-os em circunstâncias. [...] Na BNCC de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Ensino Médio, a definição de competências e habilidades, ao considerar essas categorias, pretende possibilitar o acesso a conceitos, dados e informações que permitam aos estudantes atribuir sentidos aos conhecimentos da área e utilizá-los intencionalmente para a compreensão, a crítica e o enfrentamento ético dos desafios do dia a dia, de determinados grupos e de toda a sociedade. (Brasil, 2018a, p. 550).

Ainda que a BNCC afirme que as “competência e habilidades permitem ampliar e aprofundar os conhecimentos sistematizados”, de acordo com o *Manifesto: crítica às reformas neoliberais na educação – prólogo do ensino de Geografia*, a base, longe de trazer aprimoramentos à política educacional brasileira, constitui-se como um movimento político que precariza a formação dos estudantes e interdita a autonomia docente (ANPEGE, 2021).

Segundo o documento, na chamada “pedagogia das competências” o foco em habilidades e competências esvazia os conteúdos e a profundidade teórica, em favor de uma lógica pragmática e utilitarista. Essa abordagem, segundo os autores (ANPEGE, 2021), transfere a responsabilidade do sucesso ou fracasso para o indivíduo, que deve se adaptar às demandas do capital, enquanto o papel do professor é deliberadamente reduzido. O docente, nesse contexto, é concebido como um mero articulador de temas e estimulador de competências e habilidades. Dessa forma, compreendemos um duplo movimento (crítico) dos percursos do ensino de Geografia.

Se antes o “saber” em Geografia estava, muitas vezes, atrelado à quantidade de informações memorizadas como nome de países, capitais, rios e montanhas, consideradas demonstrações de erudição, com as subsequentes reformas curriculares, passou-se a valorizar a Geografia por sua capacidade de análise, interpretação de dados e contextualização dos fenômenos socioespaciais.

No entanto, assim como discutido na seção anterior, bem como a partir dos argumentos apresentados a respeito dos impactos dessas reformas, concordamos com as posições críticas, desde os PCNEM até à BNCC, as quais apontam que a centralidade das competências e habilidades no currículo opera, por sua vez, como um esvaziamento de conteúdos estruturantes da disciplina, transformando-a em uma ferramenta mais pragmática do que em um campo de conhecimento específico.

Por fim, como síntese de análise desse percurso da disciplina de Geografia, adaptamos o quadro produzido por José Geraldo da Costa Neto (Quadro 2), o qual faz uma breve sistematização das diferentes perspectivas teórico-ideológicas da Geografia acadêmica, suas correspondências pedagógicas e seus reflexos na disciplina escolar da Geografia. No Quadro 2, é possível observar como essa trajetória revela não apenas as próprias transformações do pensamento geográfico, mas também as disputas que produzidas em torno das distintas concepções, tanto teóricas como metodológicas, sobre educação e a ciência geográfica.

Quadro 2 | Os entrelaces entre a Geografia acadêmica, as tendências pedagógicas e a Geografia escolar.

Perspectivas teórico-ideológicas	Perspectivas pedagógicas	Geografia escolar	Abordagem geográfica
Geografia clássica - Empirismo.	Pedagogia tradicional.	Geografia escolar clássica.	- Geografia descritiva (nomotética e ideográfica); - Chorographia; - Nomenclatura; - Mnemônica.
Geografia moderna - Positivismo.	Pedagogia nova.	Geografia escolar moderna.	- Estudos regionais; - Positivismo escolar.
Geografia Funcionalista - Nova Geografia; - Geografia teórico-quantitativa; - Neopositivismo.	Pedagogia tecnicista.	Geografia escolar tradicional/tecnicista.	- Adaptação; - Ajustamento; - Modelo desenvolvimentista regional; - Empirismo lógico escolar.
Geografias críticas - Materialismo; histórico-dialético; - Anarquismo; - Geografia ativa; - Teoria histórico-cultural.	Pedagogias: - Libertadora; - Histórico-crítica; - Crítico-social dos conteúdos; - Libertária	Geografia(s) escolar(es) crítica(s).	Temas críticos: - “Totalidade-mundo”; - “Cidadania irrestrita”. Categorias: - Trabalho; - Classes sociais; - Desigualdades, entre outros.
Geografia humanista; Nova Geografia cultural: - Teorias pós-críticas; - Fenomenologia; - Pós-estruturalismo	Pedagogia humanista. Pedagogias: - Multicultural; - Intercultural; - Decolonial; - <i>Queer</i> .	Geografia escolar humanista e cultural	Categorias: - Lugar/território; - Identidade; - Mundo vivido/pertencimento; - Temas transversais.
Ideário neoliberal; ideologias dominantes.	Pedagogias: - Educação empreendedora; - Competências e habilidades; - Educação bancária; - Abordagem cognitivista.	Geografias apropriadas pelos grupos dominantes: - Geografia escolar tradicional, - Tecnicista; - Humanista e cultural.	Raciocínio geográfico: - Pensamento espacial; - Princípios lógicos; utilitarismo; - Psicologismo; - Protagonismo juvenil. A Geografia escolar também se apropria das competências e habilidades.

Fonte: Adaptado de Costa Neto (2024).

3.3 O ENEM: tecnologia de Estado e política de produção de currículo

Ao longo de sua história, o crescimento do número de inscritos e a abrangência territorial de aplicação do ENEM revela como o exame se configurou cada vez mais como um instrumento que opera, não apenas no âmbito da educação, mas nas práticas sociais, espaciais e simbólicas do país. Nesse sentido, interessa-nos compreendê-lo sob dois aspectos fundamentais e que convergem entre si: o exame como uma tecnologia de Estado; e o exame como política de produção de currículo.

Nos fins de semana de sua aplicação, as cidades se modificam. Frotas extras de ônibus, metrô cheios fora do horário comercial, policiamento redobrado e os principais portais de notícias definem suas pautas pelos horários e pelos locais onde as provas ocorrem. Os fluxos e fixos da cidade passam a ser orientados pelo ENEM, e a lógica urbana transmuta-se em função da sua aplicação.

Para além das datas de aplicação, a sua influência simbólica ocorre ao longo do ano, tanto nos meios de comunicação, nas peças publicitárias, como nos discursos coletivos que atribuem a esse exame sentidos de futuro e de projeção de vida aos jovens do país.

Figura 1 | Frame de vídeo publicitário de divulgação das inscrições do ENEM, de maio de 2020, quando o Brasil atingiu mais de 8 mil óbitos.



Fonte: Retirada de ENEM... (2020).

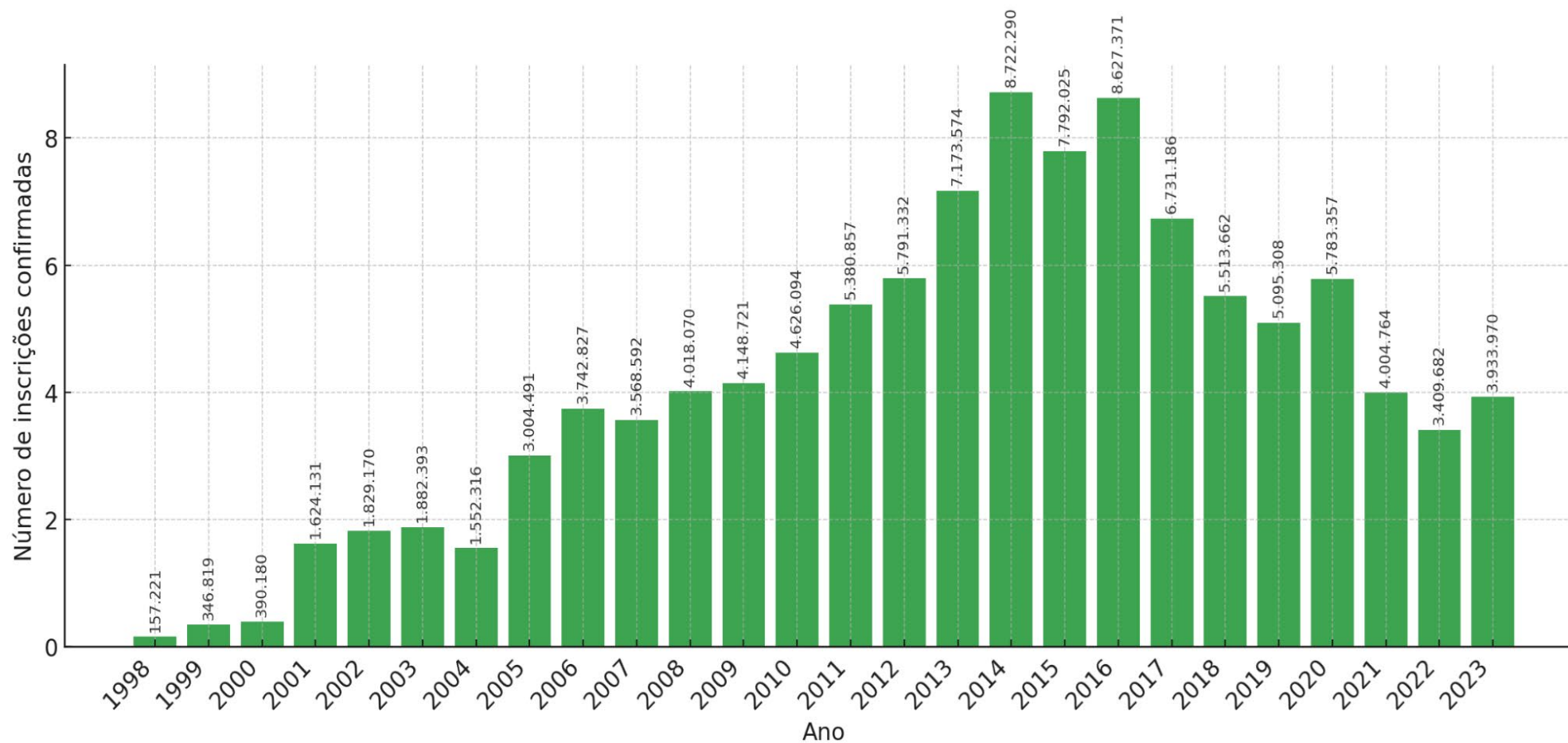
Um exemplo notório disso é a peça publicitária televisiva, produzida e veiculada em maio de 2020, em meio à conjuntura crítica da pandemia do coronavírus, ou COVID-19, e as tensões acerca de como seria a sua aplicação (ENEM..., 2020).

Em um contexto marcado pelo fechamento de escolas, transferência da sala de aula para o ensino remoto e aprofundamento das desigualdades educacionais no país, o MEC produziu uma peça publicitária que buscava incentivar a participação dos estudantes no exame daquele ano (ENEM..., 2020). Os discursos que foram construídos nessa comunicação traziam frases como: *“E se uma geração de novos profissionais fosse perdida? Médicos, enfermeiros, engenheiros, professores. Seria o melhor para o nosso país? A vida não pode parar. É preciso ir à luta, se reinventar, superar!”* (ENEM..., 2020).

Enquanto o MEC defendia a manutenção da avaliação em seu calendário original e reverberava (por meio de peças publicitárias) argumentos semelhantes aos produzidos pelo então chefe de governo, por outro lado, havia, por parte de profissionais da educação, uma profunda preocupação com relação aos riscos quanto à manutenção da aplicação do exame tal como estava inicialmente previsto em decorrência da produção de mais desigualdades educacionais e da própria dinâmica de deslocamento dos candidatos pelas cidades.

Esse processo, ainda que pontual e conjuntural, tem a importância de deixar evidente não apenas a magnitude que o exame assumiu ao longo de sua história, mas também está diretamente atrelado às tensões que ocorrem tanto na sociedade como no interior das políticas do Estado.

Outro ponto de atenção, e que aprofunda nossa percepção das reverberações políticas e sociais do exame, são os movimentos de crescimento, estabilização e queda do número de inscritos ao longo dos anos. Desde sua primeira edição até o ano de 2023, houve um significativo crescimento do número de inscritos, que passou de 157 mil, em 1998, para mais de 8 milhões, em 2014, e quase 4 milhões em 2023 (Gráfico 1).

Gráfico 1 | Série histórica: inscrições confirmadas do ENEM (1998-2023).

Fonte: Brasil (2024b).

Castro (2025), em pesquisa recente que busca se debruçar sobre a expansão e o declínio do acesso ao Ensino Superior, fez um importante levantamento dos períodos que marcam os avanços e retrocessos do número de inscrições no ENEM. Para o autor, se o ano de 2014 é um marco, pois coloca o exame na segunda posição entre as maiores provas de acesso ao Ensino Superior do planeta (superado apenas pelo Gaokao, principal vestibular da China), 2017 é identificado como o ponto de inflexão e queda, o que estaria atrelado a um conjunto de condicionamentos políticos e sociais, como as “mudanças de governo, convulsões políticas, alteração na política de isenção na prova, retirada da possibilidade de certificação do Ensino Médio pelo exame, crise econômica e contexto de pandemia atrelada à experiência de ensino remoto” (Castro, 2025. p. 41).

Como forma de compreender esses fluxos, o autor fez um interessante levantamento de marcos e motivações que procuram auxiliar na interpretação dos movimentos de aumento e declínio nesses indicadores, conforme informações descritas no Quadro 3 abaixo para melhor visualização (Castro, 2025). Vale ressaltar, porém, que incluímos os anos de 2000 e 2012, respectivamente, quando da utilização da nota do ENEM pelas universidades paulistas junto a seus processos seletivos específicos e da promulgação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, mais conhecida como Lei de Cotas, responsável pela garantia e ampliação de acesso à universidade por pessoas pretas, pardas, indígenas e quilombolas, assim como pessoas com deficiência e estudantes de escolas públicas (Brasil, 2012a).

Quadro 3 | ENEM: anos e marcos políticos.

Anos	Marcos políticos
1998	O exame é criado como instrumento de avaliação do Ensino Médio.
2000	As três maiores universidades paulistas (USP, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP e Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP) passam a utilizar parte da nota do ENEM em seus processos seletivos.
2005	O uso do ENEM para acessar o ProUni faz a procura disparar.
2009	“Novo ENEM” e o exame se transforma em vestibular nacional.
2012	Promulgação da chamada Lei de Cotas.
2014	Recorde de inscrições no exame.
2015	Maior aumento percentual na taxa de inscrição.
2016	2º maior número de inscritos.

Anos	Marcos políticos
2016	Crise econômica e política (destituição de Dilma Rousseff).
2017	Fim da certificação do Ensino Médio pelo ENEM.
2017	Início do modelo de aplicação do exame em dois domingos.
2018	Eleição de Jair Bolsonaro.
2018	Isenção a quem faltou no ano anterior é vetada
2020	Recorde de abstenção, sendo que cerca de 50% dos inscritos não realizaram a prova no contexto de pandemia.
2021	Recuo de 44% com relação ao volume de inscritos no ano anterior, índice mais baixo dos últimos 16 anos.
2024	Início da política de bonificação “Pé-de-Meia”.

Fonte: Adaptado de Castro (2025, p. 43).

Ao nos voltarmos especificamente às dinâmicas objetivas de elaboração dos itens do exame, desde sua criação, em 1998, o processo é conduzido pelo INEP.

Por meio de orientações técnicas e metodologia rigorosa, os itens são produzidos com objetivo de garantir que os instrumentos da avaliação reflitam de modo válido e confiável as habilidades e competências previstas para o Ensino Médio (Brasil, 2010).

Conforme o *Guia de elaboração e revisão de itens*, publicado pelo INEP em 2010, a construção de cada item se inicia com a referência à “Matriz de Referência” do ENEM, documento que estabelece os parâmetros norteadores da avaliação e delimita as competências e habilidades a serem avaliadas (Brasil, 2010).

Assim, a matriz funciona como um instrumento orientador para os elaboradores e assegura transparência e isonomia na aplicação do exame, ao mesmo tempo que fornece subsídios para a análise dos resultados, dessa maneira, os itens são elaborados de modo a avaliar apenas uma habilidade específica da matriz, garantindo coerência interna e fidelidade à competência a que se vincula (Brasil, 2010. p. 9).

A estrutura do item de múltipla escolha, forma estrutural do ENEM, é composta por três elementos principais, a saber: (i) texto-base; (ii) enunciado; e (iii) alternativas (Figura 2).

Figura 2 | Partes constitutivas dos itens do ENEM.

Texto-base
Enunciado
Alternativas

Fonte: Adaptado de Brasil (2010, p. 9).

Ainda de acordo com o *Guia de elaboração e revisão de itens*, o texto-base tem a função de situar o estudante diante de uma situação-problema que simula contextos reais ou hipotéticos significativos, possibilitando a mobilização de conhecimentos diversos, podendo ser verbal ou não verbal, como gráficos, imagens ou esquemas (Brasil, 2010). Diferentemente dos exames aplicados de 1998 a 2008 (conforme é apresentado no próximo capítulo desta dissertação), esses textos devem ser oriundos de fontes fidedignas e com autoria devidamente referenciada, segundo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas, sendo vedada a utilização de livros didáticos (Brasil, 2010).

Quanto ao enunciado, este deve ser claro, direto e fundamentado nas informações previamente apresentadas no texto-base, evitando a introdução de novos dados ou de instruções ambíguas, sendo responsável por explicitar, sem margens para múltiplas interpretações, qual é a tarefa cognitiva esperada do participante (Brasil, 2010).

As alternativas, por sua vez, são formuladas a partir da situação-problema apresentada e devem incluir apenas uma resposta correta e quatro distratores, que, embora incorretos, devem ser plausíveis o suficiente para atrair participantes que não tenham desenvolvido a habilidade em questão (Brasil, 2010).

Dessa maneira, o item deve ser elaborado de forma que todos os seus elementos estejam articulados e subordinados a uma única situação-problema, construído de maneira coesa, contextualizada e desprovida de armadilhas ou ambiguidades propositais, cuja presença comprometeria a validade pedagógica da avaliação (Brasil, 2010).

Concluída a sua elaboração, o item é submetido a um processo de revisão técnico-pedagógica, realizado em duas leituras independentes (Brasil, 2010). Na primeira leitura, o item pode ser “aprovado”, “aprovado com modificações do revisor” ou “devolvido para reformulação”, observando-se que a devolução ocorre em casos como ausência de correspondência com a matriz, erro conceitual, presença de mais de um gabarito ou

justificativas insuficientes; caso reformulado, o item é novamente analisado (Brasil, 2010). Na segunda leitura, o item pode ser “aprovado”, “aprovado com modificações” ou “reprovado”, destacando-se que essa revisão envolve o preenchimento de uma ficha com 35 critérios, agrupados em cinco blocos, a saber: (i) aspectos formais; (ii) composição do texto-base; (iii) estrutura do enunciado; (iv) formulação das alternativas e justificativas; e (v) adequação global do item (Brasil, 2010). O processo descrito assegura que cada questão seja tecnicamente válida, psicometricamente robusta e pedagogicamente significativa (Brasil, 2010).

A etapa final dessa elaboração consiste na pré-testagem do item, utilizando modelos como a “Teoria Clássica dos Testes” (TCT) e a “Teoria de Resposta ao Item” (TRI)¹⁴, a fim de mensurar seu comportamento estatístico e sua eficácia em discriminar níveis distintos de desempenho entre os participantes.

Os itens que obtêm aprovação em todas essas fases são incorporados ao Banco Nacional de Itens (BNI), uma base de dados institucional gerida pelo INEP definida como uma coleção estruturada de itens destinados à construção de instrumentos de avaliação educacional em larga escala. Sua função é assegurar que o INEP disponha de um acervo qualificado e diversificado de questões para compor provas como o ENEM, o Sistema de Avaliação da Educação Básica, o ENCCEJA, entre outras.

Essa descrição a respeito dos pressupostos que orientam e parametrizam a construção dos itens do ENEM é central para a compreensão da sua atuação como uma tecnologia de Estado, uma vez que reflete desde as perspectivas pedagógicas e curriculares que embasam a avaliação até os lugares de tensão e disputa em que o exame se insere no âmbito da construção de uma avaliação de abrangência nacional e com impacto e sentido curricular. Exemplos disso são os conflitos em relação à elaboração e seleção dos itens do ENEM ocorridos durante o período da gestão presidencial de Jair Messias Bolsonaro, entre 2019 e 2022.

¹⁴ A TCT e a TRI são dois modelos teóricos fundamentais utilizados para a elaboração e análise de testes e instrumentos de medida. Embora não constituam o objeto central de investigação desta dissertação, sua compreensão é importante para o entendimento dos processos de elaboração e avaliação dos itens do ENEM. A TCT, o mais antigo dos dois modelos, utilizada pelo ENEM entre 1998 e 2008, fundamenta-se na ideia de que a pontuação total de um indivíduo em um teste é a soma de sua pontuação final, assim, a nota do participante é geralmente calculada pelo somatório de acertos, sem diferenciar o nível de dificuldade entre as questões. Por sua vez, a TRI, adotada no ENEM a partir de 2009, foca na análise de cada item individualmente, modelando a probabilidade de um participante responder corretamente a um item com base em seu nível de habilidade e nos parâmetros do próprio item, assim, eles são elaborados de forma independente e relacionados a uma função que permite calcular a probabilidade de acerto em função do nível de proficiência do indivíduo. Esse último modelo considera as características de cada item, como dificuldade, discriminação e acerto ao acaso a fim de estimar a proficiência do estudante. Dessa maneira, a nota final do aluno não depende apenas da quantidade de acertos, mas também da qualidade estatística dos itens acertados.

Além das problemáticas políticas citadas anteriormente em relação à manutenção do calendário oficial do ENEM em meio ao contexto da pandemia de 2020, outro caso emblemático ocorrido no período de governo de Bolsonaro reside nos seus ataques objetivos e diretos aos itens do exame nos anos de seu mandato. Fraga e Mاتيولli (2023) fizeram um importante estudo a respeito dos conflitos capitaneados pelo então Presidente da República contra o ENEM, o que levou desde a críticas gerais até a perseguição direta a técnicos do INEP e tentativas de intervenção no mais importante exame de avaliação da Educação Básica do país.

No início do mandato de Bolsonaro em 2019, o INEP instalou uma comissão para avaliar as questões disponíveis no BNI, a serem usadas no ENEM 2019. Segundo Fraga e Mاتيولli (2023, p. 5):

Tal comissão externa foi constituída pela Portaria n. 244, de 19 de março de 2019, almejando “realizar leitura transversal dos itens” (Art. 1º), a qual foi definida como “uma etapa técnica de revisão de itens, cujo objetivo é verificar a sua pertinência com a realidade social, de modo a assegurar um perfil consensual do Exame” (§1º). Segundo a Portaria, a comissão seria formada por dois representantes do MEC, Marco Antônio Faria (Secretário de Regulação e Supervisão do Ensino Superior) e Antonio Maurício Neves (Diretor de estudos educacionais do INEP), e por um representante da sociedade civil, Gilberto de Oliveira (Procurador de Justiça de Santa Catarina) (Art. 2º), competindo a ela “recomendar a não utilização de itens na montagem do exame, mediante justificativa” (Art. 3º) [...].

Ainda segundo os autores, esse processo de perseguição e intervenção no exame foi inaugurado pela contradição do então chefe do Poder Executivo nacional em relação à edição de 2018 do ENEM, em decorrência de um item que tratava sobre Pajubá, dialeto que seria específico das populações LGBTQIAPN+ (Fraga; Mاتيولli, 2023, p. 4), conforme exposto a seguir:

Exigia-se do candidato não obviamente que conhecesse o Pajubá, o exemplo trazido no texto-base com o qual o item se iniciava, mas que fosse capaz de reconhecer qual a característica necessária para que o patrimônio linguístico de um grupo social possa ser considerado um dialeto.

Porém, na visão do Presidente à época, tal item não era capaz de medir conhecimento, tampouco não representava conteúdo de interesse, o que exigiria o conhecimento prévio da avaliação por parte do chefe do Poder Executivo nacional, de forma a impedir temáticas como “ideologia de gênero” (sic) bem como a possibilidade de maior controle sobre os conteúdos a

serem exigidos no exame (Fraga; Matioli, 2023). O resultado desse processo e dessa comissão foi a não recomendação de 66 itens para o exame de 2019, com destaque para as áreas de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” e “Ciências Humanas e suas Tecnologias”. As justificativas em relação a essas não recomendações, contudo, somente foram conhecidas em 2021, após pressões políticas por parte da Câmara dos Deputados, que apresentou requerimento para que o Ministro da Educação, Milton Ribeiro, prestasse esclarecimentos quanto aos trabalhos dessa comissão (Fraga; Matioli, 2023). A partir desses documentos, um quadro foi elaborado pelos pesquisadores (conforme reproduzimos no Quadro 4 abaixo) considerando as justificativas apresentadas para cada área do conhecimento (Fraga; Matioli, 2023).

Quadro 4 | Justificativas para a não recomendação de itens pela Comissão Externa Verificadora de Questões – ENEM 2019.

Área	Justificativas
Matemática e suas Tecnologias	• Leitura direcionada da história e direcionamento do pensamento. • Gera polêmica desnecessária e induz o jovem à infração da lei. • Gera polêmica desnecessária em relação à ideia de casal. • Gera polêmica desnecessária a favor da não redução da maioridade penal.
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	• Gera polêmica desnecessária e direcionamento do controle de saúde. • Gera polêmica desnecessária e induz o jovem a comportamento antissocial. • Gera polêmica desnecessária em relação à produção no campo. • Gera polêmica desnecessária em relação ao sistema penal.
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	• Repetida. • Leitura direcionada da história e direcionamento do pensamento. • Gera polêmica desnecessária. • Fere sentimento religioso. • Fere sentimento religioso e é ofensivo à força policial baiana. • Leitura direcionada da história e se sugere substituir “ditadura” por “regime” civil-militar. • Descontextualização histórica do texto e distorção do papel da mulher. • Fere sentimento religioso e a liberdade de crença. • Erro de digitação e se sugere revisão. • Gera polêmica desnecessária e ofende a força pública de modo geral. • Descontextualização histórica do texto, • Gera polêmica desnecessária e apresenta linguagem ofensiva. • Gera polêmica desnecessária e apresenta linguagem ambígua.
Ciências Humanas e suas Tecnologias	• Leitura direcionada da história e direcionamento do pensamento. • Gera polêmica desnecessária. • Leitura direcionada do contexto geopolítico e direcionamento do pensamento. • Leitura direcionada da história e interferência desnecessária na soberania de outro país. • Leitura direcionada da ética. • Leitura direcionada da Geografia e História. • Leitura direcionada da política. • Leitura direcionada da História. • Descontextualização histórica do texto e leitura orientada. • Gera polêmica desnecessária e interferência na soberania de outro país. • Leitura direcionada da história e ofensa aos sentimentos religiosos.

Fonte: Adaptado de Fraga e Mاتيولli (2023, p. 7-8).

A leitura das justificativas apresentadas revela como ocorreu uma ingerência direta e de forma subjetiva aos processos de seleção dos conteúdos a serem avaliados nesse exame. Diferentemente dos extensos, rigorosos e objetivos processos pelos quais são elaborados os itens que conformam o BNI, o que os resultados da pesquisa apontam é que havia uma preocupação quanto aos sentidos interpretativos do exame. Categorizações como “gera polêmica desnecessária em relação à ideia de casal”, “gera polêmica desnecessária em relação à produção no campo”, “gera polêmica desnecessária em relação ao sistema penal”, “sugere-se substituir ‘ditadura’ por ‘regime’ civil-militar” e “leitura direcionada da Geografia e História”, diferentemente dos critérios técnicos de exclusão preconizados pelo *Guia de elaboração e revisão de itens*, produzido pelo INEP, são profundamente abstratas e genéricas.

Uma vez que o próprio regramento que orienta como os itens devem ser constituídos define a obrigatoriedade de o texto-base ser elaborado a partir de fontes fidedignas e de autoria reconhecida, tais categorias de exclusão apontam de forma bastante direta uma ingerência quanto aos sentidos de validade científica e acadêmica que se fizeram presentes naqueles itens excluídos e, dessa maneira, de desvalidação de determinados conhecimentos. Ainda segundo Fraga e Mاتيolli (2023, p. 9):

Às vésperas da aplicação de mais uma edição do ENEM, em novembro de 2021, as tentativas de interferir no exame apareceram na fala de Bolsonaro de que as questões começaram a ter a “cara do governo” (MAZUI; KLAVA, 2021), na tentativa frustrada do MEC de incluir professores afinados ideologicamente ao presidente, por fora do edital público de seleção de colaboradores, para escolher as questões da prova (CAFARDO; KER, 2021) e na denúncia de dezenas de servidores do INEP que pediram exoneração de suas funções, alegando pressão ideológica e intimidação para que não incluíssem itens que pudessem desagradar ao governo [...].

Ao nosso ver, esse processo profundamente crítico revela aspectos para além do contexto em específico, evidenciando o lugar que o ENEM ocupa enquanto tecnologia de Estado que serve como mecanismo de orientação e regulação discursiva, não apenas em relação aos itens que podem ou não compor a avaliação, mas também às perspectivas curriculares que devem estruturar o ensino.

À medida em que, na especificidade relatada, o governo federal tenha criado instrumentos de ingerência direta sobre quais conteúdos e conhecimentos deveriam constar no exame, fica nítido como o ENEM, em sua condição de currículo avaliado, deve ser

compreendido como instrumento de produção de sentidos e de legitimação dos saberes escolares.

Ainda que os eventos descritos por Fraga e Mاتيolli (2023) estejam situados em um contexto governamental marcado por práticas que confrontam os princípios democráticos que devem estar presentes em qualquer política educacional, eles evidenciam que o exame não pode ser concebido como um mero instrumento técnico de seleção ou avaliação de conteúdos, mas como uma instância de produção curricular. Em diálogo com Ana Rocha (2013) e Lopes e López (2010), compreendemos, portanto, que o ENEM representa uma profunda política curricular, uma vez que:

[...] enquanto os exames vestibulares são vistos como norteadores de conteúdos utilizados para determinar a entrada nos níveis superiores e, dessa forma, controlar os currículos do nível médio, o ENEM colocou-se, inicialmente, com uma tarefa mais profunda: estabelecer as performances exigidas para a vida e para o trabalho, dimensões que se associam e se reforçam na forma como tendem a ser entendidas na cultura global. Com isso, a perspectiva de controle centralizado do currículo do nível médio também se acentua [...]. (Lopes; López, 2010, p. 103).

Portanto, partindo do ENEM como uma tecnologia que opera como política educacional de controle centralizado do currículo e regula corpos e saberes, retomamos, desse modo, a provocação inicial da epígrafe que abre este capítulo do professor Élisée Reclus (RECLUS, 2022), que defendia que a Geografia não deveria ser limitada por um estabelecimento oficial, mas construída por meio de longas caminhadas.

A perspectiva do mestre anarquista estava diretamente relacionada aos seus objetivos ancorados na defesa de práticas libertárias de vida e de produção de conhecimento, no entanto, o último contexto citado, por contrário, aponta justamente seu oposto, revelando a disputa e a ingerência direta do Estado em relação aos conhecimentos a serem avaliados pelo ENEM.

Todavia, não enxergamos esse contexto como uma particularidade ou exceção política, mas apenas como aprofundamento (absurdamente crítico e antidemocrático, vale reafirmar!) de uma dinâmica em que o currículo é objeto de disputas e tensões que identificamos desde as reformulações curriculares analisadas ao longo desta pesquisa, além dos lugares que a disciplina de Geografia ocupou (e ocupa) em meio a essas reformulações.

Fraga e Mاتيolli (2023) relatam, ao final de sua pesquisa, que ainda que tenha havido ingerências diretas sobre o exame do ENEM no caso por eles estudado, diversos outros itens de

postura crítica e que poderiam ser lidos de forma contrária aos interesses da gestão do governo brasileiro naquele momento, apareceram nas aplicações da avaliação nos anos de 2020 e 2021. Essa evidência é a marca desse lugar contínuo de disputas que identificamos quando analisamos, ainda que de forma breve, a linha do tempo e as transformações do Ensino Médio.

Entre avanços e retrocessos, da LDBEN de 1996 à formulação da BNCC, a conformação dos pressupostos que orientam e estruturam a etapa final da escolarização básica revela que esse processo não é isento, tampouco neutro. Há perspectivas em constante disputas, as quais acabam por impactar de forma objetiva quais conhecimentos são legitimados e validados socialmente. O currículo e as políticas de Estado que sobre ele operam são, nesse sentido, os grandes objetos em que tais confrontos ocorrem, entretanto, na medida em que esse currículo ganha ainda mais ferramentas de validação, por meio de sua dimensão enquanto currículo avaliado (e falamos aqui objetivamente do ENEM), enxergamos o importante instrumento que merece ser escrutinado de forma a revelar quais são essas disputas, o que será objeto de investigação nos próximos capítulos.

Assim, a análise dos enunciados, portanto, é um importante instrumento capaz de revelar de que maneira o exame atua na produção desses sentidos, assim, cada item do ENEM deixa de ser visto apenas como uma medida de desempenho, mas também como um discurso de saber que ensina, orienta e avalia simultaneamente.

4 O ENEM E O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA: METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico adotado para investigar como o ENEM influencia o currículo de Geografia no Ensino Médio, considerando a sua aplicação desde 1998 até 2023. A estratégia de pesquisa combina fundamentos de uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo e elementos de análise quantitativa com o objetivo de mapear a frequência e a recorrência dos conteúdos de Geografia exigidos no exame. Por meio dessa abordagem, procuramos compreender os significados e as implicações das avaliações de larga escala sobre a Geografia escolar. Ao investigarmos o ENEM enquanto política avaliativa, adotamos as perspectivas que reconhecem as relações de poder e os interesses sociais que permeiam a seleção de saberes (Apple, 1982; Goodson, 2002).

Além disso, em diálogo com as reflexões de Gimeno Sacristán (2013), acerca do “currículo avaliado”, e de Michael Young (2014) sobre “conhecimento poderoso” e “conhecimento dos poderosos”, buscamos interpretar as escolhas temáticas e conceituais presentes nas provas como expressões de determinadas concepções de mundo. Para visualizar melhor as transformações históricas ao longo de duas décadas, elaboramos gráficos e tabelas que permitem analisar os itens e os conteúdos exigidos no exame. Dessa maneira, a metodologia de trabalho é permeada pela convergência das análises qualitativa e quantitativo-interpretativa, permitindo, assim, investigarmos não apenas “o que” é cobrado no ENEM quanto à Geografia, mas também os sentidos (Rocha, A., 2013) produzidos à disciplina a partir do exame.

4.1 Seleção e organização do ENEM (1998–2023)

O material de análise compreende (i) os cadernos de itens completos das edições do ENEM de 1998 a 2008; e (ii) os cadernos de “Ciências Humanas e suas Tecnologias” das edições do ENEM de 2009 a 2023. Todas as provas foram obtidas por meio do portal oficial do INEP, sendo que adiante descrevemos os passos de leitura, análise e seleção dos itens do ENEM para fins de investigação desta pesquisa.

4.2 Critérios de delimitação, classificação e categorização dos itens

Os itens foram selecionados com base na identificação de conteúdo geográfico explícito, seja na abordagem de fenômenos físicos (clima, relevo, hidrografia etc.) ou humanos (urbanização, geopolítica, população etc.). Para sistematizar a análise, todos os itens de Geografia foram inseridos em uma planilha eletrônica, por meio da ferramenta “Google Sheets”, a partir de um formulário de classificação e categorização, utilizando a ferramenta “Google Forms”, seguindo um conjunto de variáveis e critérios, a saber:

1. Ano da prova: cada item foi vinculado à edição específica do ENEM de que faz parte.
2. Escala geográfica: foi considerada uma questão de “escala” quando havia menção direta a lugares/territórios, considerando os seguintes fatores: (i) local; (ii) Brasil (regional); (iii) Brasil (nacional); (iv) global; (v) global (regional); e (vi) “não cabe”, sendo esta categoria relativa a itens que não anunciaram nenhum aspecto local/regional/nacional e/ou com abordagens conceituais amplas e válidas sem determinação escalar

3. Grande área:

“*Geografia Humana*”: (i) demografia e indicadores populacionais; (ii) Geografia agrária e as relações no campo; (iii) Geografia cultural e questões étnico-raciais; (iv) Geografia da energia; (v) Geografia dos transportes e da circulação; (vi) Geografia econômica e da indústria; (vii) Geografia urbana e dinâmicas das cidades; (viii) geopolítica, considerando a organização do espaço e os conflitos político-territoriais; (ix) globalização econômica, cultural e informacional; (x) globalização e regionalização do espaço mundial; (xi) meio ambiente e sustentabilidade; (xii) migrações e mobilidade populacional; (xiii) pensamento geográfico e seus conceitos e categorias; (xiv) políticas globais e acordos regionais; (xv) regionalização e formação territorial brasileira; e (xvi) atualidades.

“*Geografia Física*”: (i) biogeografia e os biomas; (ii) cartografia e linguagens gráficas; (iii) climatologia e processos atmosféricos; (iv) dinâmicas geológicas e estrutura da Terra; (v) espaço geográfico e recursos naturais; (vi) geomorfologia e dinâmicas do relevo; (vii) hidrografia e os recursos hídricos; (viii) pedologia e as usos dos solos; e (ix) relação sociedade e natureza e impactos ambientais.

4. Intersecção entre áreas da Geografia: itens que estabelecem relações diretas entre a “Geografia Humana” e “Geografia Física”.
5. Diálogo com disciplinas: itens que apresentam diálogo explícito com Artes, Biologia, Filosofia, Física, História, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Química ou Sociologia, seja no enunciado ou em documentos de apoio.
6. Estrutura do item (suporte visual e textual): nesse campo, foi analisada a forma e os suportes que compreendem o item, considerando a presença dos seguintes recursos: (i) gráficos; (ii) documento de órgão oficial ou leis; (iii) imagens, incluindo charges, tirinhas e desenhos esquemáticos; (iv) infográficos; (v) mapas, incluindo croquis e cartas topográficas; (vi) publicação de jornal, revista ou portal de internet; (vii) tabelas; (viii) textos acadêmicos, incluindo periódicos e livros; (ix) textos literários, incluindo canções; e (x) “não possui”, que é quando a estrutura do item não apresenta texto-base, somente o enunciado, ou quando não faz referência a qualquer material externo
7. Autores de referência: nesse campo foram indicados os itens que utilizam ou citam materiais de geógrafos(as) ou pensadores(as) relevantes comumente utilizados e referenciados em livros didáticos e exames de Geografia, como Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Carlos Walter Porto-Gonçalves, David Harvey, Ermínia Maricato, Manuel Castells, Milton Santos, Rogerio Haesbaert, Wilson Teixeira etc.
8. Campo qualitativo: espaço de livre notação para posterior análise e segmentação de especificidades observadas no levantamento geral dos itens

4.3 Construção de tabelas e gráficos

Após a análise e classificação, os dados foram organizados em tabelas e gráficos que indicam a evolução de cada conteúdo ao longo dos anos, além de quadros comparativos visando identificar permanências (conteúdos que se repetem ao longo de todo o período), supressões (conteúdos que deixam de aparecer) e substituições (temas que despontam em certa época, tomando o lugar de outros).

Construímos também análises dos autores e da estrutura dos itens como forma de visualizarmos e compreendermos de que maneira a própria característica do item pode revelar transformações nas perspectivas sobre o que se espera de Geografia no ENEM.

4.4 Discussões sobre a metodologia

A construção de um percurso metodológico para esta pesquisa encontra um duplo desafio. O primeiro se refere à extensão temporal pretendida pela análise, de 1998 a 2023, o que impacta as possibilidades efetivas de construir um percurso coerente em um contexto amplo de investigação, o qual apresenta significativas diferenças do ponto de vista das avaliações realizadas no período. O outro diz respeito aos critérios de categorização dos itens analisados.

Dessa forma, procuramos defini-los a partir de estudos prévios que já analisaram o ENEM sob a ótica da Geografia e que fazem parte do levantamento bibliográfico desta pesquisa, mas também construímos as categorias de análise, principalmente, a partir de nossa trajetória docente e prática profissional. Nesse sentido, reconhecemos a complexidade e os limites dessa definição ancorada na subjetividade do professor/pesquisador, porém, ela é decorrente, também, da própria especificidade da disciplina que abarca uma profusão de temas, os quais, por diversas vezes, estão inter-relacionados, dificultando, assim, uma classificação determinada e incontestável.

Por outro lado, a definição de critérios ancorados em parâmetros rígidos de atribuição de significados às áreas, aos temas e/ou aos campos da geografia rompe com a característica transversal da própria ciência geográfica e da disciplina Geografia, prejudicando uma visão mais ampla do conhecimento ali apresentado e exigido. Assim, de antemão, reconhecemos a possibilidade de outras interpretações e leituras decorrentes de formas distintas de se ler os itens e enquadrá-los em campos diversos da própria Geografia, bem como de críticas às definições aqui produzidas. Ao mesmo tempo, também acolhemos e incentivamos tais tensionamentos como forma de buscarmos qualificar ainda mais as formas de compreensão dos sentidos à disciplina.

Posteriormente, apoiamo-nos na proposta de abordagem metodológica de Bardin (2011) para interpretar os itens do ENEM a partir dos instrumentais de análise de conteúdo que a autora propõe. Segundo Bardin, essa metodologia se configura como um:

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 2011, p. 42).

Assim, a leitura das edições do ENEM seguiu três fases essenciais: (i) pré-análise, com a seleção de itens e identificação de suas características; (ii) exploração do material, ao categorizá-los a partir dos critérios estabelecidos; e (iii) tratamento dos resultados, a partir da interpretação das frequências, construção de tabelas e gráficos e verificação das tendências identificadas, relacionando com os referenciais teóricos da pesquisa.

Outro elemento fundamental para essa discussão sobre a metodologia adotada nesta pesquisa diz respeito aos sentidos atribuídos aos enunciados dos itens, destacando-se que concordamos com Ana Rocha (2013, p. 37) que a leitura do enunciado é um exercício de especulação sobre o currículo e, assim, valemo-nos de sua afirmação:

Quando analiso o item do ENEM, necessariamente assumo o pressuposto de que o item seja um texto curricular que encerra sentidos resultantes de uma operação hegemônica (totalização metafórica), por meio da qual são articulados elementos/momentos dessas diferentes matrizes de organização curricular. [...] o item, como texto curricular, é apreendido, neste estudo, como fechamento provisório em meio a processos de seleção. Desse modo, o item – percebido como unidade textual – se apresenta como um sistema significativo cujo fechamento confere características particulares, em razão do projeto que deseja garantir a objetividade do saber a ensinar.

Por fim, a leitura crítica dos resultados é elaborada por meio dos diálogos com os autores citados ao longo da exposição teórica das seções anteriores, fundamentalmente José Gimeno Sacristán (1998, 2011, 2013), Michael Young (2010, 2011, 2014, 2016) e Ivor Goodson (1990, 2002, 2007). Desse modo, não restringimos esta análise dos itens do ENEM a inventariar o que é exigido no exame, mas buscamos compreender o sentido e as consequências curriculares dessas escolhas.

5 A GEOGRAFIA EM ANÁLISE: INVESTIGAÇÃO DO ENEM COMO INVESTIGAÇÃO DO CURRÍCULO

A questão é sermos geógrafos para tentar compreender o papel da organização do espaço na sociedade, tendo em vista a compreensão desta sociedade e, ao mesmo tempo, sermos geógrafos para a produção de um conhecimento que nos permita transformar a realidade.

Carlos Walter Porto-Gonçalves (1987, p. 25).

O professor Carlos Walter Porto-Gonçalves (1949 – 2023) foi um importante geógrafo e intelectual brasileiro que assumia em suas escritas o termo “*geo-grafias*” como recurso de afirmação das múltiplas possibilidades de existências, saberes e territorialidades. Entre seus diversos campos de pesquisa, os conflitos territoriais e ambientais, além dos movimentos sociais e as lutas de povos e comunidades destacavam-se como objetos, não apenas de investigação, mas também de militância política. Mas qual relação de sua atuação com os percursos aqui trilhados?

Não pretendemos, nesta pesquisa, discutir às *geo-grafias* do ENEM (o que pode ser uma excelente porta para novas investigações!), mas sim a sua provocação em relação ao papel político que cabe aos geógrafos, geógrafas e à Geografia que se produz. Descrever e analisar com densidade e profundidade o ENEM, e de que maneira a disciplina de Geografia aparece no exame ao longo de toda sua longa duração, é um exercício político que procura desvelar qual disciplina tem sido constituída no exame e quais são os impactos na produção de seus sentidos.

Para isso, trilhamos um caminho extenso e profundamente analítico com relação às formas de abordagem dos conhecimentos geográficos no ENEM. Essa longa descrição, orientada por diversos gráficos e quadros, bem como por interpretações objetiva e subjetiva de determinados itens do exame, consiste no exercício político a que esse texto se pretende.

Assim, o presente capítulo está dividido em três seções. Na primeira, “*A Geografia no ENEM: justificativa e delimitação do corpus*”, apresentamos, de forma direta e sintética, os objetivos e a justificativa da estrutura de análise construída. Já na segunda seção, “*Permanências, rupturas e transformações: análise comparativa ao longo do tempo*”, mais extensa e descritiva, produzimos uma ampla investigação e descrição dos principais achados em relação às formas de abordagem da disciplina de Geografia no ENEM de 1998 a 2023; por fim, finalizamos o capítulo na seção “*Para além dos números: conhecimento dos poderosos*”.

versus conhecimento poderoso”, em que revelamos as disputas e os conflitos em torno do ENEM a partir de itens da avaliação, bem como apresentamos uma defesa do exame, principalmente após 2009, em favor de um conhecimento poderoso.

5.1 A Geografia no ENEM: justificativa e delimitação do corpus

Nesta seção, apresentamos o levantamento e as análises realizados dos itens das edições do ENEM de 1998 a 2023 que identificamos como conhecimentos específicos da Geografia. Essa leitura ampla, longitudinal e de longa duração dos exames tem o objetivo de identificar, a partir da supressão, manutenção ou inclusão de determinados temas e conteúdos, de que maneira o ENEM exerce a função de política curricular e de validação de saberes à disciplina de Geografia para o Ensino Médio.

Dessa forma, o tratamento e interpretação dos dados seguiu por dois campos principais: (i) análise de toda a cronologia de aplicação do exame, de 1998 a 2023, buscando reconhecer tendências, rupturas e transformações em relação aos temas abordados e as formas como aparecem no exame, e (ii) comparações e tensionamentos entre os blocos temporais, demarcados pela criação do “Novo ENEM” (isto é, de 1998 a 2008 *versus* de 2009 a 2023), com vistas a identificar os impactos produzidos pela modificação no exame sobre os saberes considerados válidos à Geografia.

Como forma de melhor leitura e interpretação desses intervalos, detalhamos no Quadro 5 a seguir as características centrais de cada um dos blocos temporais.

Quadro 5 | Características centrais dos dois períodos do ENEM (1998-2008 *versus* 2009-2023).

Períodos do ENEM	Características centrais
1998-2008	O ENEM não apresentava distinção formal na prova entre as áreas do conhecimento e disciplinas, seja por meio de alguma identificação transcrita objetivamente, seja na maneira como os itens estavam dispostos ao longo das páginas do exame. Os itens de Geografia, portanto, apareciam entre os demais, e sua definição não era o objetivo da avaliação. Assim, como forma de diferenciar, categorizar e classificar os itens como específicos de Geografia, analisamos todos os 63 itens dos exames aplicados nesse período. Ao final, foram identificados 185 como relacionados ou específicos da disciplina, em um universo de 504 itens elaborados ao longo de 11 edições do ENEM.
2009-2023	O “Novo ENEM” passou a diferenciar, de maneira formal e espacial, as áreas do conhecimento com base na “Matriz de Referência”. Além disso, as seguintes áreas passaram a ser avaliadas por 45 itens cada: (i) “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”; (ii) “Ciências Humanas e suas Tecnologias”; (iii) “Ciências da Natureza e suas Tecnologias”; e (iv) “Matemática e suas Tecnologias”. A Geografia, como disciplina específica, foi incorporada ao exame de “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, conjuntamente às disciplinas de Filosofia, História e Sociologia, mas sem distinção explícita, formal ou espacial na estrutura do exame. Portanto, como forma de diferenciar, categorizar e classificar, analisamos todo o conjunto dos 45 itens de cada um dos exames de “Ciências Humanas e suas Tecnologias” aplicados nesse período. Ao final, foram identificados 286 como relacionados ou específicos de Geografia, em um universo de 675, ao longo de 15 edições do ENEM, conforme evidenciado no Quadro 6.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 6 | ENEM: total de itens e a Geografia.

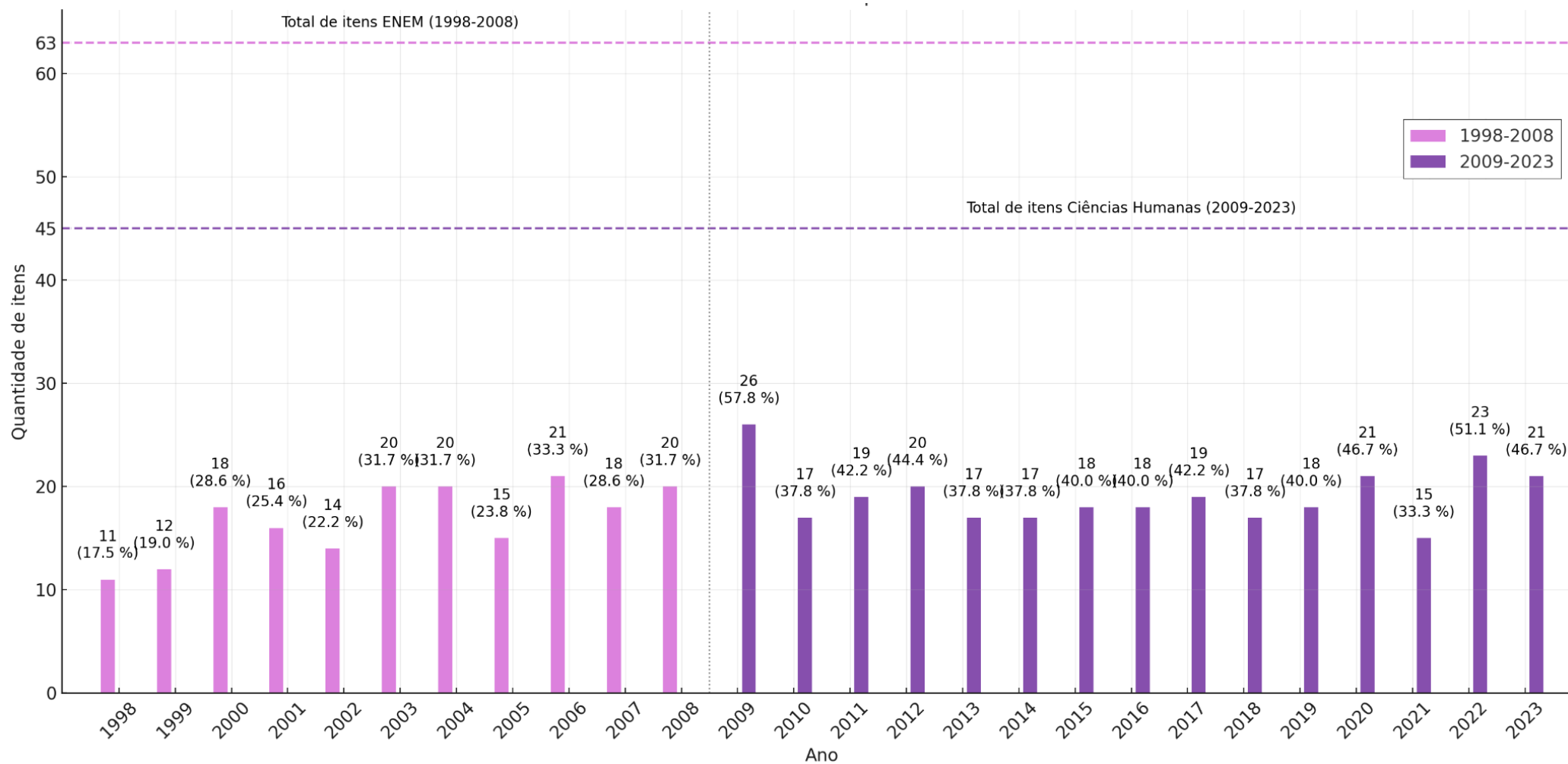
Períodos do ENEM	Quantidade de edições analisadas	Itens analisados	Itens classificados como Geografia
1998-2008	11 edições	504	185
2009-2023	15 edições	675	286

Fonte: Elaboração própria.

5.2 Permanências, rupturas e transformações: análise comparativa ao longo do tempo

A partir dos levantamentos realizados, procuramos, inicialmente, identificar a incidência da Geografia ao longo de todo o período de análise, conforme apresentado no Gráfico 2. De acordo com os dados visualizados, é possível notar a relevância dada à disciplina no ENEM, uma vez que os itens identificados como específicos ou relacionados a temas geográficos compuseram, em média, 25% de todo o exame entre as suas 11 primeiras aplicações (isto é, de 1998 a 2008) e mais de 40%, em média, no período seguinte (isto é, de 2009 e 2023), considerando os exames de “Ciências Humanas e suas Tecnologias”.

Gráfico 2 | Incidência de itens de Geografia no ENEM (1998-2008).



Fonte: Elaboração própria.

De certa maneira, podemos compreender que esse indicador reforça o que Vesentini (2004) aponta ao analisar as provas do ENEM que foram aplicadas de 1998 a 2002. Para o autor, tendo em vista que o exame não avaliava especificamente o domínio de algum conteúdo disciplinar, mas o raciocínio sobre problemas em geral interdisciplinares, haveria um favorecimento e “valorização” à Geografia, pois:

[...] a natureza da própria geografia, que, apesar de ser uma ciência social, é um saber que se localiza mais ou menos na interface entre as humanidades, as ciências naturais e a matemática. É muito mais fácil (o que não significa que não seja possível) elaborar uma questão interdisciplinar unindo a física ou a biologia com a geografia do que com a história ou com a sociologia, por exemplo. Também é mais fácil elaborar uma questão mesclando a matemática com a geografia (interpretação quantitativa de mapas, tabelas ou gráficos, cálculos sobre população ou sobre a proporção de algum fenômeno em tal ou qual região do país etc.) do que com a literatura ou a língua portuguesa. Também a preocupação dos exames do Enem em ‘cobrar’ dos alunos a compreensão do mundo e de seus problemas econômicos, demográficos, energéticos, ecológicos etc. -, muito auxiliou nessa valorização da disciplina geografia, mesmo que integrada com a biologia, a física, a química, a matemática, a história, a filosofia e a língua portuguesa, pois as questões do Enem raramente solicitam conhecimentos ou fórmulas de física (ou matemática, ou química) em si, independentemente de problemas sociais ou ambientais. (Vesentini, 2004, p. 244).

Por outro lado, ao escolhermos a escrita “valorização” (entre aspas), apontamos nossa tensão com essa leitura do autor.

Vesentini (2004), inicialmente, critica tanto a formulação dos PCNEM quanto o ENEM, por considerar ambos como instrumentos que se sobrepõem às propostas estaduais e possuem caráter centralizador e homogeneizador, identificando neles uma natureza padronizadora que suprime a diversidade de projetos e práticas escolares em todo o Brasil. Ao longo de sua discussão, é evidente sua crítica ao caráter impositivo dos documentos normativos, que, distantes das realidades locais, acabam por impor determinadas leituras e perspectivas da Geografia que não dialogam com os estudantes tampouco com os professores – aspecto este que concordamos com o autor (Vesentini, 2004).

Contudo, ainda que aponte um caráter homogeneizador ao ENEM, Vesentini (2004) defende e reconhece importantes aspectos do exame que, ao priorizar “habilidades ou raciocínio a um conhecimento específico”, favoreceria a diversidade de práticas pedagógicas e as múltiplas experiências escolares.

O ideal não seria acabar com o Enem e sim aprimorá-lo, procurando levar mais em conta a enorme diversidade regional do país, mas sempre mantendo essa sua característica básica de avaliar mais o raciocínio do que os conteúdos disciplinares. Mas o futuro é indeterminado e cabe apenas torcer para que haja bom senso e uma real vontade de melhorar a qualidade do ensino no país, em todos os seus níveis. (Vesentini, 2004, p. 245).

Nesse contexto que surge nosso tensionamento com o autor. Se por um lado concordamos com os fundamentos de sua argumentação crítica a respeito do papel dos currículos oficiais, por outro lado problematizamos sua defesa ao que chama de “habilidades ou raciocínio específico”, uma vez que seu texto não questiona os problemas advindos dessa perspectiva (Vesentini, 2004). Ainda que também identifiquemos uma grande incidência dos temas tidos como específicos da Geografia no ENEM¹⁵ ao longo dos anos, bem como reconhecemos a natureza da disciplina e sua possibilidade de articulação com outras áreas, em diálogo com Michael Young (2016), acreditamos que esses indicadores, principalmente nos períodos iniciais do ENEM, demarcam uma outra relação com a disciplina, que não seria necessariamente de “valorização” dos conhecimentos específicos de Geografia, mas de articulação com a dimensão de habilidades e competências que, por vezes, reduzem aspectos importantes dos conhecimentos específicos da disciplina escolar.

Michael Young (2016, p. 29) nos convoca a um importante debate ao trazer o que chama de “medo do conhecimento” e apresenta uma argumentação que dialoga diretamente com a Geografia. Para o autor:

Um outro exemplo do “medo do conhecimento” é encontrado quando os educadores são levados a confundir um necessário respeito pelos valores culturais de uma comunidade com a verdade das explicações oferecidas pelas disciplinas escolares. Sociedades multiculturais colocam um grande número de novos problemas para os professores; eles têm que fazer a distinção entre significados “específicos do contexto”, que são uma característica de todas as “culturas”, e significados “independentes do contexto”, do currículo. Os estudantes podem “conhecer” muito sobre a sua própria cidade, por terem crescido nela; porém, a disciplina Geografia lhes ensina um tipo muito diferente de conhecimento sobre “cidades” – um conhecimento que podem usar para fins de generalização. (Young, 2016, p. 29).

¹⁵ É importante considerar que o levantamento de itens que contemplam a disciplina de Geografia no ENEM de 1998 a 2002, produzido por Vesentini (2004), divergem dos números por nós produzidos. Como em seu artigo não há uma referência à metodologia utilizada pelo autor para esses números, não é possível cotejar e identificar as divergências. De toda maneira, consideramos importante pontuar a divergência não como um problema de ordem metodológica, mas de ordem discursiva e epistemológica sobre o que se considera conhecimento específico da disciplina escolar de Geografia.

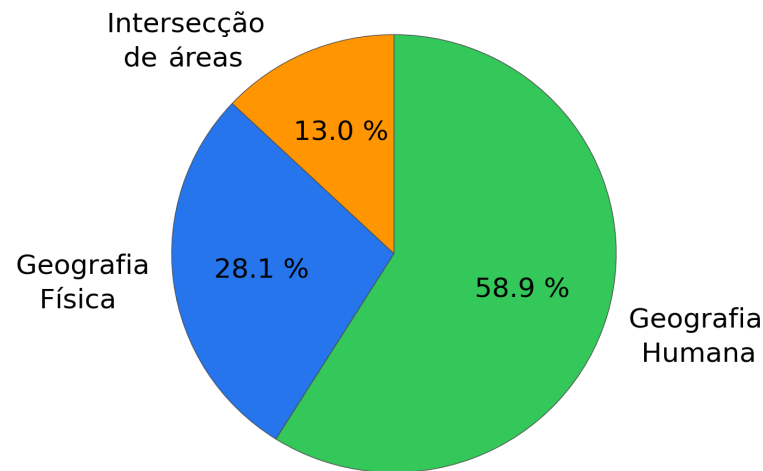
Longe de defendermos uma dimensão que retornaria ao caráter nomotético e descritivo da Geografia, bem como de defesa de uma “educação bancária”, nas palavras de Paulo Freire (2019), nosso argumento está centrado na defesa do papel crítico da disciplina justamente a partir das suas especificidades.

Aprofundando o diálogo com Young (2010, 2016), nossa defesa é pelo conhecimento poderoso, o qual não pode ser reduzido a habilidades instrumentais ou competências técnicas, devendo possibilitar a emancipação intelectual dos sujeitos, fornecendo-lhes ferramentas para questionar e transformar o mundo a partir dos saberes produzidos pelas disciplinas escolares sem que haja “medo do conhecimento”.

Nesse sentido, seguimos nossa análise aprofundando em observações sobre como essas especificidades da disciplina aparecem no ENEM, inicialmente a partir dos seus dois principais campos: a Geografia Física e a Geografia Humana. Ao nos debruçarmos sobre esses indicadores (Gráficos 3 e 4), constatamos que a Geografia Humana aparece como eixo de maior recorrência em ambos os períodos do exame, entretanto, sua participação cresceu significativamente, de 58,9% para 66,4%, ao compararmos os dois recortes temporais do ENEM. Esse aumento sugere uma predileção progressiva de conhecimentos relacionados às dinâmicas socioespaciais, como questões agrárias e econômicas, o que confirmaremos posteriormente.

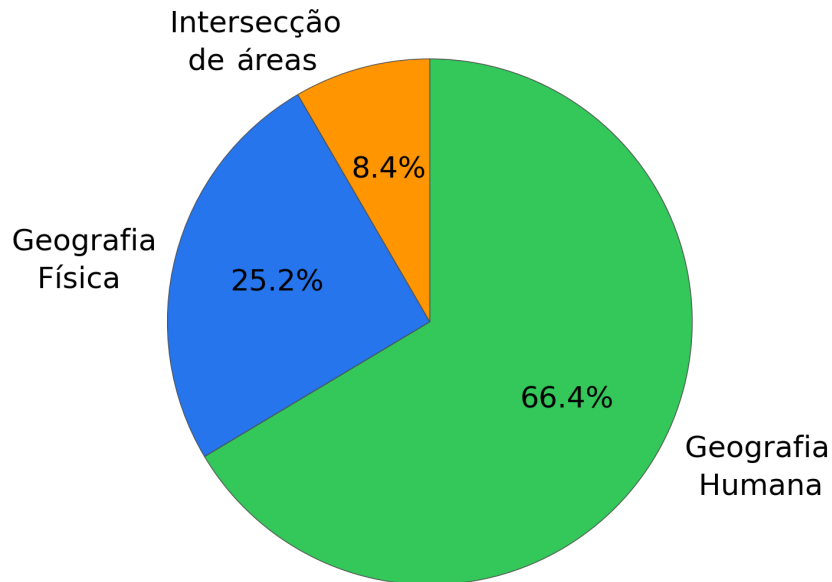
Em contrapartida, a Geografia Física mantém participação próxima a um quarto dos itens nos dois períodos (28,1% no primeiro e 25,2% no segundo). Esse leve recuo não indica necessariamente uma transformação do espaço destinado à Geografia Física no exame, mas a manutenção de temáticas que tradicionalmente lhe são atribuídas, como impactos ambientais, climatologia, dinâmicas geológicas e geomorfologia – algo que evidenciamos no Gráfico 8, referente à recorrência temática.

Gráfico 3 | Análise de itens: proporção dos principais temas de Geografia por grande área (1998-2008).



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 4 | Análise de itens: proporção dos principais temas de Geografia por grande área (2009-2023).



Fonte: Elaboração própria.

Ainda de acordo com os Gráficos 3 e 4, os índices de intersecção de áreas, que apontam os itens que articulam simultaneamente temáticas da “Geografia Humana” e da “Geografia Física”, diminuíram de 13,0% para 8,4% do total. A nosso ver, esse encolhimento está diretamente associado à transição da “Matriz de Competências”, observada de 1998 a 2008,

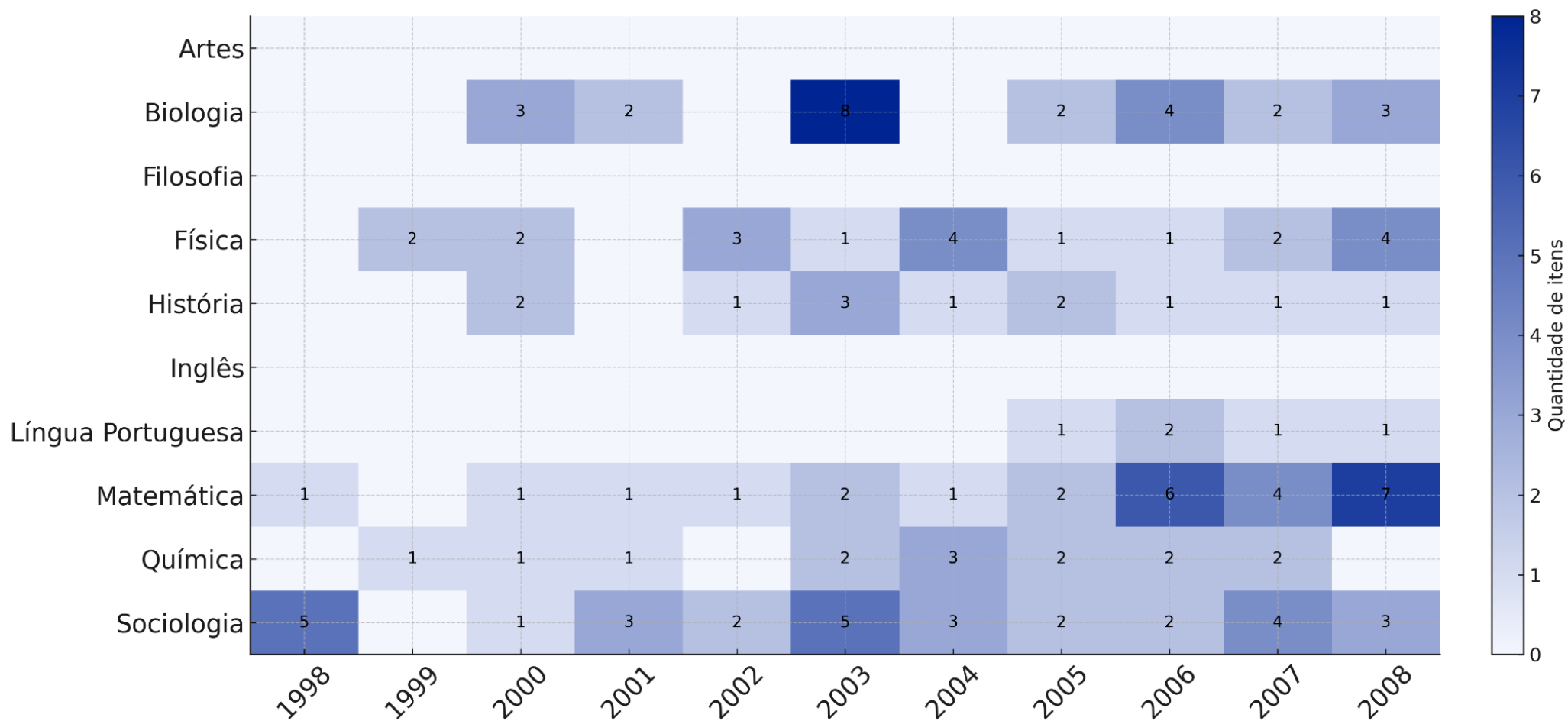
para a “Matriz de Referência”, implantada a partir de 2009, que trouxe consigo a definição de “Objetos de Conhecimento” associados à “Matriz de Referência”.

Compreendemos que esse movimento ressignificou a dimensão de habilidades e competências inicialmente proposta, incorporando aspectos relativos aos conhecimentos específicos da disciplina na formulação do exame. A esse respeito, retomamos e dialogamos com a perspectiva de Ana Rocha (2012, 2013), que identifica uma relação ambivalente entre o domínio das competências e dos conteúdos disciplinares na “Matriz de Referência” do ENEM. Para a autora, é possível interpretar que existe continuidade e operação metonímica entre as habilidades e os conteúdos, na medida em que as habilidades procuram transmitir os conhecimentos considerados válidos no Ensino Médio (Rocha, A., 2013).

Outro aspecto importante também analisado foi a dimensão de interdisciplinaridade entre a Geografia e outras disciplinas escolares nos itens do ENEM. Para essa análise, elaboramos mapas de calor¹⁶ indicando essas interlocuções, o quais foram divididos entre os períodos de 1998 a 2008 e de 2009 a 2023 (Gráficos 5 e 6). De acordo com os dados, é possível notar como nos anos iniciais do exame havia uma maior integração entre disciplinas distintas, revelando o caráter abrangente da Geografia e sua capacidade de articulação interdisciplinar.

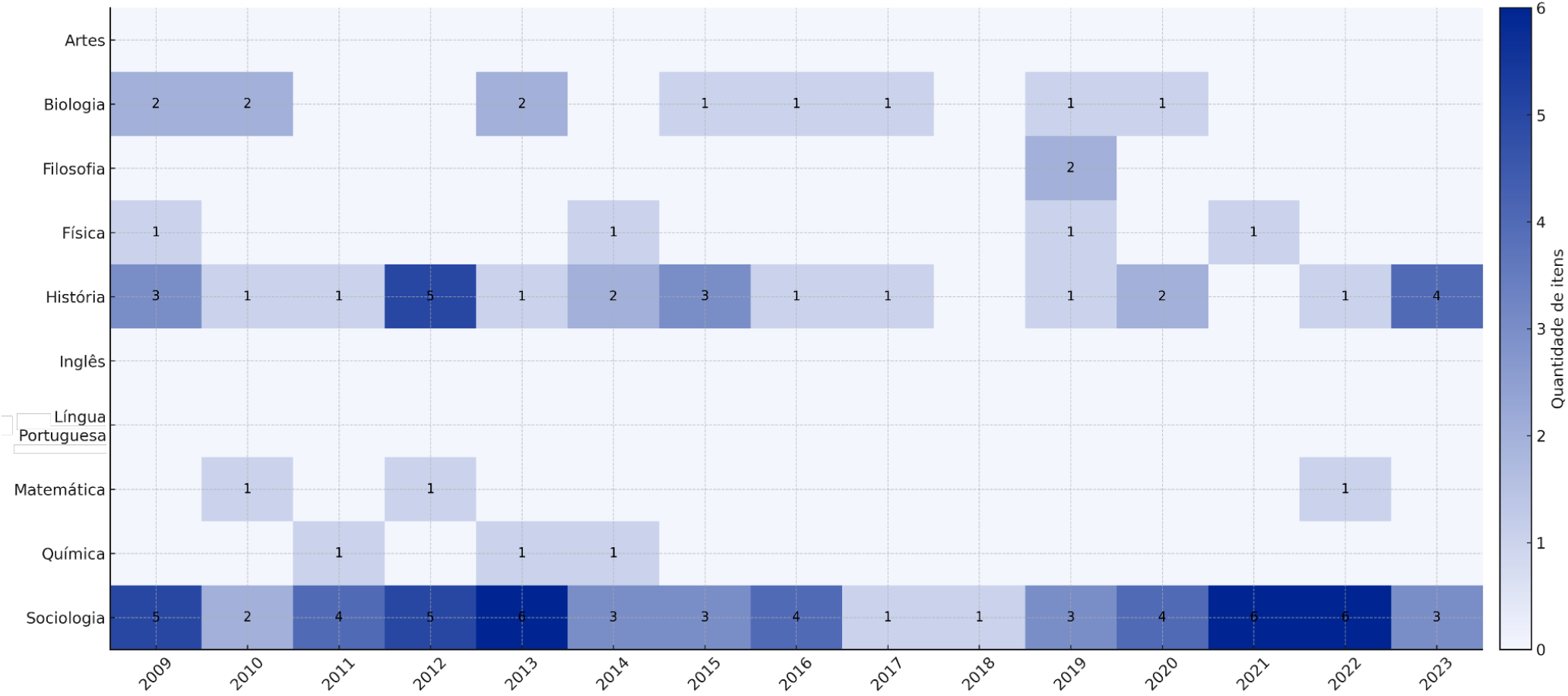
¹⁶ Um gráfico de mapa de calor é uma representação visual de dados em que os valores são exibidos como cores em uma matriz, permitindo identificar rapidamente padrões, tendências ou anomalias por meio de uma escala de cores que geralmente vai de “frio” (valores baixos) a “quente” (valores altos).

Gráfico 5 | Mapa de calor: diálogo com disciplinas (1998-2008).



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 6 | Mapa de calor: diálogo com disciplinas (2009-2023).



Fonte: Elaboração própria.

Sobre esse aspecto é interessante notar como essas primeiras edições dialogavam diretamente com os pressupostos preconizados pelos PCNEM, uma vez que, de acordo com o documento:

Tendo historicamente observado um comportamento isolacionista, [a Geografia] procura assumir hoje a interdisciplinaridade, admitindo que esta posição é profundamente enriquecedora. Conceitos como natureza e sociedade, por exemplo, se acham dilacerados entre várias disciplinas e necessitam de um esforço interdisciplinar para serem reconstruídos. (Brasil, 2000, p. 31-32).

Esses elementos são notórios ao analisarmos o Gráfico 5, que contempla o período de 1998 a 2008 e revela a grande diversidade de disciplinas que aparecem de forma integrada à Geografia, tanto disciplinas das áreas das “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias” quanto disciplinas das “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, com grande destaque para Biologia, Física e Matemática. Assim, se no primeiro bloco temporal de análise há interdisciplinaridade entre praticamente todas as disciplinas que formam o Ensino Médio, no segundo período do exame (Gráfico 6) há um predomínio de Sociologia e História, o que indica uma outra perspectiva ao que se espera da Geografia, observando-se uma vinculação mais próxima às áreas de conhecimento das Ciências Humanas, bem como a prevalência do campo da Geografia Humana, conforme evidenciado no Gráfico 4.

Longe de ser um percurso de desvalorização da característica central que orienta o ENEM desde sua formulação inicial, acreditamos que esse processo reforça o que identificamos como um maior aprofundamento sobre as especificidades da disciplina, em consonância com a perspectiva das áreas do conhecimento. Dessa maneira, identificamos um percurso de validação de saberes geográficos mais atrelados à sua concepção como uma Ciência Humana, em detrimento de uma diversificação em múltiplas áreas que podem conduzir a um esvaziamento dos sentidos próprios da disciplina (Young, 2016).

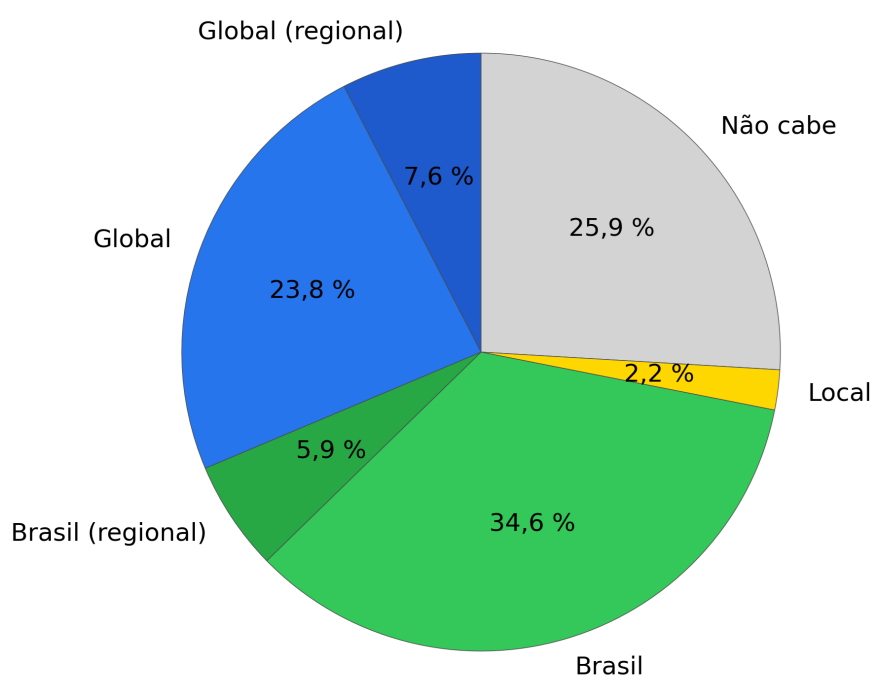
Ao analisarmos o aspecto das escalas geográficas (Gráficos 7 e 8), a principal transformação observada entre os dois períodos analisados nesta pesquisa (isto é, de 1998 a 2008 e de 2009 a 2023) é a transição de um exame que apresentava maior ênfase em aspectos nacionais para um exame caracterizado por maior equilíbrio entre abordagens globais, nacionais e regionais. Outro ponto que chama atenção é o aumento de abordagens que não estão vinculadas a uma determinação escalar, como problemáticas vinculadas a temas mais abstratos

e conceituais – algo que podemos notar, por exemplo, na categoria “Pensamento Geográfico”, que exibe um expressivo crescimento ao compararmos os dois períodos de análise.

De forma mais descritiva, de 1998 a 2008 verificamos que os itens que focalizam o Brasil, do ponto de vista nacional, somam 34,6% do total, enquanto as temáticas regionais e locais somam 5,9% e 2,2%, respectivamente. Já os itens com abordagem global são divididos em 2 grupos: aqueles de abordagem mais ampla, que aparecem em 23,8% dos itens; e aqueles de recortes regionais, que ocorrem em 7,6% das vezes. Por outro lado, as abordagens mais abstratas e conceituais, isto é, quando os territórios e suas escalas não são o foco da discussão, apareceram em 25,9% das vezes.

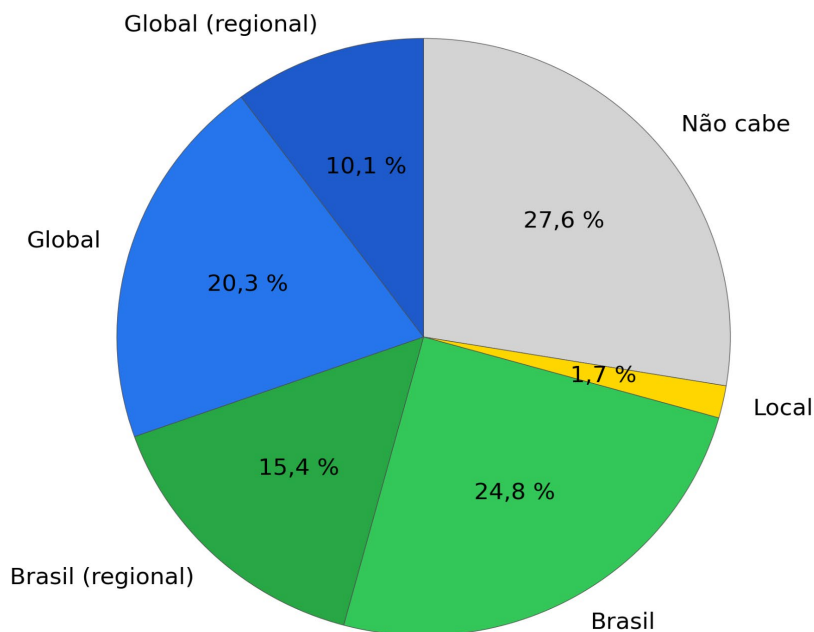
Esses valores são redistribuídos no período de 2009 a 2023 e, conforme já apontamos, o destaque é uma maior diversidade de abordagens escalares em relação ao período anterior, com itens de enfoque nacional, regional brasileiro e global, aparecendo 24,8%, 15,4% e 10,1% das vezes nos exames, respectivamente, revelando, assim, uma redução da ênfase em temas preferencialmente nacionais e ampliando substancialmente as questões regionais do país. Em outras palavras, apuramos uma diminuição do foco em abordagens que tratam o território nacional como um bloco homogêneo e um crescimento do interesse por análises que explicitam as diversidades internas, como as regiões geoeconômicas, os estados ou as grandes metrópoles.

Gráfico 7 | Análise de itens: proporção de ocorrências por escala (1998-2008).



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 8 | Análise de itens: proporção de ocorrências por escala (2009-2023).



Fonte: Elaboração própria.

Em relação à abordagem escalar na Geografia, a pesquisa de Duarte (2019) traz importantes contribuições, argumentando que a escala deve ser compreendida como um conceito-chave que ultrapassa o uso cartográfico convencional e se afirma como estratégia intelectual fundamental tanto para a pesquisa geográfica quanto para o ensino de Geografia. Nesse sentido, o pesquisador afirma que a escala:

[...] deve ser entendida como mediadora da nossa intenção, que determinará a problemática a ser investigada no estudo. Ao tentarmos compreender uma totalidade, como o espaço geográfico, o problema não reside na descrição separada de seus elementos, mas na descrição dos subconjuntos pertinentes que tornem possível entender, ainda que de forma parcial e momentânea, esse todo. (Duarte, 2019, p. 81).

Concordamos com Duarte (2019) quando o autor afirma que a escala deve ser compreendida como um instrumento metodológico de apreensão do real pela Geografia e, nesse sentido, a produção do espaço geográfico pode ser analisada pelas inter-relações entre múltiplas escalas. Isso se observa, por exemplo, na forma como práticas cotidianas de um bairro se conectam a cadeias produtivas transnacionais, ou como circuitos financeiros globais afetam políticas locais, contudo, essa interação não implica determinações mecanicistas, nas quais o local seria um mero reflexo do global, ou o global como determinação do local. Duarte (2019)

destaca que a relevância da perspectiva escalar reside justamente na possibilidade de “passagem” entre elas, o que permite a construção de interpretações críticas sobre a natureza do espaço.

Nesse contexto, abordagens multiescalares são essenciais para aprofundar a crítica às lógicas homogeneizadoras, que, sob a justificativa de totalidade, tendem a reduzir a diversidade de formações socioespaciais. Ao destacar as correlações não óbvias que surgem ao transitar entre escalas, a análise geográfica ganha em profundidade explicativa, tornando-se possível apreender como forças estruturais se manifestam em configurações específicas e como resistências, estratégias e discursos locais, por sua vez, reconfiguram o cenário global. Dessa forma, em diálogo com Duarte (2019), entendemos que a perspectiva multiescalar não é apenas um recurso cartográfico, mas uma ferramenta que possibilita um aprofundamento crítico sobre as complexidades das relações sociais e a compreensão das realidades geográficas. Analisemos o item destacado na Figura 3 abaixo:

Figura 3 | ENEM 2022, prova amarela, item 48.

QUESTÃO 48

Eu estava pagando o sapateiro e conversando com um preto que estava lendo um jornal. Ele estava revoltado com um guarda civil que espancou um preto e amarrou numa árvore. O guarda civil é branco. E há certos brancos que transforma preto em bode expiatório. Quem sabe se guarda civil ignora que já foi extinta a escravidão e ainda estamos no regime da chibata?

JESUS, C. M. Quarto de despejo: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.

O texto, que guarda a grafia original da autora, expõe uma característica da sociedade brasileira, que é o(a):

- A** Racismo estrutural.
- B** Desemprego latente.
- C** Concentração de renda.
- D** Exclusão informacional.
- E** Precariedade da educação.

enem2022

Fonte: Retirada de (2024b).

Em nosso levantamento, classificamos o item apresentado pela Figura 3 na categoria “Brasil”, considerando o marcador objetivo do enunciado, que aponta o trecho da obra de Carolina Maria de Jesus como uma condição característica da sociedade brasileira: “o texto, que guarda a grafia original da autora, expõe uma característica da sociedade brasileira, que é

o (a):” (Brasil, 2024b). Entretanto, é interessante notar que o recurso utilizado para essa apreensão da abrangência do país consiste numa obra literária situada em uma realidade concreta e objetiva da autora, localizada na “Favela do Canindé”, situada na zona norte da capital do estado de São Paulo, ou seja, o item utiliza de um recurso literário que retrata, a princípio, uma realidade bastante específica e territorializada para fazer inferências do âmbito mais amplo do ponto de vista de sua escala (Brasil, 2024b).

Para além disso, as alternativas do item também trazem outro aspecto fundamental para nossa análise, já que, em vez de exigir apenas a habilidade leitora e interpretativa das condições retratadas no excerto, espera-se uma compreensão e diferenciação de dimensões conceituais que compõem tanto o campo da Geografia como da Sociologia com o objetivo de produzir uma leitura crítica da realidade nacional em suas múltiplas escalas (Brasil, 2024b). Isso garante tanto a perspectiva de “passagem” entre as escalas, como trata Duarte (2019), quanto a interdisciplinaridade do item, sem diminuir a importância dos conhecimentos específicos (Brasil, 2024b).

Por fim, o aumento dos itens conceituais e abstratos (não definidos ou determinados pela dimensão de escalas), ainda que de forma discreta, revela uma tendência do exame de se aproximar dos conhecimentos específicos da disciplina, incorporando problematizações de fundo teórico desta, o que podemos ver no item destacado pela Figura 4 abaixo.

Figura 4 | ENEM 2018, prova amarela, item 57.

QUESTÃO 57

No Segundo Congresso Internacional de Ciências Geográficas, em 1875, a que compareceram o presidente da República, o governador de Paris e o presidente da Assembleia, o discurso inaugural do almirante La Roucière-Le Noury expôs a atitude predominante no encontro: “Cavalheiros, a Providência nos ditou a obrigação de conhecer e conquistar a terra. Essa ordem suprema é um dos deveres imperiosos inscritos em nossas inteligências e nossas atividades. A geografia, essa ciência que inspira tão bela devoção e em cujo nome foram sacrificadas tantas vítimas, tornou-se a filosofia da terra”.

SAID, E. *Cultura e política*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

No contexto histórico apresentado, a exaltação da ciência geográfica decorre do seu uso para o(a)

- A** preservação cultural dos territórios ocupados.
- B** formação humanitária da sociedade europeia.
- C** catalogação de dados úteis aos propósitos colonialistas.
- D** desenvolvimento de técnicas matemáticas de construção de cartas.
- E** consolidação do conhecimento topográfico como campo acadêmico.

Fonte: Retirada de (2024b).

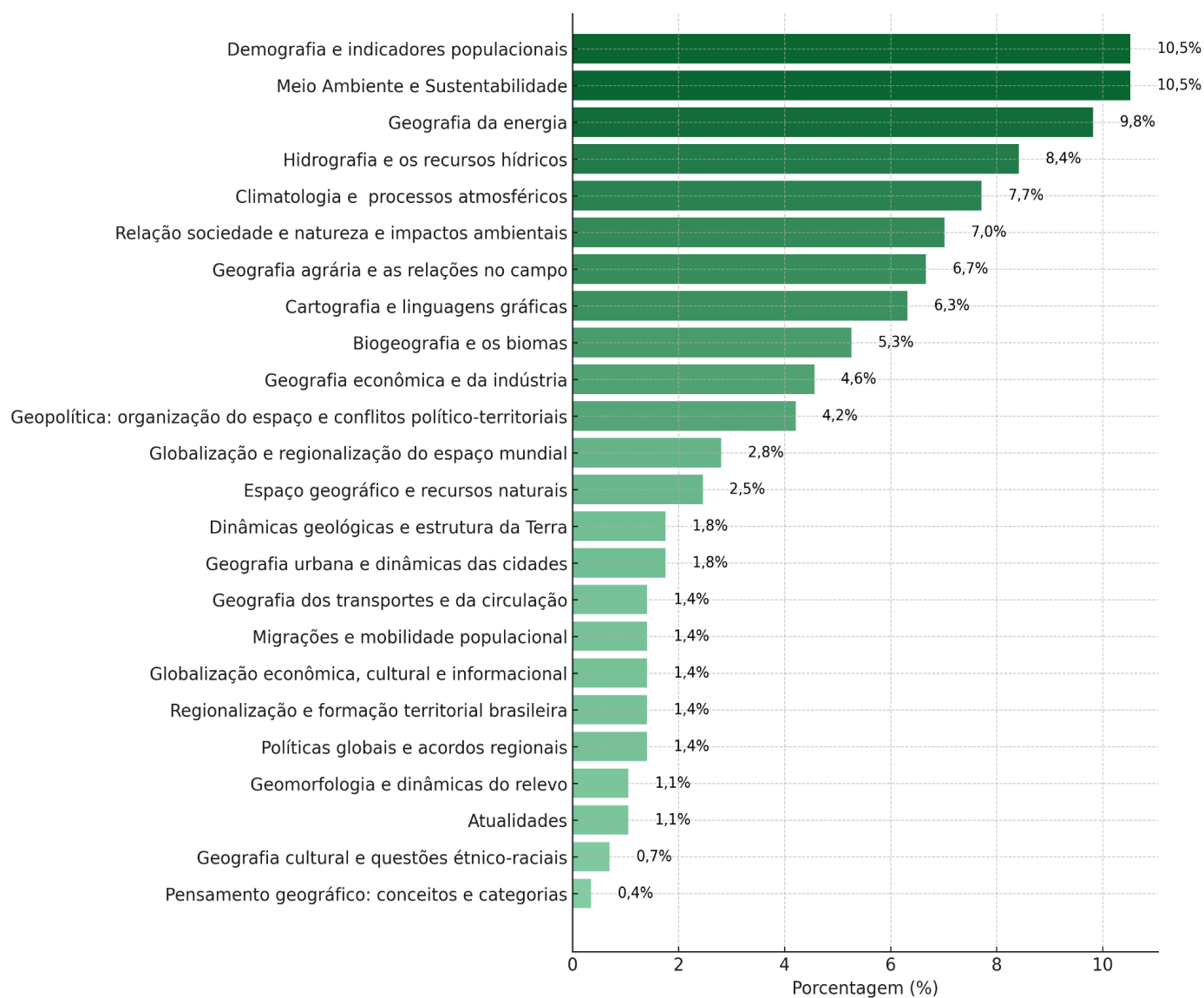
O item destacado pela Figura 4 traz como texto-base uma citação de Edward Said, intelectual palestino, reconhecido por seus estudos pós-coloniais, cuja produção acadêmica normalmente não é enquadrada no campo da Geografia, especificamente. Contudo, no referido texto o autor apresenta um contexto importante que diz respeito à história da ciência geográfica e às perspectivas que orientaram os rumos dessa ciência no século XIX (Brasil, 2024b). Da mesma forma, o enunciado direciona a leitura das afirmativas para uma análise a respeito do papel e dos sentidos atribuídos ao desenvolvimento da Geografia naquele contexto histórico (Brasil, 2024b).

Considerando a afirmativa esperada como correta (“catalogação de dados úteis aos propósitos colonialistas”), para além de uma determinação de escala ou territórios em questão, o objetivo do item é que seja identificado, de forma crítica, o lugar político e ideológico da

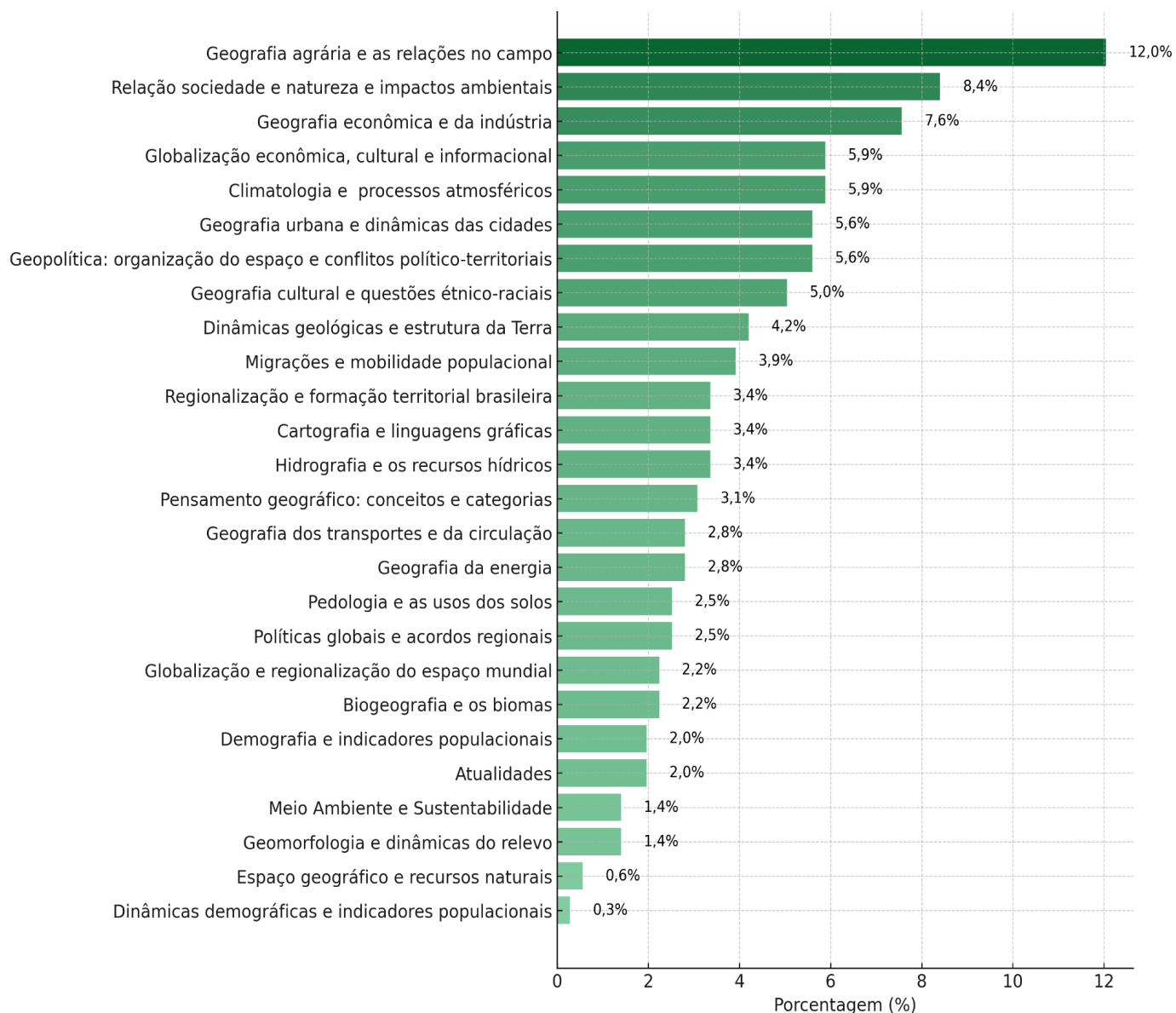
ciência geográfica no contexto histórico apresentado (Brasil, 2024b). Dessa maneira, há o reconhecimento da importância da análise de aspectos específicos da disciplina, no que diz respeito ao seu próprio desenvolvimento no âmbito das ciências, como a sua articulação com o contexto histórico do imperialismo do século XIX.

Mais detidamente, passamos a analisar a recorrência de temas abordados nos itens ao longo dos anos, o que nos auxilia a traçar uma visão panorâmica da trajetória da avaliação e dos conteúdos que foram definindo uma perspectiva sobre o que se espera da Geografia escolar. Para isso, a leitura conjunta dos Gráficos 9, 10, 11 e 12 é um importante orientador dessa investigação longitudinal e de longa duração.

Durante duas décadas e meia, o ENEM não apenas alterou a frequência com que certos conteúdos aparecem, mas também passou por um reposicionamento temático que reflete mudanças curriculares e epistemológicas no campo da Geografia escolar. A comparação entre os dois grandes blocos temporais objeto de análise deste trabalho (ou seja, de 1998 a 2008 e de 2009 a 2023) revela não apenas contrastes de enfoque, mas também fluxos e permanências que apontam tendências interpretativas relevantes.

Gráfico 9 | Análise de itens: proporção geral de ocorrência de temas (1998-2008).

Fonte: Elaboração própria.

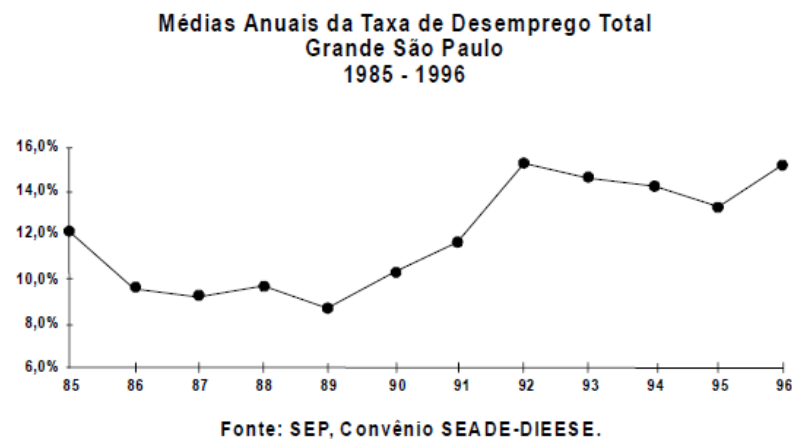
Gráfico 10 | Análise de itens: proporção geral de ocorrência de temas (2009-2023).

Fonte: Elaboração própria.

Os Gráficos 9 e 10 apresentam, em estrutura de *ranking*, os principais temas exigidos nos exames, separados pelos períodos de 1998 a 2008 e de 2009 a 2023. De acordo com os dados levantados, de 1998 a 2008, “Demografia e indicadores populacionais” e “Meio ambiente e sustentabilidade” foram os temas mais recorrentes (ambos com 10,5%), seguidos por “Geografia da energia” (9,8%) e “Hidrografia e recursos hídricos” (8,4%). Nesse período, destaca-se a ênfase em estruturas físico-naturais e a abordagem demográfica que enfatizava a interpretação de dados e indicadores populacionais, como é possível percebermos pela Figura 5 a seguir.

Figura 5 | ENEM 1998, prova amarela, item 16.

Um estudo sobre o problema do desemprego na Grande São Paulo, no período 1985-1996, realizado pelo SEADE-DIEESE, apresentou o seguinte gráfico sobre taxa de desemprego.



Pela análise do gráfico, é correto afirmar que, no período considerado,

- (A) a maior taxa de desemprego foi de 14%.
- (B) a taxa de desemprego no ano de 1995 foi a menor do período.
- (C) a partir de 1992, a taxa de desemprego foi decrescente.
- (D) no período 1985-1996, a taxa de desemprego esteve entre 8% e 16%.
- (E) a taxa de desemprego foi crescente no período compreendido entre 1988 e 1991.

Fonte: Retirada de (2024b).

O texto-base do item destacado pela Figura 5 consiste no gráfico produzido pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE) do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) sobre o desemprego na Grande São Paulo de 1985 a 1996 (Brasil, 2024b). Sem qualquer contextualização ou discussão teórica a respeito do fenômeno social abordado, o enunciado do item pede que seja analisado o gráfico e que as afirmativas sejam avaliadas com o objetivo de evidenciar qual seria a correta dentre as opções possíveis (Brasil, 2024b).

Ao classificarmos o item em nossa catalogação geral, identificamos como relacionado às seguintes temáticas da “Geografia Humana”: “Demografia e indicadores populacionais” e “Geografia econômica e da indústria” (Brasil, 2024b). Assim o fizemos por compreendermos que a interpretação de dados populacionais é um dos grandes atributos dos estudos em demografia, bem como a realidade abordada diz respeito às dinâmicas econômicas e de trabalho (Brasil, 2024b). Porém, ao analisarmos as afirmativas apresentadas, a exigência esperada não está na capacidade interpretativa do fenômeno, bem como não está vinculada à leitura crítica dos processos históricos e geográficos relacionados ao desemprego, identificando-se que se espera observar a capacidade leitora de gráficos e a identificação correta das variáveis representadas (Brasil, 2024b). Justamente por essa exigência, também classificamos o item como articulado à disciplina de Matemática, na medida em que esse atributo de leitura e interpretação é um dos grandes fundamentos dessa disciplina (Brasil, 2024b).

Outro exemplo significativo é o item 52 da versão amarela do exame de 2001, apresentado pela Figura 6 abaixo:

Figura 6 | ENEM 2001, prova amarela, item 52.

52

A tabela apresenta a taxa de desemprego dos jovens entre 15 e 24 anos estratificada com base em diferentes categorias.

Região	Homens	Mulheres
Norte	15,3	23,8
Nordeste	10,7	18,8
Centro-Oeste	13,3	20,6
Sul	11,6	19,4
Sudeste	16,9	25,7
Grau de Instrução		
Menos de 1 ano	7,4	16,1
De 1 a 3 anos	8,9	16,4
De 4 a 7 anos	15,1	22,8
De 8 a 10 anos	17,8	27,8
De 11 a 14 anos	12,6	19,6
Mais de 15 anos	11,0	7,3

Fonte: PNAD/IBGE, 1998.

Considerando **apenas** os dados acima e analisando as características de candidatos a emprego, é possível concluir que teriam **menor** chance de consegui-lo,

- (A) mulheres, concluintes do ensino médio, moradoras da cidade de São Paulo.
- (B) mulheres, concluintes de curso superior, moradoras da cidade do Rio de Janeiro.
- (C) homens, com curso de pós-graduação, moradores de Manaus.
- (D) homens, com dois anos do ensino fundamental, moradores de Recife.
- (E) mulheres, com ensino médio incompleto, moradoras de Belo Horizonte.

Fonte: Retirada de (2024b).

O item traz como texto-base uma tabela de desemprego, segmentada por gênero, regiões e grau de instrução, para jovens de 15 a 24 anos, produzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1998 (Brasil, 2024b). De acordo com as orientações do enunciado, a temática envolvida na análise dos dados é a problemática do emprego relacionada à formação educacional e às desigualdades de gênero (Brasil, 2024b).

Assim como no item apresentado pela Figura 5, catalogamos esse item da Figura 6 como “Geografia Humana”, mais especificamente “Demografia e indicadores populacionais” e “Geografia econômica e da indústria”, por interpretarmos como um tema de ênfase às discussões populacionais e dinâmicas do mundo do trabalho (Brasil, 2024b). Já em relação à

interdisciplinaridade, apontamos que o item estabelece uma interlocução com a Sociologia, principalmente em função da temática “Sociologia do Trabalho” (Brasil, 2024b).

Contudo, ao analisarmos as expectativas relacionadas ao item a partir das alternativas, é possível notar que aquilo que se espera como saber pouco está relacionado à interpretação dos fenômenos sociais e geográficos atrelados aos dados, mas à capacidade de identificar variáveis em uma tabela (Brasil, 2024b). Dentre as especificidades geográficas possíveis para enquadrarmos o item, está a simples memorização das capitais de estados e suas regiões geográficas, além da exigência de correlacionar anos de estudos às etapas da escolarização (Brasil, 2024b).

Nesse sentido, reconhecemos como o tratamento da temática nesses anos iniciais do ENEM esteve fortemente associado às prerrogativas definidas pelas habilidades e competências e pouco aprofundadas nos conhecimentos específicos da disciplina. Por outro lado, quando passamos a analisar, da mesma forma, o período de 2009 a 2023 (Gráfico 10), observamos um reposicionamento expressivo.

A temática do campo brasileiro, “Geografia agrária e relações no campo”, passou a ser a mais frequente (12%), seguida por “Relação sociedade e natureza e impactos ambientais” (8,4%) e “Geografia econômica e da indústria” (7,6%). Essa mudança aponta para uma inflexão analítica, evidenciada pela atenção às dinâmicas produtivas, ao espaço rural, às relações de poder e às contradições territoriais. Os temas que mais cresceram foram justamente os que articulam transformações do território às desigualdades sociais e às lógicas de produção e circulação de capital. Além disso, ganharam importância temas até então periféricos, como “Geografia cultural e questões étnico-raciais”, um fato que pode ser relacionado, por inferência, à consolidação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008¹⁷ e às transformações teóricas e acadêmicas que reverberaram na universidade por meio de debates teóricos e acadêmicos nas últimas décadas.

Um aspecto interessante a se notar nesse processo é a presença de autores de referência nos itens, bem como uma mudança estrutural nas suas formulações, como aparece no item 60 da versão amarela do ENEM de 2022 (Figura 7).

¹⁷ A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, introduziram, respectivamente, a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira” e, posteriormente, da “História e Cultura Indígena” no currículo oficial da Educação Básica brasileira, objetivando valorizar a diversidade étnico-racial do país e combater o preconceito racial por meio da educação ao promover o reconhecimento da contribuição dos povos africanos e indígenas na formação da sociedade brasileira (Brasil, 2003, 2008).

Figura 7 | ENEM 2022, prova amarela, item 60.

QUESTÃO 60

Macrocefalia urbana pode ser entendida como a massiva concentração das atividades econômicas em algumas metrópoles que propicia o desencadeamento de processos descompassados: redirecionamento e convergência de fluxos migratórios, déficit no número de empregos, ocupação desordenada de determinadas regiões da cidade e estigmatização de estratos sociais, que comprometem substancialmente a segurança pública urbana.

SANTOS, M. *O espaço dividido: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos*. São Paulo: Edusp, 2004.

O processo de concentração espacial apresentado foi estimulado por qual fator geográfico?

- A** Limitação da área ocupada.
- B** Êxodo da população do campo.
- C** Ampliação do risco habitacional.
- D** Deficiência do transporte alternativo.
- E** Crescimento da taxa de fecundidade.

Fonte: Retirada de (2024b).

O item tem como texto-base um trecho retirado de uma das principais obras de Milton Santos, *O Espaço Dividido*, o qual apresenta a definição conceitual de “macrocefalia urbana” (Brasil, 2024b). Dentro das classificações metodológicas desta pesquisa, o item foi categorizado como “Geografia Humana”, mais especificamente, “Geografia urbana e dinâmicas das cidades”, correspondendo de forma muito objetiva e evidente sua estruturação dentro da especificidade da disciplina (Brasil, 2024b). A partir do enunciado, evidencia-se não apenas a interpretação do texto-base ou a transposição de informações diretas contidas na tese do autor, mas a capacidade de articulação de outros conceitos relativos ao campo da Geografia urbana e que são suporte à interpretação do fenômeno apresentado pela citação (Brasil, 2024b). Assim, é esperada a correlação entre o processo urbano tratado e os seus agentes causadores, como o êxodo rural em questão (Brasil, 2024b).

Outro exemplo interessante é o item 22 da versão amarela do Exame de 2022, conforme destacado pela Figura 8 a seguir:

Figura 8 | ENEM 2022, prova amarela, item 60.

QUESTÃO 22 =====

Portadora de memória, a paisagem ajuda a construir os sentimentos de pertencimento; ela cria uma atmosfera que convém aos momentos fortes da vida, às festas, às comemorações.

CLAVAL, P. *Terra dos homens: a geografia*. São Paulo: Contexto, 2010 (adaptado).

No texto, é apresentada uma forma de integração da paisagem geográfica com a vida social. Nesse sentido, a paisagem, além de existir como forma concreta, apresenta uma dimensão

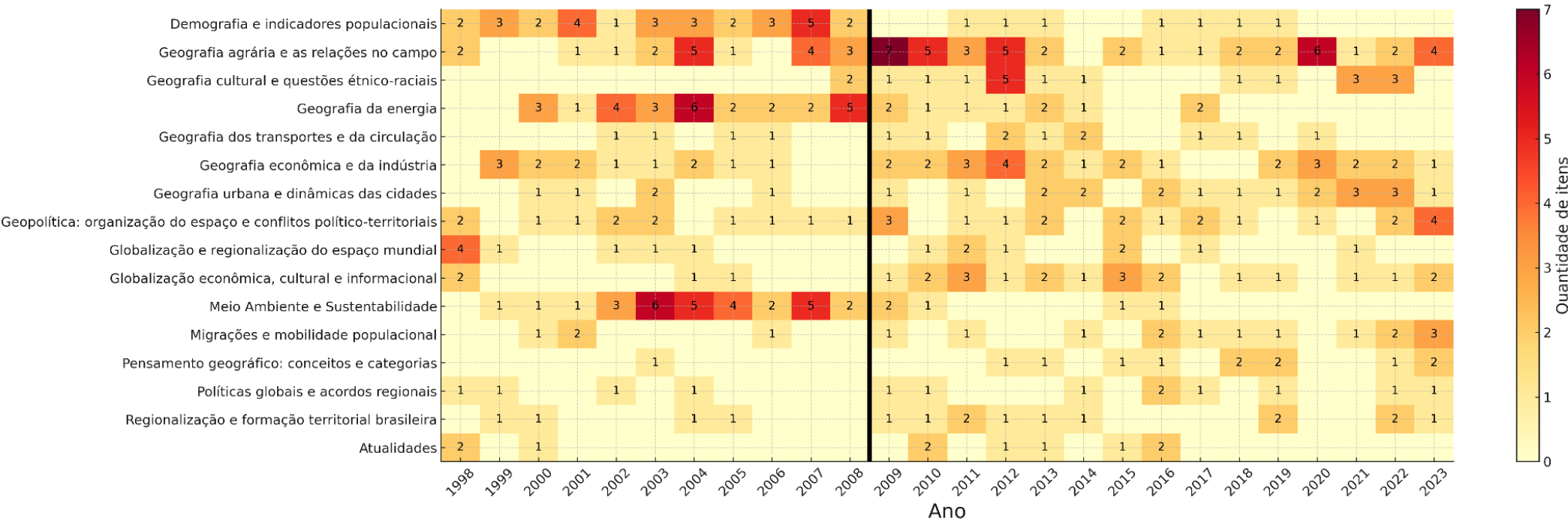
- A** política de apropriação efetiva do espaço.
- B** econômica de uso de recursos do espaço.
- C** privada de limitação sobre a utilização do espaço.
- D** natural de composição por elementos físicos do espaço.
- E** simbólica de relação subjetiva do indivíduo com o espaço.

Fonte: Retirada de (2024b).

O item abordado pela Figura 8 traz como texto-base uma citação de um dos principais teóricos cânones da Geografia, principalmente do campo da chamada “Geografia Cultural”, Paul Claval (Brasil, 2024b). No excerto destacado, há uma definição inicial sobre o conceito de “paisagem” e o enunciado exige não apenas a memorização conceitual, mas a compreensão das dimensões de atribuição de sentidos, vinculada à interpretação precisa do texto-base, ou seja, há nesse item a valorização do campo da “Geografia Cultural” a partir exigência da compreensão das relações geográficas com os contextos sociais e culturais em que se inserem, enfatizando a dimensão da “paisagem” como conceito atribuidor de sentidos (Brasil, 2024b).

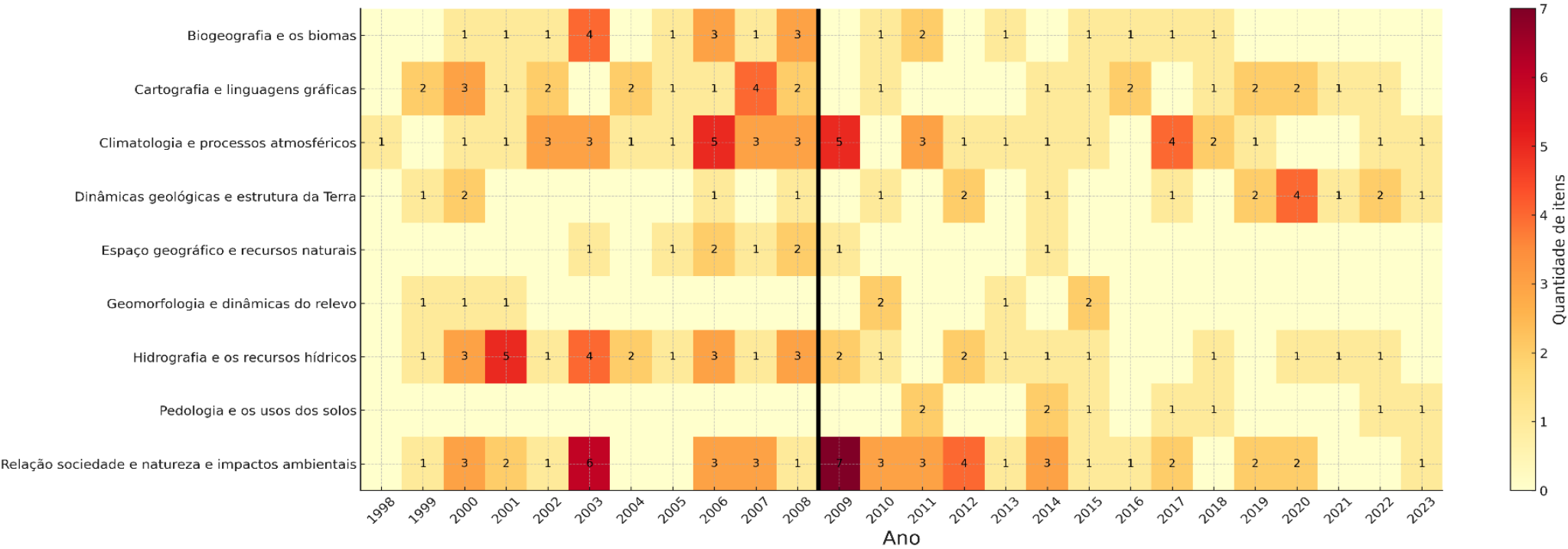
Temos nesses exemplos, portanto, mudanças significativas nos percursos e no que se considera como saberes socialmente válidos à disciplina, transpassando a mera leitura e interpretação de dados e fenômenos para uma ênfase cada vez mais fortalecida pelos conhecimentos específicos da disciplina, sem dissociar dos marcadores operativos das habilidades e competências. Os Gráficos 11 e 12, que abordam a recorrência temática da “Geografia Física” e da “Geografia Humana”, servem como uma síntese analítica das leituras realizadas, pois revelam a ampliação de temáticas abordadas em cada uma das áreas e o fortalecimento de múltiplos conhecimentos específicos que circulam na atribuição de sentidos à Geografia.

Gráfico 11 | Mapa de calor: recorrência dos temas da “Geografia Humana” (1998-2023).



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 12 | Mapa de calor: recorrência dos temas da “Geografia Física” (1998-2023).



Fonte: Elaboração própria.

A partir da análise conjunta dos Gráficos 9 e 10 e dos mapas de calor retratados pelos Gráficos 11 e 12, é possível observar uma notável ampliação e diversificação temática das áreas de “Geografia Humana” e de “Geografia Física” a partir do ano de 2009. Essa diversificação e ampliação das abordagens temáticas, ao nosso ver, reflete um fortalecimento dos enfoques específicos da disciplina, valorizando a complexidade e multiplicidade dos conhecimentos geográficos. Nesse sentido, observamos na comparação entre os períodos analisados o que temos evidenciado ao longo dos levantamentos realizados a partir da dimensão do “esvaziamento dos conteúdos” e da “valorização do conhecimento” (Young, 2011; 2016).

Identificamos que a transformação do ENEM foi um processo fundamental para a ressignificação da Geografia sem que houvesse uma ruptura com os pressupostos que forjaram o exame desde seu início. Se habilidades e competências são marcadores estruturantes da avaliação e das DCNEM (Brasil, 1998a), que vêm sendo construídas desde o fim dos anos 1990, a incorporação da “Matriz de Referência” e dos “Objetos de Conhecimento” ao ENEM, a partir de 2009, possibilitou a defesa da manutenção da disciplina em meio a propostas curriculares que permitem o seu esvaziamento. Um elemento que corrobora com essa nossa interpretação diz respeito à própria estrutura formal do item e é algo que já tangenciamos nos parágrafos anteriores: o diálogo com autores de referência.

A partir do Quadro 7, é possível notar a presença cada vez mais acentuada de intelectuais da Geografia ou de áreas correlatas, o que compreendemos como discursos de validade e autoridade que passam a operar nos itens do ENEM.

Quadro 7 | Presença de autores de referência (1998-2008 *versus* 2009-2023).

Período	Quantidade de itens	Autores citados ¹⁸	Quantidade de citações
1998-2008	1	Milton Santos	7 vezes
2009-2023	21	Wilson Teixeira	6 vezes
		Carlos Walter Porto-Gonçalves	4 vezes
		Ariovaldo Umbelino de Oliveira	3 vezes
		Manuel Castells ¹⁹	3 vezes
		David Harvey	2 vezes
		Maria Laura da Silveira	2 vezes
		Erminia Maricato ²⁰	2 vezes
		Rogério Haesbaert	2 vezes

Fonte: Elaboração própria.

Se no período de 1998 a 2008 apenas um item trazia material ou referência a um autor considerado cânone da Geografia, no caso, o grande geógrafo pernambucano Josué de Castro, a partir de 2009 obras e citações de diversos autores, sobretudo vinculados à Geografia Crítica (como Milton Santos, Carlos Walter Porto-Gonçalves e Ariovaldo Oliveira), passam a ser usadas com maior frequência. Da mesma forma, mesmo os itens próprios da Geografia Física passaram a utilizar materiais de referência que são fundamentais nos estudos científicos e acadêmicos, como a menção ao professor Wilson Teixeira (2007), importante geólogo da USP

¹⁸ Todos os autores citados no período de 2009 a 2023.

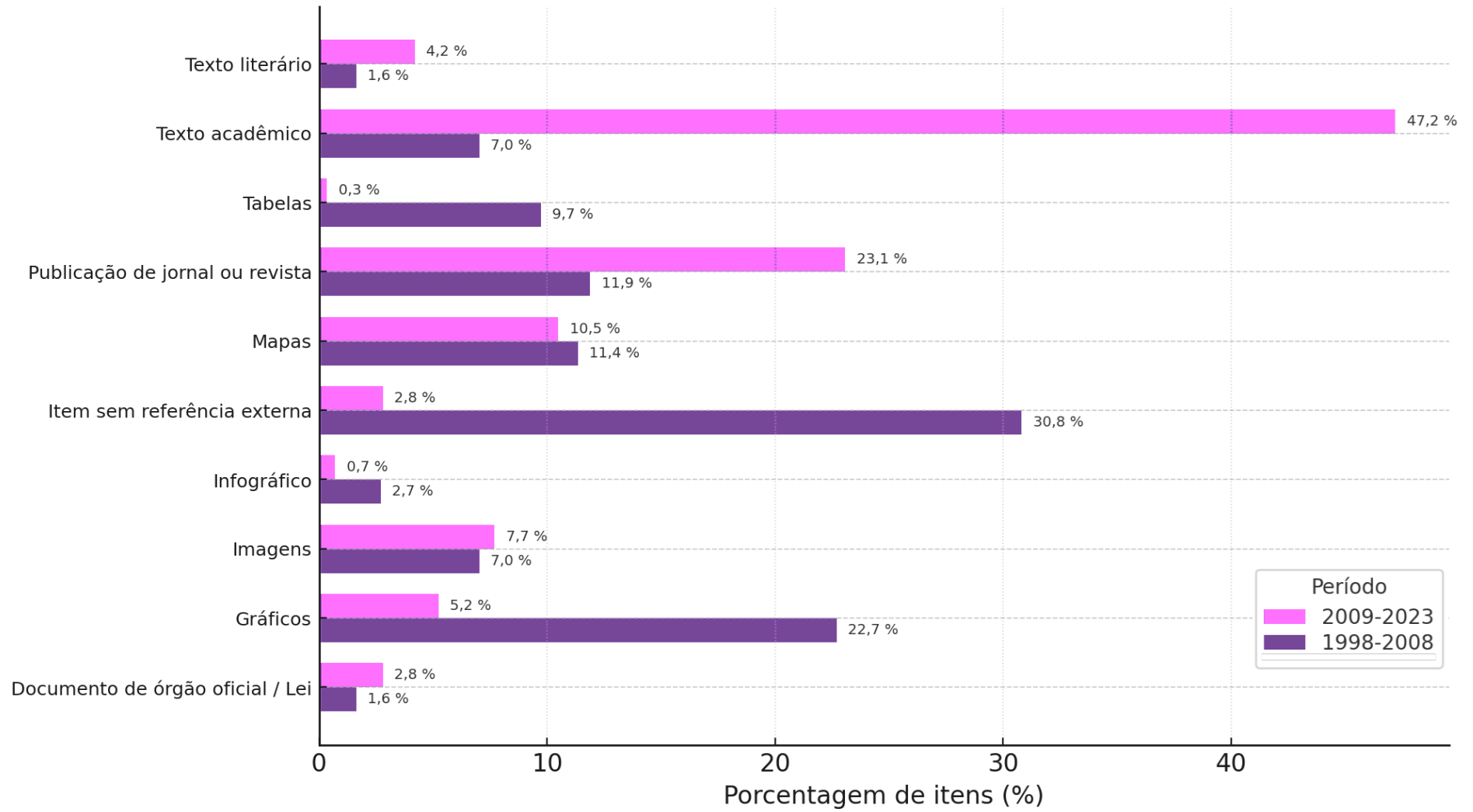
¹⁹ Manuel Castells é um dos mais influentes sociólogos contemporâneos e suas teorias sobre “sociedade em rede”, “fluxos” e “cidade informacional” exercem significativa influência nas pesquisas contemporâneas em Geografia, especialmente na “Geografia Urbana” e na “Geografia Econômica”. Por isso, grande parte dos seus escritos aparecem em materiais didáticos da disciplina e surgem em itens que abordam conhecimentos específicos da Geografia. Esse aspecto também é um importante indicativo que será notado nas próximas páginas deste capítulo, a respeito da forte aproximação entre as disciplinas de Geografia e Sociologia nas avaliações do ENEM.

²⁰ Erminia Maricato é uma das mais importantes urbanistas brasileiras, e sua trajetória intelectual e política vinculada à problemática das cidades no Brasil tem grande influência nas interpretações críticas da geografia sobre a produção do espaço urbano, a segregação socioespacial e os conflitos por moradia no país. Diversos escritos seus também aparecem em materiais didáticos tornando a professora importante referência também para os conteúdos escolares de “Geografia Urbana”.

e organizador do livro *Decifrando a terra*, cuja obra é reconhecida inclusive no ambiente acadêmico como basilar nos estudos de “Ciências da Terra”, além de ser utilizada cada vez mais na elaboração de materiais didáticos de Geografia.

Para além desses autores, classificados de maneira particularizada a partir da importância e de seu impacto na formulação de um pensamento científico da Geografia, há outro aspecto que demarca essa transformação do ENEM: a forma de construção dos itens em relação aos materiais de suporte, tanto textual como visual.

Gráfico 13 | Estrutura do item: porcentagem de suporte visual e textual (1998-2008 *versus* 2009-2023).



Fonte: Elaboração própria.

Por meio da análise do Gráfico 13, que trata a respeito das características dos itens do ENEM, especificamente quanto ao tipo de suporte visual e textual utilizado, identificamos profundas transformações estruturais e de enfoque entre os períodos de 1998 a 2008 e de 2009 a 2023. Os dados revelam não apenas mudanças nas preferências por determinados formatos, mas também apontam para uma reconfiguração mais ampla das estratégias de avaliação do exame. De 1998 a 2008, observamos uma distribuição de itens que privilegiavam tabelas, gráficos, mapas e publicações de jornais ou revistas, mas com maior destaque a itens sem referência externa, ou seja, que não continham materiais de suporte específicos e eram elaborados apenas na forma de enunciados diretivos. Tais marcadores dialogam com o modo de operação do ENEM nesse período e seus privilégios à avaliação de habilidades e competências, com menor ênfase aos conhecimentos específicos da disciplina de Geografia.

A transição do período de 2009 a 2023 evidencia mudanças profundas, considerando que a alteração mais radical e impactante consiste justamente na quase ausência de itens sem referências externas, além da grande profusão de textos acadêmicos como material de suporte. Dentre esses textos, estão incluídos artigos de periódicos científicos e livros, tanto dos autores de referência da Geografia, conforme já citamos anteriormente, como de pesquisadoras e pesquisadores contemporâneos que estão no ambiente acadêmico produzindo novos conhecimentos.

Avaliamos esse aspecto como fundamental, na medida em que identificamos como exercício de atribuição de sentidos e validação à Geografia que se produz em âmbito acadêmico e científico, correlacionando com os saberes escolares, em um exercício de “recontextualização”, nos termos de Bernstein (1996).

Se compreendemos – como temos procurado construir ao longo desta dissertação – que o currículo avaliado é instrumento que configura e dá sentido aos conhecimentos considerados socialmente válidos à disciplina de Geografia, nossas leituras têm apontado como os itens do ENEM, principalmente a partir de 2009, são elemento-chave para essa atribuição de sentidos e validações ao que se espera à Geografia escolar. Um aspecto interessante a notar e cotejar no debate comparativo entre os períodos de análise recai justamente sobre os conteúdos associados à Geografia Agrária.

Ao analisarmos o item destacado na Figura 9 a seguir, identificamos como texto-base a utilização de dois recursos (um mapa e um texto escrito) e ambos apresentam a questão da ocupação da Amazônia (Brasil, 2024b). Algo que ganha destaque é que o texto escrito, sem autor de referência, apresenta o “Plano Amazônia Sustentável” e suas pretensões de reatizar o

“Arco do Desmatamento” (expressão de origem conceitual e política) em “Arco do Povoamento Sustentável”. Também apresenta os objetivos de ocupação do espaço amazônico por meio de atividades econômicas e produtivas, listando um conjunto de estratégias a serem adotadas para a realização desse empreendimento (Brasil, 2024b). Ou seja, identificamos que o texto-base expõe, constrói e legitima processos de intervenção e transformação no espaço amazônico (Brasil, 2024b).

Figura 9 | ENEM 2004, prova amarela, item 5.

ENEM 2004

5.

Em 2003, deu-se início às discussões do Plano Amazônia Sustentável, que rebatiza o Arco do Desmatamento, uma extensa faixa que vai de Rondônia ao Maranhão, como Arco do Povoamento Adensado, a fim de reconhecer as demandas da população que vive na região. A Amazônia Ocidental, em contraste, é considerada nesse plano como uma área ainda amplamente preservada, na qual se pretende encontrar alternativas para tirar mais renda da floresta em pé do que por meio do desmatamento. O quadro apresenta as três macrorregiões e três estratégias que constam do Plano.



Estratégias:

I. Pavimentação de rodovias para levar a soja até o rio Amazonas, por onde será escoada.

II. Apoio à produção de fármacos, extratos e couros vegetais.

III. Orientação para a expansão do plantio de soja, atraindo os produtores para áreas já desmatadas e atualmente abandonadas.

Considerando as características geográficas da Amazônia, aplicam-se às macrorregiões Amazônia Ocidental, Amazônia Central e Arco do Povoamento Adensado, respectivamente, as estratégias

(A) I, II e III.

(B) I, III e II.

(C) III, I e II.

(D) II, I e III.

(E) III, II e I.

Fonte: Retirada de (2024b).

O mapa que compõe o texto-base referenda e fortalece essas iniciativas ao classificar e evidenciar os espaços a serem ocupados e, por fim, o enunciado e as alternativas convidam a identificar quais as estratégias mais adequadas a serem realizadas nos espaços por meio da identificação das características específicas dos territórios cartografados (Brasil, 2024b). Assim, percebemos que o item foi elaborado de forma profundamente despreocupada com os impactos sociais, geográficos e ambientais das políticas apresentadas no texto-base, sendo que o item, em sua estruturação, demonstra um discurso legitimador de processos já extensamente criticados desde os anos 1980 pelos geógrafos e geógrafas que atuam no campo da Geografia Agrária (Brasil, 2024b). Contudo, ao item parece interessar avaliar a capacidade de reconhecer e identificar as especificidades dos territórios como um empreendimento muito mais memorialístico do que efetivamente analítico e crítico do fenômeno social (Brasil, 2024b).

Ao avançarmos para o ano de 2023, analisando um outro item com temática relacionada à Geografia Agrária (Figura 10), observa-se uma nítida diferença na abordagem e ênfase da questão (Brasil, 2024b).

Figura 10 | ENEM 2023, prova amarela, item 57.

QUESTÃO 57

Alternativas logísticas estão servindo de instrumentos que ativam os mercados especuladores de terras nas diferentes regiões da Amazônia e constituem em indicadores utilizados por diferentes atores para defender ou denunciar o avanço da cultura da soja na região e, com ela, a retomada do desmatamento. É evidente que o crescimento do desmatamento tem a ver também com a expansão da soja, porém atribuir a ela o fator principal parece não totalmente correto. Parto da compreensão central de que a lógica que gera o desmatamento está articulada pelo tripé grileiros, madeireiros e pecuaristas.

OLIVEIRA, A. U. A Amazônia e a nova geografia da produção da soja. *Terra Livre*, n. 26, jan.-jun. 2006 (adaptado).

Na visão do autor, o problema central da situação descrita é desencadeado pela

- A** apropriação de áreas devolutas.
- B** sonegação de impostos federais.
- C** incorporação de exportação ilegal.
- D** desoneração de setores produtivos.
- E** flexibilização de legislação ambiental.

enem2023

Fonte: Retirada de Brasil (2024b).

O item destacado pela Figura 10 tem como texto-base uma citação direta da obra do professor Ariovaldo Umbelino de Oliveira, um dos principais intelectuais da Geografia Crítica dentro da temática do campo e das relações agrárias (Brasil, 2024b), a qual foi retirada de um artigo de publicação científica. O trecho exposto enfatiza o impacto da produção da soja no desmatamento da Amazônia e aborda os sujeitos sociais do campo e suas formas de atuação no contexto do fenômeno social e geográfico analisado (Brasil, 2024b).

A partir do trecho, o enunciado exige um duplo movimento: a interpretação textual do fenômeno abordado; e a correlação com os processos econômicos relativos à problemática apresentada no trecho em questão (Brasil, 2024b). Assim, as alternativas revelam a clara

interpretação do processo apresentado como uma condição crítica da sociedade e exige o seu devido reconhecimento a partir dos conhecimentos construídos por meio dos saberes específicos da disciplina. Nesse sentido, reconhecemos, a partir dos exemplos citados, como a estrutura do item dialoga diretamente com a perspectiva e os sentidos atribuídos à Geografia (Brasil, 2024b).

Na medida em que evidenciamos a construção de enunciados que dialogam cada vez mais com referenciais externos, com menções e citações a autores e pesquisadores acadêmicos, bem como o uso de publicações de jornais e revistas, notamos uma maior preocupação com abordagens que exigem uma maior compreensão dos saberes específicos da disciplina. Se nas primeiras edições do exame é notória a ênfase em itens que utilizam tabelas e gráficos, nas edições a partir de 2009 há uma destacada redução desses elementos textuais. A presença de mapas (linguagem e recurso fundamental da Geografia) e imagens continuam a ser significativas entre os dois períodos, por outro lado, a presença de textos literários também aparece como outro elemento importante, fortalecendo o papel interdisciplinar do exame e, ao mesmo tempo, as interlocuções e complexidades da Geografia.

Assim, produzimos uma síntese da análise comparativa dos indicadores produzidos.

Ao observarmos longitudinalmente o comportamento da Geografia nos exames do ENEM de 1998 a 2023, percebemos um processo denso e gradual de transformação naquilo que se legitima como saber escolar na disciplina. Ainda que o número de questões geográficas apresente crescimento quantitativo ao longo dos anos, o que se destaca, sobretudo, são as mudanças qualitativas em torno dos conteúdos selecionados, das formas de abordagem, das escalas mobilizadas, das referências epistemológicas e das estratégias discursivas dos itens.

De 1998 a 2008, a Geografia aparece com significativa presença nas provas, representando, em média, 25% dos itens por edição. Essa incidência, contudo, não necessariamente traduz uma valorização plena dos conhecimentos específicos da disciplina, pois os itens, muitas vezes, mobilizavam conteúdos geográficos de forma instrumental, vinculados à leitura de gráficos, tabelas ou mapas, e exigiam, sobretudo, habilidades genéricas de interpretação e aplicação de dados quantitativos. Os itens desse período, majoritariamente, pouco demandavam uma reflexão crítica sobre o espaço geográfico como construção social.

Em contraponto, o período de 2009 a 2023, com a implementação da nova “Matriz de Referência” e a inclusão dos “Objetos de Conhecimento”, marca uma inflexão relevante na estrutura epistemológica do ENEM. A Geografia passa a compor cerca de 40% da prova de

“Ciências Humanas e suas Tecnologias” e, mais que isso, os itens ganham densidade conceitual, maior diversidade temática e presença expressiva de autores e referências da Geografia Crítica. O campo da Geografia Humana cresce em recorrência, com destaque para temas agrários, urbanos, ambientais e culturais, revelando um olhar cada vez mais sensível às contradições do território e às dinâmicas de poder que atravessam a produção do espaço. Nesse mesmo movimento, diminuem os itens meramente técnicos e aumentam aqueles que demandam a compreensão crítica de fenômenos socioespaciais, como desigualdades, territorializações e conflitos.

Outro elemento que evidencia a transformação do exame é o modo como a interdisciplinaridade se reconfigura. Se nos anos iniciais do ENEM havia um diálogo mais fluido com disciplinas como Biologia, Física e Matemática, reforçando um perfil da Geografia como área de interseção entre Ciências Naturais e Ciências Humanas, a partir de 2009, observamos uma vinculação maior da Geografia com a área das Ciências Humanas. Nessa linha, História e Sociologia se tornam as principais interlocutoras com a Geografia, a qual se reposiciona como saber crítico e social, menos subordinado à lógica técnico-operacional das competências e mais articulado às discussões teóricas e políticas sobre território, cultura e ambiente.

As escalas geográficas também são afetadas nesse processo de reconfiguração. A ênfase nacional, predominante no primeiro ciclo do exame, dá lugar a uma abordagem mais diversificada, com presença crescente de temas locais, regionais e globais e, sobretudo, com a valorização de enunciados que mobilizam diferentes escalas simultaneamente. Ainda, a transformação mais significativa pode ser percebida na própria estrutura dos itens. A presença de autores como Milton Santos, Carlos Walter Porto-Gonçalves, Ariovaldo Umbelino, entre outros, revela um esforço em conferir autoridade científica aos itens da prova e em articular os saberes escolares às epistemologias da Geografia acadêmica.

A seguir, apresentamos no Quadro 8 um comparativo que sintetiza essas transformações, permitindo visualizar os deslocamentos entre os dois períodos analisados.

Quadro 8 | Síntese: comparação entre os dois períodos do ENEM (1998-2008 *versus* 2009-2023).

Dimensão	1998-2008	2009-2023
Presença da Geografia	Aproximadamente 25% do total de itens do exame.	Aproximadamente 40% do exame de Ciências Humanas.
Abordagem temática	Ênfase em demografia, energia e leitura de gráficos.	Maior diversidade temática e ênfase em Geografia Agrária, Geografia Urbana, Geografia Ambiental e Geografia Cultural.
Geografia Física <i>versus</i> Geografia Humana	Geografia Humana: 58,9%. Geografia Física: 28,1%.	Geografia Humana: 66,4%. Geografia Física: 25,2%.
Escala geográfica	Foco no nacional (34,6%) e pouca presença regional.	Diversificação escalar e valorização de abordagens multiescalares.
Interdisciplinaridade	Integração com Biologia, Física, Matemática.	Integração com História e Sociologia.
Suporte textual e visual	Predominância de gráficos, tabelas, mapas e pouco uso de materiais de referência.	Crescente uso de textos acadêmicos e científicos.
Presença de autores	Rara (1 item em 11 edições).	Frequente: 21 itens com autores em 15 edições.
Perspectiva curricular	Foco em competências e habilidades e conhecimento instrumental.	Foco em competências e habilidades, com maior valorização dos saberes específicos da disciplina, apresentando um modelo híbrido (Rocha, A., 2013).

Fonte: Elaboração própria.

5.3 Para além dos números: conhecimento dos poderosos *versus* conhecimento poderoso

Ao longo das discussões quanto às permanências e rupturas no exame dentro do período analisado, procuramos demonstrar as transformações do ENEM, tanto nas temáticas quanto na estrutura dos itens avaliativos. Nesse sentido, passamos agora a discutir para além dos números, pretendendo debater de que forma os itens podem nos revelar os discursos que operam sobre o ENEM e seus impactos na construção e atribuição de sentidos à disciplina de Geografia.

Conforme já trouxemos anteriormente, a formulação do ENEM, ancorada nos pressupostos de habilidades e competências, esteve diretamente atrelada aos movimentos de

reformulação e reconfiguração da educação brasileira dos anos 1990, nesse sentido, os itens do exame, em seus primeiros anos de aplicação, procuravam valorizar as capacidades interpretativas, indo além da mera memorização de conteúdos factuais.

Essa abordagem refletia a preocupação originária do ENEM em desenvolver no estudante a capacidade de aplicar conhecimentos em diferentes contextos, analisar criticamente informações e resolver problemas complexos. A inspiração para essa mudança surgiu de discussões internacionais sobre currículo e avaliação, que apontavam para a necessidade de preparar os jovens para os desafios de uma sociedade em constante transformação, marcada pela rápida evolução tecnológica e crescente demanda por flexibilidade e adaptabilidade. Vesentini (2004) é um dos teóricos da Geografia que identifica nesse movimento da avaliação um importante instrumento de “valorização” da disciplina, na medida em que envolve uma exigência maior quanto a conteúdos disciplinares em favorecimento ao “raciocínio”. Porém, ao discutirmos essas transformações da educação brasileira ao longo desse período, não podemos dissociar o discurso das habilidades e competências das leituras de Gimeno Sacristán (2011) e Michael Young (2011; 2016), com os quais temos dialogado ao longo desta pesquisa.

Para Gimeno Sacristán (2011), o discurso das habilidades e competências expressa uma profunda transformação na concepção do conhecimento, do currículo, do papel da escola e dos sujeitos envolvidos no processo educativo. O autor argumenta que a ênfase em habilidades e competências tende a instrumentalizar o saber, priorizando o “saber fazer” em detrimento do “saber por quê” ou do “saber para quê”, o que pode levar a uma visão fragmentada e utilitária do conhecimento em que a finalidade da educação se volta para a formação de indivíduos aptos a desempenhar tarefas específicas no mercado de trabalho, em vez de uma formação mais abrangente e crítica (Gimeno Sacristán, 2011).

Por sua vez, Michael Young (2011, 2014, 2016) também aponta que a organização do conhecimento dentro do currículo escolar não é neutra, mas uma construção social que reflete e reproduz relações de poder existentes na sociedade. O autor argumenta (Young, 2014) que o currículo, ao selecionar e hierarquizar certos saberes em detrimento de outros, legitima formas específicas de conhecimento e desvaloriza ou exclui aqueles que não se alinham com os interesses dos grupos dominantes. Young (2011, 2014, 2016), em sua teoria do “conhecimento poderoso”, defende que a educação deve oferecer aos alunos acesso a um conhecimento que lhes permita compreender e transformar o mundo, capacitando-os a transcender suas experiências cotidianas e a participar plenamente da vida social e política.

Ainda, o pesquisador critica (Young, 2011) a ideia de que o currículo deva se basear exclusivamente nas experiências dos alunos, argumentando que isso pode limitar seu horizonte e perpetuar desigualdades, propondo, alternativamente, que a escola deve ser um espaço de aquisição de um conhecimento disciplinar, sistemático e universal, que seja rigoroso em sua construção e que permita aos estudantes desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de análise. Para Young (2011, 2016), a questão central não é se o currículo é relevante para a vida dos alunos, mas se ele oferece um conhecimento poderoso que os capacite a ir além de suas circunstâncias imediatas e a agir de forma transformadora no mundo.

Assim, retomamos a análise de alguns itens do ENEM, de forma a cotejar a discussão dos autores e o comparativo em relação às formas de abordagem de determinadas temáticas no exame. Os itens destacados pela Figura 11, da edição do ENEM de 1998, abordaram graves problemas brasileiros, como a concentração de terra, reforma agrária e as lutas sociais do campo (Brasil, 2024b).

Figura 11 | ENEM 1998, prova amarela, itens 55 e 56.

ENEM/98

Em uma disputa por terras, em Mato Grosso do Sul, dois depoimentos são colhidos: o do proprietário de uma fazenda e o de um integrante do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terras:

Depoimento 1
“A minha propriedade foi conseguida com muito sacrifício pelos meus antepassados. Não admito invasão. Essa gente não sabe de nada. Estão sendo manipulados pelos comunistas. Minha resposta será à bala. Esse povo tem que saber que a Constituição do Brasil garante a propriedade privada. Além disso, se esse governo quiser as minhas terras para a Reforma Agrária terá que pagar, em dinheiro, o valor que eu quero.” proprietário de uma fazenda no Mato Grosso do Sul.

Depoimento 2
“Sempre lutei muito. Minha família veio para a cidade porque fui despedido quando as máquinas chegaram lá na Usina. Seu moço, acontece que eu sou um homem da terra. Olho pro céu, sei quando é tempo de plantar e de colher. Na cidade não fico mais. Eu quero um pedaço de terra, custe o que custar. Hoje eu sei que não estou sozinho. Aprendi que a terra tem um valor social. Ela é feita para produzir alimento. O que o homem come vem da terra. O que é duro é ver que aqueles que possuem muita terra e não dependem dela para sobreviver, pouco se preocupam em produzir nela.” – integrante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), de Corumbá – MS.

55 A partir da leitura do depoimento 1, os argumentos utilizados para defender a posição do proprietário de terras são:

- I. A Constituição do país garante o direito à propriedade privada, portanto, invadir terras é crime.
- II. O MST é um movimento político controlado por partidos políticos.
- III. As terras são o fruto do árduo trabalho das famílias que as possuem.
- IV. Este é um problema político e depende unicamente da decisão da justiça.

Estão corretas as proposições:

- (A) I, apenas.
- (B) I e IV, apenas.
- (C) II e IV, apenas.
- (D) I, II e III, apenas.
- (E) I, III e IV, apenas.

56 A partir da leitura do depoimento 2, quais os argumentos utilizados para defender a posição de um trabalhador rural sem terra?

- I. A distribuição mais justa da terra no país está sendo resolvida, apesar de que muitos ainda não têm acesso a ela.
- II. A terra é para quem trabalha nela e não para quem a acumula como bem material.
- III. É necessário que se suprima o valor social da terra.
- IV. A mecanização do campo acarreta a dispensa de mão-de-obra rural.

Estão corretas as proposições:

- (A) I, apenas.
- (B) II, apenas.
- (C) II e IV, apenas.
- (D) I, II e III, apenas.
- (E) III, I, IV, apenas.

Fonte: Retirada de (2024b).

O item, ao apresentar o contexto agrário brasileiro por meio de duas vozes dissonantes, um proprietário de terras e um integrante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

(MST), aparentemente traz a temática específica da “Geografia Agrária” nesse sentido, aborda o conflito rural brasileiro, trazendo uma situação contemporânea em sua complexidade e exigindo a capacidade crítica de avaliação dos discursos operados pelos sujeitos sociais citados (Brasil, 2024b). Entretanto, ao operar, em dois enunciados distintos, o item não demanda necessariamente o domínio de conteúdo específico da disciplina de Geografia, exigindo a mobilização de uma habilidade leitora relativa à capacidade de interpretar argumentos em textos de natureza opinativa e a identificação das posições defendidas por diferentes sujeitos sociais (Brasil, 2024b).

Nesses itens, os enunciados explicitam que a tarefa não é saber o que diz a CF/88 sobre a propriedade privada, explicar a atuação do MST e tampouco descrever a mecanização da agricultura ou os conflitos estruturais do espaço rural brasileiro, mas, em verdade, relacionar as ideias contidas nos depoimentos com as alternativas apresentadas (Brasil, 2024b). Portanto, na medida em que a questão fundamental do item não se refere ao domínio factual ou conceitual sobre conflitos fundiários ou a reforma agrária no país, identificamos o que Michael Young (2011) chama de “esvaziamento dos conteúdos”.

Ao considerarmos, inclusive, as respostas esperadas, a problemática desse esvaziamento se amplia ainda mais (Brasil, 2024b). De acordo com o gabarito divulgado oficialmente, são consideradas corretas as afirmativas I, II e III para o item 55 e somente a alternativa II para o item 56, ou seja, “a constituição do país garante o direito à propriedade privada, portanto, invadir terras é crime”; “o MST é um movimento político controlado por partidos políticos”; “as terras são o fruto do árduo trabalho das famílias que as possuem”; e “a terra é para quem trabalha nela e não para quem a acumula como bem material” (Brasil, 2024b).

As quatro afirmativas, conjuntamente, produzem um sentido de verdade e legitimidade discursiva que produz uma grande simplificação conceitual, analítica e crítica do problema agrário brasileiro (Brasil, 2024b). Da mesma forma, ao desconsiderarmos a mecanização do campo como fenômeno produtor do desemprego rural, uma vez que esse argumento não aparece no depoimento apresentado no enunciado, o item revela que os conhecimentos fundamentais acerca da complexidade das relações de produção e trabalho não têm importância (ou possuem menor importância) em relação à capacidade interpretativa de texto. Compreendemos, nesse sentido, que tal formulação de enunciação mais reproduz o “conhecimento dos poderosos” em detrimento de “conhecimentos poderosos”, algo que pode ser identificado de maneira completamente distinta no item apresentado pela Figura 12 a seguir, que aborda,

essencialmente, o mesmo tema, o contexto e o que achamos sobre o mesmo expediente de análise de discursos dissonantes.

Figura 12 | ENEM 2013, prova amarela, item 33.



QUESTÃO 33

TEXTO I

A nossa luta é pela democratização da propriedade da terra, cada vez mais concentrada em nosso país. Cerca de 1% de todos os proprietários controla 46% das terras. Fazemos pressão por meio da ocupação de latifúndios improdutivos e grandes propriedades, que não cumprem a função social, como determina a Constituição de 1988. Também ocupamos as fazendas que têm origem na grilagem de terras públicas.

Disponível em: www.mst.org.br. Acesso em: 25 ago. 2011 (adaptado).

TEXTO II

O pequeno proprietário rural é igual a um pequeno proprietário de loja: quanto menor o negócio mais difícil de manter, pois tem de ser produtivo e os encargos são difíceis de arcar. Sou a favor de propriedades produtivas e sustentáveis e que gerem empregos. Apoiar uma empresa produtiva que gere emprego é muito mais barato e gera muito mais do que apoiar a reforma agrária.

LESSA, C. Disponível em: www.observadorpolitico.org.br. Acesso em: 25 ago. 2011 (adaptado).

Nos fragmentos dos textos, os posicionamentos em relação à reforma agrária se opõem. Isso acontece porque os autores associam a reforma agrária, respectivamente, à

- A** redução do inchaço urbano e à crítica ao minifúndio camponês.
- B** ampliação da renda nacional e à prioridade ao mercado externo.
- C** contenção da mecanização agrícola e ao combate ao êxodo rural.
- D** privatização de empresas estatais e ao estímulo ao crescimento econômico.
- E** correção de distorções históricas e ao prejuízo ao agronegócio.

O item destacado pela Figura 12, baseado em dois textos distintos vinculados a publicações oficiais, como o site do MST e um artigo de opinião, revela uma profunda transformação na abordagem da mesma temática em relação ao problema agrário brasileiro (Brasil, 2024b). Embora o item exija habilidades de leitura e interpretação, ele ultrapassa os limites da mera decodificação textual e convoca a necessidade de determinados conhecimentos específicos da Geografia, especialmente no que diz respeito à estrutura fundiária brasileira, aos conflitos pela terra e às lógicas do agronegócio e da agricultura familiar (Brasil, 2024b).

Enquanto os textos apresentam visões divergentes sobre a reforma agrária, uma que defende a democratização da terra com base em sua função social (Texto I), e outra que enfatiza a produtividade econômica como critério de valorização da propriedade (Texto II), o enunciado propõe relacionar essas posições a interpretações ideológicas e estruturais mais amplas, como “correção de distorções históricas” ou “prejuízo ao agronegócio” (Brasil, 2024b). Isso requer do estudante mais do que reconhecer a opinião de cada autor; é necessário mobilizar saberes geográficos que permitam compreender a lógica do uso da terra, o papel dos movimentos sociais no campo, o conceito de latifúndio improdutivo e os interesses em jogo na disputa pelo espaço rural brasileiro (Brasil, 2024b).

Além disso, a escolha correta entre as alternativas exige a compreensão de implicações socioeconômicas e territoriais, como o impacto da reforma agrária sobre o modelo de desenvolvimento nacional, o mercado de trabalho rural e a segurança alimentar. Essas reflexões são estruturantes da Geografia Crítica e não podem ser deduzidas apenas da leitura superficial do texto (Brasil, 2024b).

Ainda analisando a problemática da Geografia em relação aos conteúdos relativos ao espaço agrário, a aplicação da edição do ENEM de 2023 é um caso bastante emblemático e fundamental para nossa discussão. Nesse ano, especificamente 2 itens aplicados na prova de “Ciências Humanas e suas Tecnologias” foram pauta de contestações políticas e objetos de debates e repúdios da Frente Parlamentar da Agropecuária (FPA), os quais são exibidos nas Figuras 10 (já analisada na p.126) e 13 adiante.

Figura 10 | ENEM 2023, prova amarela, item 57.

QUESTÃO 57

Alternativas logísticas estão servindo de instrumentos que ativam os mercados especuladores de terras nas diferentes regiões da Amazônia e constituem em indicadores utilizados por diferentes atores para defender ou denunciar o avanço da cultura da soja na região e, com ela, a retomada do desmatamento. É evidente que o crescimento do desmatamento tem a ver também com a expansão da soja, porém atribuir a ela o fator principal parece não totalmente correto. Parto da compreensão central de que a lógica que gera o desmatamento está articulada pelo tripé grileiros, madeireiros e pecuaristas.

OLIVEIRA, A. U. A Amazônia e a nova geografia da produção da soja. Terra Livre, n. 26, jan.-jun. 2006 (adaptado).

Na visão do autor, o problema central da situação descrita é desencadeado pela

- A** apropriação de áreas devolutas.
- B** sonegação de impostos federais.
- C** incorporação de exportação ilegal.
- D** desoneração de setores produtivos.
- E** flexibilização de legislação ambiental.

Fonte: Retirada de Brasil (2024b).

Como analisado anteriormente, o item apresentado pela Figura 10, aborda, sob a ótica crítica, as implicações socioambientais do processo produtivo da soja na Amazônia, evidenciando as relações entre interesses econômicos, flexibilização da legislação e expansão do agronegócio (Brasil, 2024b). A análise do trecho apresentado no texto-base do item, retirado do texto “A Amazônia e a nova geografia da produção da soja”, de Ariovaldo Umbelino de Oliveira, de 2006, revela como a lógica de desenvolvimento se materializa na Amazônia por meio de práticas que promovem o desmatamento e a expropriação de territórios, especialmente em função da articulação do “tripé grileiros, madeireiros e pecuaristas”, o qual sustenta a expansão da fronteira agrícola (Brasil, 2024b).

O item exige, dessa maneira, não apenas a mobilização de habilidades leitoras e interpretativas dos argumentos construídos em textos acadêmicos, como a articulação com conhecimentos específicos da “Geografia Agrária” (Brasil, 2024b). É necessário operar com saberes conceituais, como o entendimento da lógica da expansão da fronteira agrícola, os

sujeitos sociais do campo (como grileiros, madeireiros, pecuaristas) e os mecanismos institucionais que possibilitam tal avanço das frentes de ocupação do campo brasileiro, como as disputas em torno da legislação ambiental (Brasil, 2024b).

A leitura aqui esperada, portanto, extrapola a competência linguística, exigindo uma leitura geográfica mediada por conceitos da Geografia Agrária (Brasil, 2024b). O aluno precisa reconhecer que a citação à “nova geografia da produção da soja” está ancorada em processos históricos e estruturais de ocupação do território amazônico, nos quais a agricultura mecanizada se impõe como vetor de reorganização espacial (Brasil, 2024b). O domínio de conceitos como fronteira agrícola, modernização conservadora, concentração fundiária e usos do território é fundamental para interpretar a crítica subjacente ao texto (Brasil, 2024b).

Figura 13 | ENEM 2023, prova amarela, item 81.

QUESTÃO 81

No Cerrado, o conhecimento local está sendo cada vez mais subordinado à lógica do agronegócio. De um lado, o capital impõe os conhecimentos biotecnológicos, como mecanismo de universalização de práticas agrícolas e de novas tecnologias, e de outro, o modelo capitalista subordina homens e mulheres à lógica do mercado. Assim, as águas, as sementes, os minerais, as terras (bens comuns) tornam-se propriedade privada. Além do mais, há outros fatores negativos, como a mecanização pesada, a “pragmatização” dos seres humanos e não humanos, a violência simbólica, a superexploração, as chuvas de veneno e a violência contra a pessoa.

CALÇA, M.; SILVA, E. B.; JESUS, J. N. Territorialização do agronegócio e subordinação do campesinato no Cerrado. *Élisée, Rev. Geo. UEG*, n. 1, jan.-jun. 2021 (adaptado).

Os elementos descritos no texto, a respeito da territorialização da produção, demonstram que há um

- A** cerco aos camponeses, inviabilizando a manutenção das condições para a vida.
- B** descaso aos latifundiários, impactando a plantação de alimentos para a exportação.
- C** desprezo ao assalariado, afetando o engajamento dos sindicatos para o trabalhador.
- D** desrespeito aos governantes, comprometendo a criação de empregos para o lavrador.
- E** assédio ao empresariado, dificultando o investimento de maquinários para a produção.

Já o item exposto pela Figura 13, construído a partir de um texto-base extraído do artigo “Territorialização do agronegócio e subordinação do campesinato no Cerrado”, é outro exemplo de articulação entre habilidade leitora e domínio de conteúdos específicos da Geografia Agrária (Brasil, 2024b). O trecho denuncia os processos de “subordinação do campesinato à lógica do capital”, evidenciando um cenário em que o conhecimento local é marginalizado diante da imposição de práticas e tecnologias produtivas que atendem aos interesses do agronegócio, configurando, assim, um espaço de intensas disputas socioterritoriais (Brasil, 2024b).

Para interpretar corretamente o texto é necessária a compreensão das discussões em torno da territorialização do capital, expropriação da terra, mercantilização da natureza e subordinação do trabalho rural – temáticas conceituais centrais nos estudos de “Geografia Agrária” (Brasil, 2024b). Assim, o item exige mais do que a simples decodificação do texto, na medida em que se espera a identificação no discurso das estruturas de dominação e subordinação territorial que operam no campo, bem como a relação entre o avanço do agronegócio, que se impõe não apenas como forma de produção, mas como projeto político de ocupação e uso do território (Brasil, 2024b). Dessa maneira, a resposta esperada, “cerco aos camponeses, inviabilizando a manutenção das condições para a vida”, evidencia, assim, uma leitura geograficamente situada e teoricamente embasada (Brasil, 2024b).

Contudo, justamente esses conhecimentos específicos, devidamente situados no âmbito dos conteúdos disciplinares da geografia, foram os objetos de tensionamento político que levou a FPA a denunciar e propor a impugnação do exame e das referidas questões da avaliação (FPA, 2023) (Brasil, 2024b). Em nota pública veiculada no dia 6 de novembro de 2023, a FPA (2023) acusa o exame de viés “ideológico e sem critério científico ou acadêmico”, conforme segue:

As perguntas são mal formuladas, de comprovação unicamente ideológica e permite que o aluno marque qualquer resposta, dependendo do seu ponto de vista. Anulação já!

1. Negacionismo científico contra um setor que, além de trazer a segurança alimentar ao Brasil e ao mundo, é massificação (sic) de mentiras. O setor agropecuário representa toda a diversidade da agricultura (sic): pequenos, médios e grandes. Somos um só e não aceitaremos a divisão para estimular conflitos agrários;
2. É inacreditável o governo federal se utilizar de desinformação em prova aplicada para quase 4 milhões de alunos brasileiros que disputam uma vaga nas universidades do Brasil;
3. A anulação das questões é indiscutível, de acordo com literaturas científicas sobre a atividade agropecuária no Brasil e no mundo, em respeito à academia científica brasileira;
4. Este é o único país do globo em que o seu próprio governo federal propaga desinformação sobre a principal atividade econômica e de produção de riqueza, renda

e empregos. A serviço dos brasileiros? Vincular crimes à atividade legal é informação?;

5. A ineficiência do Estado Brasileiro está exposta. A vinculação de crimes à atividade legais no Brasil é um critério de retórica política para encobrir a ausência do Estado no desenvolvimento de políticas públicas eficientes e de combate a ilegalidades. Não permitiremos que a desinformação seja propagada de forma criminosa entre nossa sociedade, como foi feito durante os anos anteriores do governo atual; [...].

De acordo com a nota, os conteúdos anunciados nos itens não teriam validade científica, ainda que fossem ancorados por renomados trabalhos acadêmicos, e os discursos ali presentes reproduzem “mentiras” bem como propaga “desinformação” (FPA, 2023) (Brasil, 2024b). Para além de elencarmos as inconsistências científicas e argumentativas da nota (FPA, 2023), é relevante observarmos como as questões do ENEM mobilizaram diversos setores políticos e geraram debates no Congresso Federal, que levaram a Comissão de Agricultura, Pecuária, Abastecimento e Desenvolvimento Rural da Câmara dos Deputados do Brasil (CAPADR) a convidar o então Ministro da Educação a prestar esclarecimentos sobre a abordagem do agronegócio no exame.

Nesse processo, importante foi a atuação da comunidade geográfica, por meio da ANPEGE e da AGB, que, conjuntamente, emitiram nota de repúdio em defesa do exame e da abordagem dos itens (Brasil, 2024b). Dentre os importantes argumentos apresentados no texto, vale referenciar dois em específico, quais sejam:

[...] 2. A Geografia Agrária, campo da área científica da Geografia, produz conhecimento científico sobre a realidade material da vida no campo: suas dinâmicas produtivas e territoriais; as diferentes formas de apropriação da terra rural; os modos de vida; as condições de trabalho no campo; os tensionamentos; os conflitos de interesses; a violência nas áreas rurais; a importância da preservação ambiental; os impactos da modernização sobre o solo, o clima, os recursos hídricos e as florestas; a relação e a distinção entre produção de alimentos e produção de commodities; a economia agrícola e suas relações espaciais; as articulações entre a produção local e a sua demanda internacional; a relação entre mercado financeiro e agricultura; e, mais recentemente, retornou a estudar a fome [...]

3. Os excertos utilizados pelos elaboradores da prova do ENEM 2023 nos enunciados das questões que motivam a tentativa de censura pela Frente Parlamentar da Agropecuária, notadamente nas de número 70 (da prova branca: 71 na azul, 57 na amarela e 81 na rosa) e 89 (da prova branca: 48 na azul, 81 na amarela e 57 na rosa), expressam determinados aspectos do que as pesquisas científicas dos respectivos geógrafos concluem sobre as realidades analisadas. Tais pesquisas reiteram algo que não apenas a comunidade geográfica tem alertado, mas toda a comunidade científica de um modo geral, independente da área científica e de ser brasileira ou estrangeira, bem como técnicos de órgãos estatais nacionais e internacionais que analisam informações sobre o Brasil: o avanço do agronegócio violenta e desterritorializa comunidades tradicionais que dominam o manejo sustentável da biodiversidade, especialmente nos biomas Cerrado e Amazônia. Parte desse avanço é realizada sob o signo da “grilagem de terras”, o que significa apropriação privada ilegal e ilegítima de terras públicas. (ANPEGE, 2023).

Assinada por 86 instituições, entre associações, programas de pós-graduação, núcleos e grupos de pesquisa vinculados a universidades brasileiras, conselhos editoriais e redes de pesquisadores, o texto é enfático na defesa dos conhecimentos científicos produzidos e na importância de tais conhecimentos na compreensão das realidades geográficas abordadas tanto nos itens quanto nas dinâmicas que marcam o espaço agrário brasileiro (ANPEGE, 2023).

Nesse sentido, ao retomarmos as evidências levantadas por Fraga e Matioli (2023) sobre a ingerência do governo federal durante a presidência de Jair Messias Bolsonaro na seleção dos itens do ENEM e articularmos ao exercício comparativo anteriormente apresentado, devemos, necessariamente, voltar a dimensão de Michael Young (2011, 2014, 2016) a respeito de “conhecimento poderoso” versus “conhecimento dos poderosos”. Ao longo de nossa investigação, cada vez fica mais evidente como as tensões que ocorrem na sociedade reverberam no exame, que, desde seu início, reproduz a lógica das competências e habilidades e reflete as disputas em torno de qual modelo curricular se almeja e se pretende ao projeto educacional do país.

Na medida em que nosso exercício analítico e comparativo entre os itens do ENEM torna nítido como o conhecimento é concebido no interior do exame, afirmamos que as suas primeiras edições reproduziam o que compreendemos como “conhecimento dos poderosos”, nos termos de Michael Young (2014). Ao instrumentalizar processos cognitivos, utilizar textos e materiais de suporte que têm menor fundamentação nos conhecimentos específicos das disciplinas e permitir generalizações interpretativas que esvaziam sentidos fundamentais dos conteúdos escolares, o exame, ainda que buscasse ser um importante instrumento de política pública com vistas a criar condições para dar maior ferramentas para fomentar a qualidade de ensino do país, acabou por possibilitar o “esvaziamento dos conteúdos” (Young, 2016).

Ainda mais criticamente, as ingerências do governo federal entre 2019 e 2022 e a nota da FPA (2023) são mais alguns indicadores dos desejos por “conhecimento dos poderosos” em detrimento de um conhecimento verdadeiramente poderoso. Por outro lado, as manifestações públicas de instituições, como a AGB e a ANPEGE, na defesa do exame de 2023, bem como o *Manifesto: crítica às reformas neoliberais na educação – prólogo do ensino de Geografia*, também publicado pelas mesmas instituições, aponta a necessária defesa por um “conhecimento poderoso” para a disciplina de Geografia (ANPEGE, 2021, 2023).

Entretanto, esses processos não devem ser lidos como conjunturais, observando-se que os itens que tratam sobre Geografia Agrária nas primeiras edições do ENEM, por exemplo, podem ser considerados como modelos que dialogam diretamente com as pretensões da FPA, tanto em relação às formas de abordagem quanto a quais conhecimentos devem ser considerados socialmente válidos.

Ancorado na perspectiva das competências e habilidades, os itens levam a um profundo esvaziamento dos conteúdos disciplinares em função de uma instrumentalização do conhecimento. Da mesma maneira, as genéricas e abstratas justificativas que embasaram a não recomendação de itens no exame de 2019 podem permitir uma “aparência de validade”, na medida em que buscam legitimidade não nos conteúdos disciplinares reconhecidos cientificamente, mas nos sentidos instrumentalizados dos conhecimentos, as quais estão, desse modo, ancoradas nos pressupostos das competências e habilidades

Assim, retomamos nossa epígrafe do professor Carlos Walter Porto-Gonçalves (1987), a qual defende que cabe ao geógrafo a responsabilidade de produzir um conhecimento capaz de transformar a realidade. Extrapolamos esse sentido e o colocamos nas práticas docentes, uma vez que entendemos que cabe ao professor de Geografia, por meio dos conteúdos da disciplina, a produção de um conhecimento verdadeiramente poderoso e capaz de transformar a realidade, seja nas práticas de sala de aula, nas relações dialógicas com seus alunos e suas alunas ou na construção (e extrapolação) do currículo da disciplina.

O exame, que compreendemos como instrumento curricular, é mais um dos mecanismos que atuam nesse espaço de disputa que é a produção do conhecimento e dos saberes escolares. Os processos históricos e sociais, bem como os agentes políticos e institucionais, revelam a necessidade de uma luta contínua na defesa dos conhecimentos capazes de produzir outras realidades. Quando Michael Young (2011) expõe sua defesa radical em relação a um currículo centrado em disciplinas, não o faz em favor de uma perspectiva conservadora; ao contrário, assim como nós, compreende que está justamente nos conhecimentos específicos das disciplinas as ferramentas para uma educação verdadeiramente poderosa e libertadora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA DEFESA DO CONHECIMENTO PODEROSO

A consciência tranquila, racionalizada, institucionalizada pela Ciência e burocratizada em seu nome; pode haver algo mais feio que ela? [...] Pois contra essa ciência levantemos a nossa! (Lefebvre, 1991, p. 87)

O trecho que abre as conclusões deste trabalho é retirado do texto de Henri Lefebvre (1991), *A sociedade burocrática do consumo dirigido*, que traz, em si, uma profunda crítica à ciência moderna, especialmente à sua instrumentalização dentro da lógica tecnocrática e burocrática do capitalismo avançado. Para Lefebvre (1991), a ciência, ao se tornar funcional à organização racional da produção, do consumo e da vida cotidiana, perde seu potencial crítico e emancipador, sendo reduzida a uma ferramenta de gestão e controle social.

Ora! Questionamos o que estaríamos fazendo aqui, ao nos depararmos sobre os rumos da produção do currículo e do desenvolvimento dos percursos da Geografia escolar, senão analisar essas formas de instrumentalização que ocorrem no currículo e, em específico, no ENEM.

Ao analisarmos os rumos do currículo prescrito, transmutado como currículo avaliado por meio do ENEM, procuramos mergulhar nos mecanismos de instrumentalização dos saberes escolares, bem como identificar de que maneira os sentidos e validações de determinados conhecimentos da Geografia aparecem no maior exame de avaliação da Educação Básica do país. Compreendemos, portanto, que o ENEM é mais do que um instrumento avaliativo, configurando-se como uma tecnologia de Estado que opera como política educacional que regula corpos e saberes e um instrumento de centralidade nos processos de classificação, seleção e hierarquizações dos conhecimentos.

Para isso, dialogamos com referenciais teórico da História e Sociologia do Currículo e da História das Disciplinas Escolares com o objetivo de compreendermos de que maneira esses processos operam na formulação do ENEM e reverberam no currículo escolar, com ênfase nos saberes geográficos.

Se, em um primeiro momento, identificamos que o ENEM reproduzia uma lógica de avaliação ancorada em habilidades genéricas, muitas vezes descoladas dos conteúdos e conceitos específicos da Geografia, também apontamos, principalmente a partir da reformulação do exame em 2009, uma inflexão importante, quando passou a incorporar com

mais ênfase os saberes disciplinares, dialogando com autores de referência da Geografia e com categorias analíticas próprias da ciência geográfica. Essa transição não eliminou as tensões estruturais do currículo avaliado, mas revelou a complexidade das disputas em torno do conhecimento escolar.

Ao longo da análise, evidenciamos que o ENEM, embora se apresente como uma ferramenta técnica de avaliação em larga escala, é uma poderosa tecnologia de Estado que opera como instância produtora de currículo, sentido e autoridade epistemológica. Dialogando com Ana Rocha (2013), verificamos que cada item do ENEM é, em si, uma enunciação curricular que traduz uma determinada concepção de saber escolar e opera como filtro epistemológico, naturalizando, por meio de sua recorrência e objetividade aparente, aquilo que deve ser aprendido e ensinado na escola. Nesse sentido, retomamos a crítica de Basil Bernstein (1996, 2005), para quem os saberes escolares não são reflexos diretos dos saberes científicos ou cotidianos, mas produtos de processos de “recontextualização”, mediados por regras de poder, códigos de classificação e enquadramento.

O que se ensina como Geografia no espaço escolar, e o que se exige nas avaliações, é resultado de uma disputa entre discursos, grupos e projetos de sociedade. O ENEM, enquanto currículo avaliado, é um desses locais de disputa e condensação de forças, sendo que tal perspectiva é ressaltada nos exemplos analisados ao longo do texto.

A substituição de abordagens descritivas e generalizantes, centradas em competências e habilidades, por itens que mobilizam autores como Milton Santos, Ariovaldo Umbelino de Oliveira e Carlos Walter Porto-Gonçalves, aponta para a emergência de uma Geografia socialmente engajada, comprometida com a compreensão das desigualdades territoriais, dos conflitos socioambientais e das dinâmicas de poder que moldam o espaço. Contudo, essa virada não se deu sem resistência, constatando-se que as ingerências políticas no exame revelam as disputas que operam sobre o ENEM frente à captura ideológica por parte de setores conservadores do Estado. A exclusão de itens sob alegações genéricas como “gera polêmica” ou “fere sentimento religioso” escancara o quanto a definição do que é socialmente válido como conhecimento ainda é objeto de permanente vigilância e conflito.

O episódio da tentativa de censura às questões no ENEM 2023 é outro importante exemplo desse processo, frisando-se que a reação da classe de professores e entidades científicas e acadêmicas nesse contexto revela que a disciplina também é campo de resistência e que o exame, apesar de seus limites, pode operar como espaço de afirmação de um

conhecimento que problematiza, denuncia e transforma, chamado por Michael Young (2011, 2014) de “conhecimento poderoso”.

Assim, defendemos que a presença da Geografia e a valorização de seus conhecimentos específicos, bem como das demais disciplinas escolares, no ENEM não representa a manutenção de uma educação conservadora e descolada das transformações contemporâneas da sociedade, mas seu oposto. Nos termos de Michael Young (2011), que milita radicalmente a favor do currículo centrado nas disciplinas, compreendemos que é por meio delas que é possível a produção de conhecimentos verdadeiramente poderosos.

No entanto, essa arena está aberta e em constante tensão, observando-se que, a cada nova formulação curricular, a cada mudança de governo, a cada modificação nas diretrizes curriculares e avaliativas, as disputas se reconfiguram. Assim, precisamos manter uma postura vigilante, crítica e engajada que compreenda o currículo não como um instrumento dado, mas como um campo de lutas. A Geografia escolar, como as demais disciplinas, deve reivindicar o direito de produzir sentidos emancipatórios, tensionar os discursos hegemônicos e formar sujeitos capazes de compreender e transformar o mundo.

Portanto, retomamos nossas epígrafes, não como citações genéricas e apresentações estéticas em um texto de pesquisa, mas como fios condutores de um pensamento que está em permanente defesa, tanto dos saberes que orientam a produção de conhecimentos quanto da irreversível tendência em desejar a transformação e produção de uma outra sociedade e uma outra educação possível.

A fome, uma das piores mazelas de nossa sociedade, é também sujeito de conhecimento, consistindo numa experiência a ser “recontextualizada” como possibilidade de produção de saberes escolares que lutam pela sua superação e não a sua mera interpretação. Desse modo, não cabe apenas a sua identificação e reconhecimento, sendo nossa função conhecermos todos os processos que a (re)produzem para, assim, combatê-la.

Interessa-nos, portanto, uma educação verdadeiramente libertadora, em que a Geografia tem em seus aportes teóricos e disciplinares os recursos para transpor as ferramentas institucionais de forma a produzir conhecimentos poderosos. São as “*geo-grafias*” que podem, e devem, ser constituídas como forma de transformar a realidade, para isso, não nos cabe uma consciência tranquila, racionalizada e institucionalizada. Contra essa ciência, como diz Lefebvre (1991), devemos levantar a nossa própria ciência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografia principal

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins. Dois momentos na história da Geografia escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 19-51, 2011. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/29/31>. Acesso em: 27 jun. 2025: 27 jun. 2025.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins. Um debate acerca da origem da Geografia escolar no Brasil. *Interfaces Científicas – Educação*, Aracaju, v. 2, n. 2, p. 13-23, fev. 2014. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/download/1374/640/4201>. Acesso em: 27 jun. 2025.

ALMEIDA, Lucilene Ferreira de. O ensino escolar e a avaliação do ENEM: reflexões sobre a Geografia ensinada nas escolas. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 5, n. 10, p. 76-87, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/254/162>. Acesso em: 27 jun. 2025.

ANDRADE, Cristiane Maciel de Souza. *ENEM e ensino de Geografia: interfaces que precisam ser discutidas*. 2016. 217 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA – ANPEGE. *Manifesto: crítica às reformas neoliberais na educação – prólogo do ensino de Geografia*. [S.l.]: Lutas Anticapital, 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA – ANPEGE. *Nota de repúdio à tentativa de censura ao ENEM 2023*. Rio Claro, 6 nov. 2023. Disponível em: <https://agb.org.br/wp-content/uploads/2023/11/Nota-de-repudio-a-tentativa-de-censura-ao-ENEM-2023-.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2025.

AZEVEDO, Fernando de *et al.* *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. [S.l.]: [s.n.], 1932. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf. Acesso em: 27 jun. 2025.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865/9445>. Acesso em: 27 jun. 2025.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (coord.). *As propostas curriculares oficiais*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/2426/2384>. Acesso em: 27 jun. 2025.

BERGAMIN, Fabíola Matte. *Currículo e Exame Nacional do Ensino Médio: rupturas e permanências na conformação dos saberes históricos escolares*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luis Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 120, p. 75-110, nov. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4yvdc8Tm5P9XYL4jfzCx7zH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2025.

BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control: theoretical studies towards a sociology of language*. London; New York: Routledge, 2005. v. 1.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Discurso de despedida do Senado Federal: filosofia e diretrizes de governo*. Brasília, DF: Presidência da República, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/discurso-de-despedida-do-senado-federal-1994>.

CASTRO, Bruno Moreira Borges de. *Entre a expansão e o declínio: a democratização do acesso ao Ensino Superior e a queda nas inscrições do Enem no período 2017-2021*. 2024. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2024. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/52042/1/2024_BrunoMoreiraBorgesDeCastro_DISERT.pdf. Acesso em: 27 jun. 2025.

CECIM, Jéssica da Silva Rodrigues. *O ensino das atualidades a partir de demandas curriculares: quais sentidos de conhecimento geográfico escolar estão em disputa?* 2021. 271 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/387701504/CHERVEL-A-Historia-Das-Disciplinas-Escolares-reflexoes-Sobre-Um-Campo-de-Pesquisa>. Acesso em: 27 jun. 2025.

COELHO, Lucas Gonzaga. *Análise dos conhecimentos geográficos nos exames nacionais do Ensino Médio (2017-2018)*. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00007c/00007c3d.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2025.

COSTA NETO, José Geraldo da. Os entrelaces entre a Geografia acadêmica, as tendências pedagógicas e a Geografia escolar. In: FARIAS, Paulo Sérgio Cunha; MORAIS, Luiz Gustavo Bizerra de Lima; KATUTA, Ângela Massumi; MEDEIROS, Carlos Augusto de (org.). *A Geografia escolar em disputa: políticas, teorias e histórias curriculares*. Campina Grande: EDUFCG, 2024. p. 89-135.

DUARTE, Leônidas Siqueira. *Análise das relações entre os currículos pré-ativos de Geografia e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: em questão a escala geográfica*. 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em:

https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18907/1/Le%c3%b4nidasSiqueiraDuart_e_Dissert.pdf. Acesso em: 27 jun. 2025.

ENEM 2020 | Inscrições. *Ministério da Educação*, Youtube, 4 maio 2020. 1 vídeo (1 min.). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=apufjiGIIY0>. Acesso em: 27 jun. 2025.

FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. A Lei 13.415/2017 e o lugar da Geografia escolar na estrutura curricular do Ensino Médio. *Revista Ensino de Geografia (Recife)*, Recife, v. 3, n. 2, p. 1-18, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/245116/36601>. Acesso em: 27 jun. 2025.

FRAGA, Alexandre Barbosa; MATIOLLI, Thiago Oliveira Lima. O ENEM sob vigilância: a Comissão Verificadora de Questões e as provas de Ciências Humanas no governo Bolsonaro. *Mediações*, Londrina, v. 28, n. 2, p. 1-18, maio-ago. 2023. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/45544/48875>. Acesso em: 27 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 91. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FRENTE PARLAMENTAR DA AGROPECUÁRIA – FPA. Nota Oficial – ENEM 2023. *Agência FPA*, Brasília, DF, 6 nov. 2023. Disponível em: <https://agencia.fpagropecuaria.org.br/2023/11/06/nota-oficial-enem-2023/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

GIMENO SACRISTÁN, José (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, José. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, José Gimeno et al. *Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Penso, 2011. p. 9-62.

GIMENO SACRISTÁN, José. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Dos PCNs à BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. *Geo UERJ*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/23781/21158>. Acesso em: 27 jun. 2025.

GOODSON, Ivor F. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrqLPpD4Sjmkq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2025.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOODSON, Ivor F. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*, [S.l.], v. 2, p. 230-254, 1990. Disponível em: <https://www.ivorgoodson.com/files/19%20Tornando-se%20uma%20matéria%20acadêmica-Teoria%20e%20Educacao-I%20Goodson.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2025.

KLAUSBERGER, Marcos Irineu Lerina. *Ensinar geografia em tempos de complexidade: a práxis pedagógica e os desafios frente ao ENEM*. 2013. 252 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

KUNZLER, Edinho Carlos; WIZNIEWSKY, Carmen Rejane Flores. A ideologia nos livros didáticos de Geografia. *Terra Livre*, São Paulo, ano 23, n. 28, p. 197-220, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/230/214>. Acesso em: 27 jun. 2025.

LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. Tradução Alcides João de Barros. São Paulo: Ática, 1991. (Série Temas; Sociologia e Política, v. 24).

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/YVjRx49XqRvYSvWntqkBZ9b/?lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2025.

MOREIRA, Ruy. Assim se passaram dez anos: a renovação da geografia brasileira no período 1978/1988. *GEOgraphia*, Niterói, v. 2, n. 3, p. 27-49, 2000. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/assim-se-passaram-dez-anos-a-renovacao-da-geografia-415g5gaqtt.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2025.

OLIVEIRA JUNIOR, Roberto José de. *O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e suas repercussões na avaliação da aprendizagem de Geografia*. 2017. 218 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa da Pós-Graduação em Geografia, Centro de Ensino Superior do Seridó, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/a28ebebaf81c4cb0a6ed3d4fc7139b2e/content>. Acesso em: 27 jun. 2025.

OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de; RABELO, Kamila Santos de Paula; CAVALCANTI, Lana de Souza. Conteúdos geográficos nas escalas local/regional, no contexto do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 14., 2019, Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2019. P. 465-478. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/2902/2765>. Acesso em: 27 jun. 2025.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. *Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba*. 2001. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em:

<https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=456746&tipoMidia=0>. Acesso em: 27 jun. 2025.

PINHEIRO, Antônio Carlos. *Trajetória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil (1972-2000)*. 2003. Tese (Doutorado em Geociências) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/296834899.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2025.

PINHEIRO, Daniel Rodriguez de Carvalho; MALHEIRO, Djailson Ricardo. Geografia em avaliações de aprendizagem do Ensino Médio no Brasil, ENEM (2006 a 2011). *Geografia Ensino & Pesquisa*, Santa Maria, v. 17, n. 3, set./dez. 2013. Disponível em: <http://observatoriodageografia.uepg.br/files/original/a3df972424c17965a6402526fe3578f1be205b87.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2025.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Reflexões sobre Geografia e educação: notas de um debate. *Terra Livre*, São Paulo, n. 2, p. 9-42, 1987. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/issue/view/6/2>. Acesso em: 27 jun. 2025.

RECLUS, Élisée. O ensino de Geografia. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 11, n. 21, p. 5-11, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1013/552>. Acesso em: 27 jun. 2025.

ROCHA, Ana Angelita Costa Neves da. Qual a referência da matriz? Notas para ensaiar uma reflexão sobre a disciplina escolar e a Geografia no ENEM. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 1-23, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/77/69>. Acesso em: 27 jun. 2025.

ROCHA, Ana Angelita Costa Neves da. *Questionando o questionário: uma análise de currículo e sentidos de Geografia no ENEM*. 2013. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/tangrocha.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2025.

ROCHA, Ana Angelita Costa Neves da. Um estudo sobre o Enem e o currículo de Geografia no Ensino Médio. *Giramundo – Revista de Geografia do Colégio Pedro II*, v. 1, n. 2, p. 21-32, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/article/view/45/23>. Acesso em: 27 jun. 2025.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. *A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)*. 1996. 300 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

SANTOS, Leovan Alves dos. *O professor de Geografia do ensino médio, orientações curriculares recentes e os conteúdos relacionados à geopolítica*. 2021. 228 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/fab5e590-53b5-46f0-b8d2-382b6cc54971/content>. Acesso em: 27 jun. 2025.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHÄFFER, Neiva Otero. Os estudos sociais ocupam novamente o espaço... da discussão. *Terra Livre*, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 97-108, 1988. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/issue/view/8/4>. Acesso em: 27 jun. 2025.

SILVA, Tiago José Fuoco Martins da. *A geografia e o currículo escolar: a construção do currículo como construção de uma geografia*. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade de São Paulo, 2014. Orientadora: Glória da Anunciação Alves.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 7-13

SOARES, Marcos de Oliveira. *O novo paradigma produtivo e os parâmetros curriculares nacionais de Geografia*. 2011. 192 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-17082012-102430/publico/2011_MarcosDeOliveiraSoares.pdf. Acesso em: 27 jun. 2025.

SOUSA, Maria Solange Melo de; LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. Os desafios enfrentados pelos professores de Geografia em sua prática docente frente à reestruturação do novo Ensino Médio (NEM). In: LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva; SOUSA, Maria Solange Melo de; OLIVEIRA, Frizete (org.). *Educação geográfica no mundo contemporâneo: dilemas, perspectivas e proposições*. 1. ed. [S.l.]: Científica Digital, 2025. v. 1, p. 209-223. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/250218906.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2025.

TEIXEIRA, Wilson; TOLEDO, M. Cristina Motta de; FAIRCHILD, Thomas Rich; TAIOLI, Fabio (org.). *Decifrando a terra*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

VAZ, Sérgio. Geografia da dor. In: VAZ, Sérgio *Flores da batalha*. São Paulo: Global, 2023.

VESENTINI, José William (org.). *Geografia e ensino: textos críticos*. Campinas: Papirus, 1994.

VESENTINI, José William (org.). *O ensino de Geografia no século XXI*. Campinas: Papirus, 2004.

VLACH, Vânia Rubia Farias. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José William (org.). *O ensino de geografia no século XXI*. Campinas: Papirus, 2004. p. 187–218.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRv76FZpdGXpkVYMNm5Bych/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

YOUNG, Michael F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 18-37, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/qjWsWsQZNLtJbGYjhyhYfXh/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

YOUNG, Michael F. D. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

YOUNG, Michael F. D. Why educators must differentiate knowledge from experience. *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*, [S.l.], v. 22, n. 1, p. 9-20, dez. 2010.

ZAMBRANA, Carolina Oliveira. *Mudanças curriculares no ensino médio na percepção e vivência dos alunos em colégio particular de São Paulo*. 2020. 248 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

Documentos legais

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB nº 15/98, de 1º de junho de 1998. Relatora: Conselheira Guiomar Namó de Mello. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 ago. 1998a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 jan. 2012b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-002-2012-01-30.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Decreto de 2 de dezembro de 1837. Convertendo o Seminário de S. Joaquim em collegio de instrução secundaria, com a denominação de Collegio de Pedro II, e outras disposições. *Coleção de Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, 1837. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/1824-1899/decreto-36979-2-dezembro-1837-562344-publicacaooriginal-86295-pe.html#:~:text=Convertendo%20o%20Seminario%20de%20S,Pedro%20II%2C%20e%20out ras%20disposi%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. *ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio: documento básico*. Brasília: MEC/INEP, 2002b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000115.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. *Guia de elaboração e revisão de itens*. Brasília, DF: INEP, 2010. v. 1.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Provas e Gabaritos. *Gov.br*, Brasília, DF, 13 nov. 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 ago. 2012a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e nº 11.494, de 20 de junho de 2007; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017a.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1 ago. 2024a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. *Matriz de Referência do Novo ENEM*. Brasília: MEC/INEP, 2009.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 set. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 nov. 2018b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-CNE-003-2018-11-21.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 dez. 2017b. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZ_EMBRODE2017.pdf. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Fundamentação Teórico-Metodológica*. Brasília, DF: INEP, 2005. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_fundamentacao_teorico_metodologica.pdf. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 382, de 22 de maio de 2025. Altera a Portaria MEC nº 458, de 5 de maio de 2020, que institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 maio 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-382-de-22-de-maio-de-2025-631563157>. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1 jun. 1998c. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=181748>. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. *Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília, DF: MEC, 2002a. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de Geografia: 1º grau*. 7. ed. São Paulo: CENP, 1992.