

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES - CCHLA
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ - CERES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - PPGE
MESTRADO PROFISSIONAL - GEOPROF

ROBERTO JOSÉ DE OLIVEIRA JUNIOR

**O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e suas repercussões na
avaliação da aprendizagem de Geografia**

NATAL-RN
2017

ROBERTO JOSÉ DE OLIVEIRA JUNIOR



Figura 1. Sem título. Fonte: Acervo pessoal de Roberto L. B. de Lima, 2016.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e suas repercussões na avaliação da aprendizagem de Geografia

**NATAL-RN
2017**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES - CCHLA
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ - CERES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - PPGE
MESTRADO PROFISSIONAL - GEOPROF

ROBERTO JOSÉ DE OLIVEIRA JUNIOR

**O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e suas repercussões na
avaliação da aprendizagem de Geografia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – Mestrado Profissional (PPGE/GEOPROF), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia.
Linha de pesquisa: Metodologia do Ensino de Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Celso Donizete Locatel.

Catálogo de Publicação na Fonte
UFRN / Biblioteca Setorial do CERES de Caicó-RN

Oliveira Junior, Roberto José de.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e suas repercussões na avaliação da aprendizagem de Geografia / Roberto José de Oliveira Junior. - Natal-RN, 2017.

218f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Geografia - Mestrado Profissional.

Orientador: Prof. Dr. Celso Donizete Locatel.

1. Geografia - Dissertação. 2. Docência - Dissertação. 3. Avaliação - Dissertação. 4. ENEM - Dissertação. I. Locatel, Celso Donizete. II. Título.

RN/UF/BS - Caicó

CDU 91:373.5

ROBERTO JOSÉ DE OLIVEIRA JUNIOR

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e suas repercussões na avaliação da aprendizagem de Geografia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – Mestrado Profissional (PPGE/GEOPROF), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Aprovado em: 24/11/2017.

Orientador: _____

Prof. Dr. Celso Donizete Locatel, UFRN

Banca examinadora:

Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis, UFPB
Examinador externo

Prof. Dr. Raimundo Nonato Júnior, UFRN
Examinador interno

Prof. Dr. Edilson Alves de Carvalho
Examinador externo suplente

Profa. Dra. Eugênia Maria Dantas, UFRN
Examinadora interna suplente

DEDICATÓRIA

*À minha amada mãe Zélia (in memoriam) pelo amoroso zelo
com minha Educação e por ter me mostrado o caminho dos
estudos!*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de ter realizado este trabalho, uma experiência inesquecível, que me fez pensar o quão valioso são os conhecimentos geográfico e didático para a formação humana e cidadã!

Aos meus pais Roberto e Zélia (*in memoriam*), agradeço pelo amor concedido, pelos esforços dedicados à minha formação humana e por estarem ao meu lado em todos os momentos.

À minha amada Renata de Souza Bezerra, pessoa com quem partilho minha vida. Agradeço-te pela paciência e compreensão no período de realização deste trabalho, pelo amor e apoio concedido em cada momento dessa trajetória.

Às minhas amadas irmãs Mariana Antunes e Roberta Ceres, pelo amor, carinho fraternal e apoio concedido. Agradeço-lhes pelos direcionamentos na escolha da profissão, por estarem presentes e partilharem comigo a caminhada da vida.

Ao meu lindo sobrinho Paulo Antunes, por alegrar nossos encontros com sua pureza e pela esperança de um futuro melhor.

Aos docentes, discentes e gestores das instituições de ensino participantes desta pesquisa, o meu agradecimento a vocês, que de modo simples e verdadeiro me receberam em cada uma das escolas!

Agradeço ao meu estimado orientador Professor Dr. Celso Donizete Locatel, por ter acreditado no potencial deste trabalho, pelos ensinamentos e presença em todos os momentos. Sou-lhe imensamente grato pelo respeito às minhas limitações e zelo por minha formação humana!

Ao Professor Dr. Adriano Lima Troleis, Professor Dr. Edilson Alves de Carvalho e Professor Dr. Lenilton Francisco de Assis, minha gratidão pelas experiências vividas e conhecimentos construídos com os senhores na jornada do aprender a ser professor de Geografia.

Agradeço a Pablo Jovellanos, Roberto Luiz, Leandro Lima e Anderson Reis pelas importantes contribuições. O diálogo com vocês foi fundamental e enriquecedor!

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – Mestrado Profissional (PPGE/GEOPROF), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), pelo esforço integral em ofertar uma formação íntegra aos seus discentes.

À Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE) da UFRN, agradeço pelo apoio institucional concedido, o qual contribuiu significativamente para realização de meus estudos em nível de graduação e pós-graduação.

À Professora Dra. Eugênia Maria Dantas e ao Professor Dr. Raimundo Nonato Júnior, agradeço-lhes pelas sugestões apresentadas no exame de qualificação, momento ímpar que contribuiu no direcionamento e continuidade do trabalho.

Agradeço à Professora Ms. Magda Maria Pinheiro de Melo e ao Professor Dr. Ridalvo Medeiros Alves de Oliveira pela oportunidade de atuar como bolsista no projeto de pesquisa “Análise dos processos de avaliação realizados pela COMPERVE”, do Núcleo Permanente de Concursos da UFRN (COMPERVE/UFRN). Esse espaço foi um fortunado laboratório para minhas pesquisas e estudos, onde pude discutir e aprender temas importantes nas áreas do Ensino e da Educação.

Ao estimado Professor Dr. Isauro Beltrán Núñez, agradeço-lhe pelos ensinamentos e contribuições formativas que me oportunizou, pelo reconhecimento e acolhimento em um dos momentos mais difíceis deste trabalho.

À Professora Dra. Iloneide Carlos de Oliveira Ramos pelos ensinamentos de Estatística aplicada à Educação. À Beatriz Salgado pelos ensinamentos com uso de office.

Aos meus queridos amigos de atividades laborais, pessoas que compartilharam comigo, nesse período, os encantos e desencantos do trabalho de pesquisa, principalmente nas discussões sobre o ENEM e processos de avaliação: Ozaias Batista, Raquel Basílio, Fernando Antônio, Raelma Dantas e Maria Genilda. A vocês minha gratidão!

A todos os meus familiares e amigos, agradeço pela compreensão com minhas ausências em diversos momentos, as quais foram necessárias para a integralização deste compromisso profissional.

Agradeço imensamente a todos(as) que contribuíram direta e/ou indiretamente para a realização deste trabalho de dissertação. Muito obrigado!

RESUMO

OLIVEIRA JUNIOR, Roberto José de. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e suas repercussões na avaliação da aprendizagem de Geografia. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia – Mestrado Profissional (PPGE/GEOPROF), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2017.

Pensar em avaliação no ensino de Geografia também é pensar a docência e seus contextos socioeducativos, o que inclui o espaço e a cultura escolar, o tempo e os sujeitos envolvidos nessa tessitura. Ao considerar os estudos a respeito da prática docente e avaliação da aprendizagem, o presente trabalho tem como objetivo analisar a influência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nos procedimentos de avaliação utilizados por professores de Geografia, em turmas concluintes do Ensino Médio de escolas públicas de Natal-RN. Para isso, o trabalho se fundamenta teoricamente em autores que estão na interface entre a Geografia, o ensino, e a educação, a exemplo de estudiosos como Santos (2006), Morin (2014), Cavalcanti (1998), Vesentini (2009/2013), Tardif (2002), Zabala (1998), Luckesi (2011) e Libâneo (2013). O estudo foi desenvolvido a partir de pesquisa exploratória realizada em cinco escolas públicas de Natal-RN, com participação de 5 professores de Geografia e 218 estudantes concluintes do Ensino Médio. Metodologicamente foi realizado levantamento de dados nos microdados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e, com a finalidade de definir o recorte empírico, foi utilizada a técnica da amostragem probabilística para escolha das escolas pesquisadas. Utilizamos a abordagem qualitativa para a coleta e tratamento dos dados, obtidos por meio de observação participante; uso de diário de campo; questionários aplicados com estudantes; entrevistas semiestruturadas com professores de Geografia; coleta e análise documental. O contato com o espaço escolar e os resultados obtidos mostraram que, com embasamento nos direcionamentos propostos pelo Novo ENEM, é possível se pensar em procedimentos e estratégias de avaliação mais contextualizadas com a realidade vivida nas escolas públicas. Todavia, constatou-se a existência de desafios consideráveis quando relacionamos a proposta de avaliação preconizada no Novo ENEM e os registros verificados nas escolas públicas participantes da pesquisa, assim como nos relatos expostos pelos estudantes e docentes dessas instituições: condições infraestruturais que não potencializam o ensino e a aprendizagem, ausência de atividades de formação continuada para os docentes (principalmente relacionadas à avaliação da aprendizagem e sobre o ENEM), entre outros desafios. Portanto, ações pedagógicas e de pesquisas, as quais busquem investigar os processos de avaliação no ensino e na aprendizagem de Geografia, são fundamentais, pois contribuem para reflexão crítica e direcionam/sensibilizam um processo formativo mais significativo de construção do conhecimento geográfico nas escolas de Educação Básica.

Palavras-Chave: Geografia; Docência; Avaliação; ENEM.

ABSTRACT

OLIVEIRA JUNIOR, Roberto José de. The High School National Exam (ENEM) and its repercussion in the evaluation of Geography learning process. Master's Thesis of the Postgraduate Program in Geography – Professional Master's Degree (PPGE/GEOPROF) offered by Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2017.

Thinking about evaluation in Geography teaching is also thinking about teaching and its socio-educational contexts, which includes school culture and space, the time and those who are involved in this process. Considering the studies regarding to teaching practice and learning evaluation, this work aims to analyze the influence of the High School National Exam (ENEM) in the procedures of evaluation used by Geography teachers in senior high school classes in public schools of Natal, RN. Therefore, this work is theoretically based on authors who are at the interface between Geography, Teaching and Education, such as Santos (2006), Morin (2014), Cavalcanti (1998), Vesentini (2009/2013), Tardif (2002), Zabala (1998), Luckesi (2011) and Libâneo (2013). The study was developed from an exploratory survey conducted in five public schools of Natal, with the participation of 5 Geography teachers and 218 senior high school students. Methodologically, data collection was carried out in microdata of Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) and, for the purpose of defining empirical cut-off, it was used the probabilistic sampling technique for choosing the schools. Qualitative approach was used for the collection and processing of data, obtained through participant observation, field diary, questionnaires for the students, semi-structured interviews with the Geography teachers involved, collection and document analysis. The contact with school and the results obtained showed that, based on the guidelines proposed by the New ENEM, it is possible to think about evaluation procedures and strategies more contextualized with the reality lived in public schools. However, there were considerable challenges when we relate the proposal of the evaluation recommended by the New ENEM to the existent records in the participant public schools, as well as in the reports presented by the students and teachers of these institutions: infrastructure conditions that do not potentialize the teaching and learning process, absence of activities of continuing education courses for teachers (specially those related to learning evaluation and to ENEM), among other challenges. Thus, pedagogical and research actions, which seek to investigate the processes of evaluation in the teaching and learning of Geography, are fundamental, for they contribute to critical thinking and lead / sensitize to a more meaningful formative process of Geographical knowledge construction in Basic Education schools.

Keywords: Geography; Teaching; Evaluation; ENEM.

Lista de ilustrações

Figura 1. Sem título. Fonte: Acervo pessoal de Roberto L. B. de Lima, 2016	02
Figura 2. Sem título. Fonte: Acervo pessoal de Roberto L. B. de Lima, 2016	50
Figura 3. Organograma das instâncias executiva e normativa vinculadas ao Sistema Nacional de Avaliação do Brasil – 2017	58
Figura 4. Sem título. Fonte: Acervo pessoal de Roberto L. B. de Lima, 2016	108
Figura 5. Localização espacial das escolas campo de pesquisa por bairro e região administrativa, Natal/RN, 2016	112
Figura 6. Pátio da Escola I da Região Norte de Natal-RN	116
Figura 7. Exposição de cordéis na biblioteca da Escola I da Região Norte de Natal-RN	116
Figura 8. Exposição cultural na biblioteca da Escola I da Região Norte de Natal-RN	116
Figura 9. Acervo da biblioteca da Escola I da Região Norte de Natal-RN	116
Figura 10. Estudantes na biblioteca da Escola I da Região Norte de Natal-RN	116
Figura 11. Quadra de esportes da Escola da Região Oeste de Natal-RN	118
Figura 12. Condições do bebedouro da Escola da Região Oeste de Natal-RN	118
Figura 13. Sem título. Fonte: Acervo pessoal de Roberto L. B. de Lima, 2016	165
Quadro 1. Escolas Públicas com Ensino Médio no município de Natal/RN: modalidade, Nº de matrículas concluintes no Ensino Médio, Nº de inscrições no ENEM e código, 2014	35
Quadro 2. Escolas selecionáveis para pesquisa exploratória após realização de amostragem probabilística, por região geográfica de Natal-RN, 2016	40
Quadro 3. Estratégias e sugestão de elementos a serem acompanhados ou avaliados, 2007	149
Quadro 4. Principais características das teorias implícitas da aprendizagem, 2009	168
Tabela 1. Estatísticas utilizadas no processo de amostragem, considerando as regiões de Natal- RN, os dados de concluintes e inscritos no ENEM, o nº de escolas, média, mediana, desvio padrão e percentis	37

Tabela 2. Amostragem da população de estudantes, considerando o número de escolas públicas com Ensino Médio, de matrículas concluintes, proporção e as amostras por região de Natal-RN	38
Tabela 3. Evolução do ENEM em números de participantes por ano	67
Tabela 4. Número de questões específicas de Geografia e de questões interdisciplinares que envolvem conteúdos geográficos na prova de Ciências Humanas do ENEM (2009 a 2016)	83
Tabela 5. Proporção de estudantes concluintes segundo o sexo, por região administrativa de origem da escola e a modalidade de Ensino Médio – Natal/RN – 2016	122
Tabela 6. Proporção de estudantes concluintes segundo a faixa etária, por região administrativa de origem da escola e a modalidade de Ensino Médio – Natal/RN – 2016	122
Tabela 7. Proporção de estudantes concluintes por renda familiar, por região administrativa de origem da escola e modalidade de Ensino Médio – Natal/RN – 2016	124
Tabela 8. Proporção de estudantes concluintes de acordo com a pessoa que mais contribui com a renda familiar, por região administrativa de origem da escola e modalidade de Ensino Médio – Natal/RN – 2016	124
Tabela 9. Proporção de estudantes concluintes que afirmaram exercer algum tipo de atividade remunerada, por região administrativa de origem da escola e modalidade de Ensino Médio – Natal/RN – 2016	128
Tabela 10. Proporção de estudantes concluintes segundo o local de moradia, por região administrativa de origem da escola e modalidade de Ensino Médio – Natal/RN – 2016	128
Tabela 11. Proporção de estudantes concluintes segundo o grau de instrução do pai ou responsável, por região administrativa de origem da escola e modalidade de Ensino Médio – Natal/RN – 2016	129
Tabela 12. Proporção de estudantes concluintes segundo o grau de instrução da mãe ou responsável, por região administrativa de origem da escola e modalidade de Ensino Médio – Natal/RN – 2016	129

Lista de siglas

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização.

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

COMPERVE/UFRN – Núcleo Permanente de Concursos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

IES – Instituição de Ensino Superior.

IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

MEC – Ministério da Educação.

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

PISA – Programme for International Student Assessment.

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.

PPGE/UFRN – Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

PROCEEM/UFRN – Programa Complementar de Estudos do Ensino Médio da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

PROUNI – Programa Universidade para Todos.

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SIG – Sistema de Informação Geográfica.

SISU – Sistema de Seleção Unificada.

SISUTEC – Sistema de Seleção Unificada do Ensino Profissional e Tecnológico.

SPSS – Statistical Package for Social Science.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Sumário

1. Introdução	16
2. Refletindo sobre as dimensões teórica e metodológica	21
2.1. O conhecimento do professor e o ensino de Geografia	21
2.2. Ensino de Geografia e avaliação da aprendizagem: reflexões em torno do Ensino Médio	25
2.3. Reformas no mundo da Educação e ensino de Geografia: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	29
2.4. Procedimentos metodológicos e técnicos da pesquisa	31
2.4.1. Procedimentos de escolha das escolas para pesquisa exploratória	32
2.4.2. Levantamento e coleta de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)	33
2.4.3. Definição do comportamento e do padrão regional escolar	37
2.4.4. Definição do tamanho amostral	38
2.4.5. Amostragem	39
2.5. O uso de Diário de Campo e Sistema de Informações Geográficas (SIG)	41
2.6. O uso de questionários	43
2.7. O contexto do trabalho pedagógico dos professores participantes da pesquisa: entrevistas, coleta e análise de documentos	45
2.8. Aprendendo com o ENEM: um olhar para as questões de Geografia da prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias	48
3. O ensino de Geografia no contexto das reformas educacionais dos anos 1990: reflexões sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	51
3.1. Ensino de Geografia e sistemas de avaliação no Brasil: contexto histórico e situacional	52
3.2. As reformas educacionais do Brasil ao longo dos anos 1990	55
3.2.1. Caminhos e perspectivas das reformas	59
3.2.2. Mudanças de paradigma no campo pedagógico: análise a partir do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	61
3.3. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): trajetória temporal e finalidades	63
3.4. A Matriz de Referência do ENEM e os conteúdos geográficos associados	68
3.5. As questões de Geografia do Novo ENEM: análise didática e pedagógica	83

4. Elementos para se pensar a avaliação da aprendizagem de Geografia no Ensino Médio: o contexto e os participantes da pesquisa	109
4.1. Os sujeitos da pesquisa exploratória: espaços e participantes	110
4.1.1. O contexto das escolas (espaço escolar)	110
4.1.2. O contexto dos estudantes	119
4.1.3. O contexto formativo e profissional dos professores de Geografia	137
4.2. Procedimentos e recursos didáticos de avaliação dos professores participantes da pesquisa	141
4.2.1. A avaliação com uso de atividades e exercícios	143
4.2.2. A avaliação a partir de aulas de campo	148
4.2.3. A avaliação com uso de provas	153
4.2.4. O uso de seminário e de simulado como recursos de avaliação	161
5. Significados e concepções para avaliação no ensino de Geografia.....	166
5.1. Princípios e concepções de avaliação	166
5.1.1. A avaliação sob o enfoque das abordagens pedagógicas de tendência liberal ou não-críticas	169
5.1.2. A avaliação sob o enfoque das abordagens pedagógicas de tendência progressista ou críticas	171
5.2. Concepções dos sujeitos participantes da pesquisa sobre a avaliação	172
5.2.1. Concepções dos professores sobre avaliação da aprendizagem.....	172
5.2.2. A avaliação a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas campo de pesquisa.....	176
5.3. Direcionamentos para se pensar o ensino e a aprendizagem da Geografia	181
5.3.1. As dificuldades e facilidades relatadas pelos professores	181
5.3.2. As dificuldades relatadas pelos estudantes	185
5.4. As fragilidades do Novo ENEM sob a ótica dos participantes da pesquisa	190
6. Considerações finais	193
Referências Bibliográficas	197
APÊNDICES	206

1. Introdução

No processo de ensino e de aprendizagem as ações se organizam em conformidade com o cotidiano profissional do professor, incluindo momentos da cultura de sua prática pedagógica: o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação. Nesses três momentos se integram, segundo Tardif (2002), os chamados saberes docentes, que se compõem, na verdade, de vários saberes de diferentes fontes: os saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais.

Vivemos numa sociedade em que a procura por respostas e resultados tem se tornado cada vez mais intensa, reservando pouco tempo para reflexão sobre o ensino e seus momentos no espaço escolar. Minha prática docente realizada nos últimos anos foi um grande incentivo às reflexões que realizo neste trabalho ao considerar o ENEM e a avaliação da aprendizagem de Geografia como universos de investigação científica. Nesse sentido, foram significativas as experiências docentes que pude desenvolver em programas públicos/populares da UFRN, espaços onde pude pensar e refletir sobre a formação complementar de jovens e adultos concluintes/egressos do Ensino Médio para realização do exame, uma vez que essa é a meta dos programas aludidos.

No período atual, denominado técnico científico-informacional, o progresso científico e tecnológico contribui consideravelmente para o avanço da modernização em várias dimensões da vida social: facilitação dos meios de comunicação; avanços na medicina e nos sistemas de saúde; aumento da produtividade industrial e agrícola.

O sistema educacional passou por intenso processo de reestruturação nas últimas décadas, visando, sobretudo, adequar-se à lógica de interesses macroestruturais, e tudo isso colaborou para que concepções políticas, das mais diversas, ganhassem nova conotação, com o intuito de atender as demandas do cenário emergente. Como exemplo disso, pode-se destacar as mudanças de paradigmas das políticas educacionais instituídas no Brasil, a partir da década de 1990 até a de 2010.

Essas mudanças, inevitavelmente, chegaram ao mundo da Educação e à escola. Como toda mudança, trouxeram consigo aspectos dos mais variados. Assim, observa-se intensa transformação no sistema educacional brasileiro nos últimos anos, a fim de se alinhar a esse novo contexto, destacando-se a promulgação da lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a construção de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a construção e a consolidação de sistemas nacionais de avaliação, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outras.

Decorridos vinte anos desde a criação da LDB/1996, é momento oportuno e fértil para se pensar e refletir sobre as direções que essas políticas educacionais têm orientado o ensino de Geografia na escola de Educação Básica, ou, na Geografia escolar, como preferem alguns estudiosos.

Dentre as muitas abordagens que permeiam o ensino de Geografia na atualidade, o presente trabalho se direciona à linha de pesquisa Metodologia do Ensino de Geografia. Pensando nisso, observamos a avaliação da aprendizagem como um importante eixo temático a ser explorado no ensino de Geografia, em face das reformas educacionais e dos próprios paradigmas a serem compreendidos com as jovens diretrizes de avaliação trazidas pelo Novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para isso, iremos nos delimitar à faixa de escolaridade final do Ensino Médio e o recorte socioespacial da pesquisa são as escolas públicas do município de Natal-RN.

A avaliação da aprendizagem tem sido objeto de pesquisas e estudos de várias áreas do conhecimento, em múltiplas perspectivas de análise e tratamento, tais como Filosofia, Política, Sociologia, Pedagogia, Psicologia, e em eixos teóricos como Formação Docente e Educação Profissional.

Apesar dessa última constatação, as investigações sobre avaliação da aprendizagem têm apontado limitações teóricas em relação ao estudo dessa literatura na área de Geografia, uma vez que ainda é modesta a produção de trabalhos de pesquisa que se refiram a esse eixo temático. As dificuldades encontradas para identificar trabalhos/pesquisas que abordem esse tema na área de Geografia se confirmam em estudo realizado por Cavalcanti (2016), onde é possível se verificar que no Brasil esse assunto não figura nem entre os temas mais pesquisados, e, nem tampouco entre as palavras-chave mais frequentes em pesquisas de mestrado e/ou doutorado na área. Logo, isso nos leva à constatação que a avaliação da aprendizagem é um tema de pouca recorrência nas pesquisas em ensino de Geografia.

Assim, a temática ganha relevo por envolver momento didático-pedagógico fundamental para (re)significação da prática educativa e consolidação do processo de ensino e de aprendizagem. Observa-se, com isso, a necessidade do debate, pelo fato de a educação viver momento de mudanças, em suas práticas e concepções, favorecendo assim, reflexões sobre o ensino e seus momentos na Geografia escolar.

É consenso entre professores/pesquisadores que a avaliação da aprendizagem é um desafio no ensino das disciplinas escolares (LUCKESI, 2011). Em face desse fato, torna-se importante a reflexão a respeito dos significados e dos sentidos que a avaliação da aprendizagem tem trazido ao ensino de Geografia, na série final do Ensino Médio, a partir dos aspectos metodológicos da prática avaliativa e, até que ponto o Novo ENEM, enquanto um recurso didático-pedagógico de avaliação, influencia nos direcionamentos do processo de ensino e de aprendizagem, nessa faixa de escolaridade.

No contexto do ensino de Geografia, é questão relevante da pesquisa compreender o exercício docente, no que se refere aos procedimentos de avaliação utilizados por professores, a partir do entendimento de aspectos como a organização didática de seus recursos, instrumentos e meios de avaliação; suas concepções de avaliação da aprendizagem; impressões e entendimento sobre o tema; perspectiva pedagógica que fundamenta a avaliação da aprendizagem no Ensino Médio e no tratamento do conhecimento geográfico.

Pensando nesses aspectos, a avaliação da aprendizagem enquanto instrumento didático pedagógico, passível de ser utilizado no ensino de Geografia, remete aos seguintes questionamentos:

1. A avaliação tem sido tratada como momento orientador do ensino e da aprendizagem de Geografia?
2. Como se caracterizam os procedimentos de avaliação utilizados por professores de Geografia de escolas públicas de Natal-RN na faixa de escolaridade final do Ensino Médio?
3. De que modo as mudanças pedagógicas trazidas pelo Novo ENEM influenciam o ensino de Geografia?

A partir dessas questões norteadoras, o seguinte objetivo geral foi definido para delimitação teórico-metodológica e científica da pesquisa:

- ✓ Analisar a influência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nos procedimentos de avaliação desenvolvidos por professores de Geografia, em turmas concluintes do Ensino Médio de escolas públicas do município de Natal-RN.

Além disso, também foram delimitados objetivos específicos para sistematização teórico-metodológica do trabalho científico:

- ✓ Compreender o ENEM no contexto da reforma educacional, iniciada a partir da década de 1990 no Brasil, e suas vinculações com as reformas macroestruturais ocorridas na política educacional do Ensino Médio;
- ✓ Identificar e caracterizar os procedimentos de avaliação utilizados por professores de Geografia, em turmas concluintes do Ensino Médio, de escolas públicas do município de Natal-RN, percebendo, assim, o grau de articulação teórico-metodológica com o que é referenciado pelo Novo ENEM;
- ✓ Investigar a importância e o(s) significado(s) da avaliação no ensino de Geografia, em turmas concluintes do Ensino Médio de escolas públicas do município de Natal-RN.

Nesse sentido, observa-se que o tratamento do conhecimento geográfico, a partir do estudo da avaliação da aprendizagem, torna-se um importante meio para se buscar compreender não todas, mas algumas das transformações pelas quais vem passando o ensino de Geografia atualmente, bem como refletir sobre seus desafios e potencialidades.

Além dos aspectos mencionados nesta introdução, para evidenciar a relevância desta pesquisa, soma-se o fato de ser um trabalho com a finalidade de analisar os procedimentos didáticos de avaliação utilizados por professores de Geografia de escolas públicas, de maneira contextualizada com a realidade vivida por eles no espaço escolar. Assim, o estudo de estratégias e ações didáticas que possam tratar a avaliação da aprendizagem no ensino de Geografia assume papel relevante na busca para melhor se pensar e refletir o ensino desta ciência na Educação Básica.

O trabalho tem sua estrutura organizada em quatro partes/momentos ou capítulos. No primeiro capítulo são apresentados, de modo geral, os fundamentos teóricos norteadores do trabalho, a metodologia e os procedimentos técnicos da pesquisa. Do ponto de vista teórico, tem-se destaque no trabalho três eixos de estudo e análise: o primeiro que discute as reformas educacionais no Brasil, Ensino Médio e o ENEM; o segundo eixo que remete à discussão sobre avaliação da aprendizagem; e o terceiro eixo que parte dos estudos sobre prática docente e ensino de Geografia na escola da Educação Básica. Esses diferentes eixos partilham alguns princípios comuns, os quais podemos destacar: a escola enquanto espaço de promoção da cidadania, e a docência enquanto trabalho/profissão de (trans)formação social e humana.

O procedimento de escolha das escolas campo de pesquisa foi realizado em dois momentos: num primeiro momento foi realizado levantamento e coleta de dados do INEP, e um segundo momento, em que foi desenvolvida uma amostragem probabilística para definição das instituições a serem estudadas/investigadas. Os instrumentos de coleta e análise de dados foram basicamente os seguintes: Diário de Campo e Sistema de Informações Geográficas (SIG), questionários aplicados com estudantes, entrevistas semiestruturadas realizadas com professores de Geografia, análise dos Projetos Político-Pedagógico (PPP) das escolas campo de pesquisa, análise didático-pedagógica de questões de Geografia da prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Novo ENEM (2009-2016), e análise de conteúdo para tratamento dos dados coletados.

A partir dos direcionamentos delimitados, no segundo capítulo tem-se destaque a perspectiva de avaliação da aprendizagem que o ENEM busca evidenciar. Para isso, realizamos uma contextualização temporal, relacionando a criação do exame às reformas educacionais ocorridas no Brasil nas últimas duas décadas, enfatizando assim, as mudanças e formas que o ENEM foi assumindo até os dias atuais. Por fim, discutimos as questões de Geografia do exame, destacando-se algumas possíveis perspectivas de abordagem dessas questões e de seus respectivos conteúdos didáticos em sala de aula.

No terceiro capítulo se destacam dois eixos de análise: o contexto em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos, e os procedimentos e recursos didáticos de avaliação dos professores de Geografia. Para investigação e discussão consideramos informações como: as características socioeconômicas dos estudantes participantes da pesquisa, aspectos formativos dos estudantes em relação ao ENEM e à aprendizagem de Geografia no Ensino Médio, aspectos da formação profissional dos professores de Geografia, entre outras perspectivas de abordagem. Buscamos caracterizar os procedimentos e recursos didáticos de avaliação desenvolvidos pelos professores, investigando as possibilidades desses procedimentos e recursos de avaliação potencializarem o ensino e a aprendizagem da Geografia; em que medida o contexto dos sujeitos participantes da pesquisa influencia (ou não) no desenvolvimento desses procedimentos/recursos de avaliação.

No quarto capítulo investigamos a importância e alguns significados teóricos que a avaliação da aprendizagem pode assumir. Buscamos investigar neste capítulo a avaliação da aprendizagem a partir das concepções dos professores participantes da pesquisa, das dificuldades que professores e estudantes relataram para ensinar e aprender Geografia, e de algumas fragilidades do Novo ENEM sob a ótica desses sujeitos.

2. Refletindo sobre as dimensões teórica e metodológica

Tratar os fundamentos teórico-metodológicos e apontar os autores utilizados para esta finalidade, os procedimentos técnicos adotados, a descrição da empiria e a coleta de dados são importantes momentos da pesquisa, uma vez que alicerçam as bases estruturantes do trabalho de natureza científica. A partir disso, busca-se neste capítulo, delinear as trajetórias, o contexto e os percursos realizados para desenvolvimento da pesquisa empírica e a sistematização do trabalho científico. O embasamento teórico-metodológico em técnicas de amostragem probabilística ajudou na delimitação do recorte espacial da pesquisa de campo, e a abordagem qualitativa trouxe contribuições importantes para análise dos dados.

2.1. O conhecimento do professor e o ensino de Geografia

Refletir sobre a avaliação da aprendizagem no ensino de Geografia, na atualidade, não é tarefa das mais simples e, muito menos, propor estratégias que busquem explicar como se situa este momento da docência no Ensino Médio. Pensando nessas questões, nota-se que a escola pública, em especial, tem encontrado dificuldades para a produção de saberes que sejam destinados ao processo de construção crítica do ensino e do conhecimento geográfico em interface.

Deste modo, recorreremos à obra de Edgar Morin “*A cabeça bem-feita: repensar a reforma - reformar o pensamento*”, com a pretensão de construir um exercício reflexivo sobre aspectos relevantes de seu pensamento, de modo a trazer contribuições para o ensino de Geografia. Para Morin (2014), um ponto central recai sobre a problemática da fragmentação do conhecimento, a qual tem colaborado para a criação incisiva de profissionais frios, técnicos e pouco reflexivos. De forma direta e/ou indireta essa concepção “fragmentária” do conhecimento influencia a escola, o exercício docente e o processo formativo.

A discussão anunciada por Morin (2014) se vincula a dois eixos os quais ponderamos importantes na pesquisa em ensino de Geografia: um que se refere à produção teórico-conceitual e/ou saberes da Geografia no espaço escolar, e outro que remete aos aspectos teórico-metodológicos da docência em Geografia.

Em respeito à natureza deste trabalho científico, deteremos a análise aos aspectos teórico-metodológicos da docência em Geografia, por compreender que esse eixo melhor se articula com

a linha de pesquisa “Metodologia do Ensino de Geografia”, a qual este trabalho se vincula.

Essa problemática relacionada à fragmentação do conhecimento, apresentada por Morin (2014), é exposta como questão chave, uma vez que pretendemos abordar o conhecimento profissional do professor e os saberes a ele vinculados no ensino de Geografia. Conforme ressalta Tardif (2002), o conhecimento profissional do professor se constitui dos saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais.

No ensino de Geografia, esses saberes se difundem de diferentes formas ao longo do exercício docente. Assim, Tardif (2002) remete os saberes disciplinares àqueles relacionados ao conteúdo das disciplinas, os quais o professor aprende na universidade; os saberes curriculares são os proporcionados pelos programas e currículos; os saberes pedagógicos são os saberes da didática e das ciências da educação, e; os saberes experienciais são os construídos através das relações profissionais cotidianas da cultura escolar, perceptível nas relações professor e aluno, professor e professor, e tantas outras.

Apesar de ser vista como uma ciência jovem, principalmente em termos de sistematização científica, como enfatiza Vlach (2013), a Geografia é uma ciência e disciplina escolar bastante rica, tanto do ponto de vista teórico-epistemológico, por se tratar de uma ciência multidimensional e complexa, quanto por possuir um rico instrumental didático-pedagógico a serviço do seu ensino, a exemplo dos objetos educacionais e suas multivariadas formas de uso (mapas, globos, cartas topográficas, bússolas, geotecnologias, Sistemas de Informações Geográficas (SIG's), maquetes temáticas, entre outros), auxiliares na construção do conhecimento geográfico.

Essas características da ciência geográfica são associadas ao fato do quão importante é se pensar geograficamente, ao significado deste conhecimento na escola de Educação Básica, para a formação da cidadania e constituição da vida social. Pensando nessas questões, nota-se uma inferência que justifica a importância da Geografia enquanto conhecimento científico e disciplinar escolar, a qual está exposta na *Apresentação* do livro didático “Geografia – ensino médio”, de Moreira; Sene (2005):

As guerras e os atentados terroristas, a miséria e a riqueza, a fome e o consumismo, as catástrofes naturais e os problemas ambientais, as crises políticas, o desemprego estrutural e conjuntural, as novas tecnologias, as migrações: tudo entra em nossa casa, cotidianamente, seja pela televisão, seja pelo jornal ou internet. É tanta informação que, muitas vezes, sentimos uma sensação de impotência diante da impossibilidade de compreender tudo o que está acontecendo ao nosso redor e no mundo. (MOREIRA; SENE, 2005, p. 05).

Entre suas diferentes formas de compreensão e análise, a Geografia pode ser concebida como o conhecimento produzido e construído pela sociedade em interação com a superfície terrestre, é o conjunto indissociável de objetos técnicos e naturais e de ações humanas, cuja complexa produção revela a totalidade das intencionalidades dos agentes sociais hegemônicos e não hegemônicos (SANTOS, 2006). A Geografia também pode ser concebida como o presente vivido no tempo e no espaço por professor e aluno, é o cotidiano da vida escolar, das relações e intencionalidades que se produzem na escola, compreendendo-a enquanto uma instituição produtora de conhecimentos e espacialidades.

O objeto de estudo da Geografia é o espaço modificado e construído pelo homem, relevando dimensões como: natureza, sociedade, política, economia e cultura. Em face disso, a referência aos pensamentos de Edgar Morin e Milton Santos são relevantes para que o professor de Geografia tenha clareza de seu objeto de estudo, de ensino e aprendizagem. Com base nessas reflexões destacam-se as palavras de Morin (2014):

O desenvolvimento das ciências da Terra e da Ecologia revitalizam a Geografia, ciência complexa por princípio, uma vez que abrange a física terrestre, a biosfera e as implantações humanas. Marginalizada pelas disciplinas vitoriosas, privada do pensamento organizador – que vai além do possibilismo de Vidal de La Blache, ou do determinismo de Ratzel –, a Geografia, que, de resto, forneceu profissionais à Ecologia, reencontra suas perspectivas multidimensionais, complexas e globalizantes. Desenvolve seus pseudópodes geopolíticos e reassume sua vocação originária: como diz Jean Pierre Allix, “somos necessariamente generalizadores”. A Geografia amplia-se em Ciência da Terra dos homens. (MORIN, 2014, p. 28).

A partir disso, entre essas e outras concepções, a presente pesquisa analisa o valor inestimável que a Geografia possui para a sociedade, ao passo que a escola é um espaço profícuo para a produção do seu conhecimento e a práxis do trabalho docente, uma atitude *sine qua non*.

O espaço, de acordo com Santos (2006), não é uma categoria de análise e/ou um conceito absoluto, nem tão pouco é homogêneo. Desta forma, isso equivale a compreender a realidade com um olhar holístico, heterogêneo e relativo, assim como o trabalho docente e seu desenvolvimento na Geografia escolar.

No ensino, o debate em torno do conteúdo conceitual da Geografia se mostra como um campo fértil para produção do conhecimento profissional do professor, pois o pensamento geográfico constitui a base dos saberes disciplinar e curricular do professor de Geografia, em interface com os saberes pedagógico e experiencial.

Por muito tempo a Geografia ensinada na escola da Educação Básica se equiparava a um conhecimento distante da realidade do estudante, e, isso até os dias atuais de certa forma ainda é encontrado nas instituições educacionais. Para Lacoste (2012, p. 21), a Geografia tem sido tratada como uma disciplina simplória e enfadonha, “os alunos não querem mais ouvir falar dessas aulas que enumeram, para cada região ou para cada país, relevo – clima – vegetação – população – agricultura – cidades – indústrias”. Todavia, o cenário atual indica mudanças com relação a essa concepção de Geografia na escola, o que revela a importância desse conhecimento para a formação cidadã e humana.

Os direcionamentos trazidos pelo Novo ENEM contribuem para se pensar a Geografia de uma maneira mais próxima do aluno, e que ao mesmo tempo implique em se refletir novas formas de avaliar seus conteúdos. Isso ajuda na contextualização do pensamento geográfico, levando em conta seus conceitos e categorias a serem ensinadas e aprendidas na Educação Básica. Consequentemente, criam-se condições oportunas para se pensar o ensino, a aprendizagem, as competências e as habilidades que devem ser construídas e (re)significadas pelo estudante ao longo de seu processo formativo.

O tratamento e o estudo da avaliação da aprendizagem nas pesquisas em ensino favorecem a integração de saberes no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem. Portanto, é fundamental se pensar esse contexto da Geografia escolar baseada em sua conjuntura, o que também inclui situar a escola e o trabalho do professor desta disciplina, permitindo a reflexão sobre a didática, os procedimentos e recursos de avaliação.

2.2. Ensino de Geografia e avaliação da aprendizagem: reflexões em torno do Ensino Médio

As mudanças e transformações que constantemente ocorrem na sociedade fazem surgir realidades cada vez mais diversas e desafiadoras ao trabalho do professor. Essa questão remete a um ponto relevante para a pesquisa em ensino de Geografia: pensar o papel do conhecimento geográfico na escola e na formação da Educação Básica.

Há tempos a temática da avaliação da aprendizagem se mostrou como campo de pesquisa limitado, basicamente, às áreas científicas da Pedagogia, Psicologia e Filosofia. No entanto, a necessidade de percepção desta temática e de sua complexidade requer também o olhar de outras áreas do conhecimento, ainda que seja um singelo argumento, entre os muitos e mais diversos, que justifica o aumento progressivo das pesquisas em ensino.

A reflexão do professor de Geografia a despeito da avaliação é outro ponto relevante, pois, acreditamos que este profissional, enquanto sujeito mediador desse conhecimento disciplinar, pode pensar e situar a realidade do seu trabalho pedagógico, bem como seu objeto de estudo, de maneira contextualizada com suas experiências cotidianas na escola.

Rompendo com a concepção que visa ao trabalho do professor da Educação Básica uma prática de reprodução do saber/conhecimento, fazendo-se parecer que esta atividade é destituída de teoria e de significado político, elucidamos o conceito de *professor reflexivo*. Entende-se por professor reflexivo aquele que considera o meio (espaço, tempo, sujeitos, culturas, condições sociais) onde se situa sua ação para uma possível tomada de decisão (BRITO; SENA; ROCHA, 2011), e, torna sua prática de ensino uma fonte de pesquisa¹ (ASSIS, 2016).

A compreensão de ensino enquanto processo ativo requer do professor ação, e consequentemente, uma tomada de decisão. No entanto, para isso é necessário que o docente se identifique enquanto sujeito ativo transformador e produtor de uma realidade vivida por ele. Também elucidamos o conceito de avaliação defendido por Luckesi (2011), o qual a encara como importante momento da prática educativa, que, permite juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão.

A avaliação da aprendizagem ganha tratamento didático-pedagógico específico dependendo da faixa de escolaridade em análise. Assim, recorreremos a LDB/1996² para caracterização de alguns aspectos básicos da avaliação da aprendizagem em consonância com especificidades do Ensino Médio³.

¹ Ambas as ideias estão fundamentadas e direcionadas às pesquisas sobre formação de professores, estando de acordo com os estudos realizados por SCHÖN (1995).

² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejalei9394.pdf>

³ Nesta caracterização, bem como na presente pesquisa de maneira geral, não entrará em discussão a modalidade de

De acordo com o Artigo 35 da LDB/1996, o Ensino Médio passa a ter duração mínima de três anos. Com base nos mecanismos instituídos por essa política normativa, é considerado Ensino Médio Regular a modalidade de ensino final da Educação Básica, ofertada nas instituições educacionais, o qual assegura a duração mínima de três anos aos estudantes que estão na idade própria.

O Artigo 39 da LDB/1996 define que a Educação Profissional pode vir integrada a diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo permanentemente ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. O aluno matriculado ou egresso do Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à Educação Profissional. Considera-se Ensino Médio Integrado a modalidade final da Educação básica que integra Educação Profissional ao Ensino Médio. A maioria das instituições educacionais adota a duração mínima de quatro anos para esta modalidade final da Educação Básica, bem como Projeto Político Pedagógico (PPP) e estrutura curricular diferenciada.

O Ensino Médio de maneira geral, independentemente de sua modalidade, deve cumprir, segundo a LDB/1996, as seguintes finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p. 18).

Ainda conforme se apresenta na LDB/1996, em seu artigo 36, os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:

- I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996, p. 19).

A concepção de avaliação da aprendizagem na escola se estabelece em conformidade com seu Projeto Político Pedagógico (PPP), e com os princípios normativos elencados pela LDB/1996. Nos últimos anos houveram reformas educacionais cruciais, as quais culminaram com uma nova concepção de Ensino Médio. Neste sentido, destacam-se as colocações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Humanas e suas Tecnologias para o Ensino Médio:

O novo ensino médio, nos termos da Lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa de ser, portanto, simplesmente preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir necessariamente a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, em eventual prosseguimento dos estudos ou diretamente no mundo do trabalho. (BRASIL, 2002, p. 8).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias apresentam o projeto político almejado para o atual Ensino Médio: de um lado, formar nossos estudantes para a cidadania; de outro lado, formar para o trabalho, tendo em vista as exigências e demandas do mercado. Logo, pensar a avaliação da aprendizagem nessa lógica se apresenta como um desafio para o ensino de Geografia, frente a essa relação dialógica que muitas vezes é encarada com certo antagonismo.

São justificados, por essa razão, os motivos pelos quais a presente pesquisa foi desenvolvida na faixa de escolaridade do Ensino Médio: considerando as modalidades de ensino regular e integrado. Não tem relação apenas com trazer à tona a discussão sobre aspectos didático-pedagógicos da avaliação no Ensino Médio, mas também atrelar e situar esses aspectos da avaliação com os conhecimentos profissionais do professor de Geografia e o contexto socioespacial e temporal que seu trabalho está inserido.

No Ensino Médio, a discussão sobre avaliação da aprendizagem ganha relevo, pois, é nesta faixa de escolaridade que o estudante passa por dois momentos de transição: um momento que compreende seu processo de inserção no mundo do trabalho e outro momento que diz respeito ao seu ingresso no Ensino Superior. Esses argumentos são plausíveis à escolha de turmas de 3º ano (concluintes) do Ensino Médio para realização da pesquisa. Falar em educação profissional, mundo do trabalho, princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, conhecimento das formas contemporâneas de linguagem e cidadania é, ao mesmo tempo, remeter ao significado da ciência geográfica e de seus conceitos na Educação Básica.

Estudar a avaliação da aprendizagem não significa estudar apenas teorias de medidas educacionais, elaboração de testes e tratamento estatísticos (HOFFMAN, 2003). A ideia defendida é a de se pensar a avaliação da aprendizagem em consonância com o trabalho do

professor: sua voz, vivências e experiências, tempo e espaço de seu trabalho, condições e contextos socioeconômicos, o que inclui também pensar no contexto da formação dos estudantes. Concordamos, assim, com o pensamento de Hoffmann (2003), quando afirma que:

Respeito à sensibilidade do professor significa favorecer oportunidade de trocar ideias e discutir o seu cotidiano com outros colegas, oportunizar-lhe tempo para reflexão e estudo de forma a repensar suas ações e entendê-las, descobrir-se em dúvida à semelhança da maioria dos professores e capaz de sugerir algumas alternativas próprias já construídas em sua prática. (HOFFMANN, 2003, p. 144).

Desta forma, a natureza da avaliação assumida é a de busca pela mediação de um processo formativo de ensino e aprendizagem de Geografia no Ensino Médio, o que também inclui pensar a dificuldade de ensino e aprendizagem como um meio para construção do conhecimento geográfico na escola. É através desses fatos, portanto, que o estudo da avaliação da aprendizagem, no Ensino Médio, configura-se um desafio necessário para se (re)pensar a Geografia escolar, possibilitando o diálogo e a articulação dos saberes docentes com metodologias de ensino e estratégias de avaliação.

2.3. Reformas no mundo da Educação e ensino de Geografia: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

A década de 1990 se tornou um marco referencial para a educação brasileira, no âmbito do seu contexto macroestrutural, dentre outras coisas, em decorrência da própria promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual institui no artigo 205 que a Educação é direito de todos e dever do Estado e da família.

Tido como período das reformas educacionais, justamente nos anos de 1990 foi iniciada a construção de uma série de projetos e políticas educacionais, tendo como plano de fundo o alinhamento da educação do país ao novo conjunto de paradigmas e concepções educacionais-tecnocratas⁴: flexibilização da educação, produtividade na escola e padronização dos currículos.

No ensino de Geografia existe uma acentuada discussão a respeito das reformas no mundo da educação, os parâmetros curriculares e a Geografia, os quais refletem os interesses, muitas vezes antagônicos, do Estado, do mercado e do projeto de educação almejado pela sociedade. Dentre os muitos autores da Geografia brasileira que encabeçam essa discussão crítica acerca de tal assunto, destaca-se o pioneirismo de Carlos e Oliveira (1999).

De acordo com Oliveira (1999), os PCN's, principalmente os do Ensino Fundamental, representam uma proposta curricular provida de muitos problemas em relação à aprendizagem de Geografia. Segundo esse autor, as fragilidades desse documento possuem diferentes espectros, e o primeiro a ser destacado é a questão filosófica, onde as diferentes concepções de ciência geográfica revelam mais um ecletismo do que um pluralismo. No campo ideológico, esse estudioso diz que os autores dos PCN's na área de Geografia registram sua posição contrária a uma concepção dialética na Geografia, mesmo que, contraditoriamente, tenham ressaltado a importância do marxismo para a compreensão dos fenômenos muitas vezes desiguais no processo de produção do espaço.

Em relação à questão teórica, Oliveira (1999) destaca o modo de uso nos PCN's dos conceitos e categorias da Geografia, ao passo que, em um momento tal conceito é tratado de uma forma, e em outro momento é tratado de outra. Mesmo não abordando explicitamente, as palavras de tal autor apontam indícios com relação ao silêncio que existe nos PCN's, tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio, a respeito do conceito de região e da discussão

⁴ No campo dos estudos sobre currículo e conhecimento disciplinar, uma novidade que vem ganhando adesão no conjunto do sistema de ensino brasileiro é a chamada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que está em fase final de elaboração. Decorridos quase vinte anos desde a elaboração dos PCN's, a BNCC busca trazer uma nova discussão sobre os conhecimentos disciplinares basilares para o currículo da Geografia e de outras disciplinas da Educação Básica.

regional. Outra fragilidade apresentada pelo autor se refere à não-participação dos professores da Educação Básica no processo de elaboração do documento, remetendo certo “estranhamento” dos mesmos em relação as propostas e novidades dos documentos normativos.

A discussão sobre avaliação também vem sendo abordada por Carlos (1999). Apesar de focar no caso dos padrões de avaliação que regem a pesquisa nos cursos de Pós-Graduação, muitas vezes baseados em critérios que não valorizam a reflexão e a sistematização do conhecimento, essa autora remete a elementos importantes a serem repensados no âmbito da política de avaliação que tem sido implementada no sistema de ensino brasileiro. Nos contextos da Educação Básica e do Ensino Superior a chamada “pedagogia dos exames” tem ganhado força nos últimos anos.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o estudante ao fim da Educação Básica. Fruto desse mesmo período, o ENEM foi criado com o rótulo de ser uma das avaliações em larga escala mais inovadoras do mundo. Em 2009 o exame foi reestruturado e assumiu uma proposta de avaliação da aprendizagem, que responde a uma concepção de ensino pautada e fundamentada tanto nas Orientações Curriculares Nacionais, como nos PCN’s para o Ensino Médio. (RAMALHO; NUÑEZ, 2011).

A partir de 2010, o exame passou a ser critério utilizado para selecionar estudantes que almejam o Ensino Superior Público ou parcialmente gratuito, por meio de programas governamentais, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI⁵). Torna-se essencial, então, situar o ensino de Geografia no contexto dessa discussão que envolve o ENEM, remetendo o olhar dos profissionais desta área sobre o assunto. Isso inclui a participação dos professores de Geografia que lecionam na Educação Básica, sob essa nova ótica pela qual caminha a avaliação da aprendizagem no Ensino Médio.

Para isso, a análise será direcionada ao recorte temporal de 2009-2016, período em que passou a ser utilizada a nova proposta de avaliação do exame, ou seja, o Novo ENEM.

⁵ De acordo com o site do Ministério da Educação (MEC), o Programa Universidade para Todos (ProUni) do Ministério da Educação, criado pelo governo federal em 2004, oferece bolsas de estudos, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>>. Acesso em: fevereiro de 2016.

2.4. Procedimentos metodológicos e técnicos da pesquisa

A pesquisa nas áreas de ensino e educação possui particularidades próprias as quais permitem a compreensão de fenômenos socioeducativos dos mais diversos, uma vez que o espaço escolar é o resultado de um intenso processo de integração socioespacial que inclui: aprendizagens, desafios, limitações, superações, conflitos, realizações, profissionalização e tantos outros fenômenos.

Desta maneira, a intencionalidade e o sentido de toda investigação sobre prática educativa é a transformação e o aperfeiçoamento da prática (PÉREZ GÓMEZ, 1998) e da condição humana (MORIN, 2014). Ou seja, “uma investigação não apenas sobre a educação, mas também que eduque, que o próprio processo de investigação e o conhecimento que produz sirva para a transformação”. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 101).

Partindo destes princípios para se alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, os procedimentos metodológicos e técnicos adotados foram organizados buscando situar o contexto do trabalho do professor de Geografia, assim como seu espaço profissional, os aspectos socioeconômicos dos estudantes e o âmbito do seu trabalho pedagógico, buscando refletir sobre a avaliação da aprendizagem e suas relações com as reformas que acontecem no mundo da educação, ou seja, quanto a forma de abordagem e tratamento é um estudo de natureza qualitativa. Para Matias-Pereira (2010):

A pesquisa qualitativa parte do entendimento de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. [...] O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (MATIAS-PEREIRA, 2010, p. 71).

Em primeiro momento, foram realizados procedimentos quantitativos e estatísticos para escolha das escolas campo de pesquisa; posteriormente, a empiria se caracterizou por um estudo de natureza exploratória - entrevista com professores de Geografia; aplicação de questionários explorando aspectos socioeconômico, e, aspectos pedagógicos dos estudantes concluintes do Ensino Médio, antes e após a realização do ENEM 2016; coleta e análise de documentos e análise de questões do ENEM. De acordo com Matias-Pereira (2010):

A pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema com intuito de torná-lo explícito ou desconstruir hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão. (MATIAS-PEREIRA, 2010, p. 72).

As informações e os dados coletados na pesquisa exploratória, realizada junto às escolas públicas do município de Natal-RN, são utilizados de maneira mais contextualizada nos capítulos seguintes. A pesquisa exploratória foi desenvolvida no segundo semestre do ano de 2016.

2.4.1. Procedimentos de escolha das escolas para pesquisa exploratória

A definição das escolas transcorreu um processo organizado em duas etapas: coleta de dados das escolas público-alvo da pesquisa, com base nos elementos e critérios escolhidos, os quais serão expostos a seguir; e amostragem probabilística. Para composição da amostra foram consideradas as escolas que possuem os seguintes elementos: escolas públicas por região geográfica e administrativa de Natal-RN; modalidade de Ensino Médio (Regular e/ou Integrado); a quantidade de estudantes concluintes matriculados por escola e inscritos no ENEM na edição de 2014.

A primeira etapa correspondeu ao levantamento e à coleta de dados⁶ de todas as escolas públicas de Natal-RN com Ensino Médio nas modalidades Regular e Integrado (presencial). Os dados coletados fazem referência ao número de matrículas/estudantes concluintes do Ensino Médio no ano de 2014, disponíveis no Censo Escolar de 2014, porque eram os dados mais atuais até a elaboração deste texto (e dos procedimentos realizados); e ao número de estudantes inscritos neste mesmo ano do ENEM, por escola.

A segunda etapa se caracterizou pela definição de uma amostragem probabilística das escolas, em detrimento das informações e dados coletados anteriormente. Na coleta dos dados foram utilizados os indicadores relacionados ao número de matrículas/estudantes concluintes por escola e inscritos no ENEM de 2014, como uma forma de delinear esse procedimento articuladamente com os objetivos propostos para a pesquisa.

O número de matrículas/estudantes concluintes se relaciona com um dado quantitativo que está vinculado à população de estudantes (público alvo) de cada escola pública com Ensino

⁶ A pesquisa de coleta de dados das escolas públicas com Ensino Médio em Natal-RN foi realizada nos Microdados do ENEM (INEP, 2014c) e do Censo Escolar de 2014, (INEP, 2014d).

Médio em Natal-RN, ao estimar o ano de escolaridade (faixa de escolaridade) da Educação Básica que a pesquisa está sendo realizada, informação fundamental para definição da amostra e identificação das escolas que foram pesquisadas.

O indicador relacionado ao número de estudantes inscritos no ENEM, por escola pública de Natal-RN com Ensino Médio, é um dado que contribuiu para análise do padrão regional das escolas no tocante à participação desses estudantes na edição do ENEM 2014. No entanto, esse dado também retrata um aspecto qualitativo deste procedimento, pois possibilita a observação da quantidade de estudantes por escola que participaram do ENEM em 2014, fato relevante a ser analisado posteriormente e até em outras eventuais pesquisas.

2.4.2. Levantamento e coleta de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Para definição das escolas e desenvolvimento da pesquisa exploratória, o primeiro procedimento técnico realizado se caracterizou por uma busca no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁷, a fim de conhecer a quantidade de escolas públicas com Ensino Médio Regular e Integrado que se encontram em atividade no município de Natal-RN.

Com o auxílio do software IBM SPSS STATISTICS 20⁸, realizamos filtragens nos Microdados do Censo Escolar e na edição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2014. Desta forma, a partir dessas filtragens pudemos conhecer as instituições escolares que se adequavam aos critérios utilizados para busca.

Nos Microdados do ENEM 2014 também foi possível analisar a situação das escolas, tanto no que se refere ao exame, assim como outras informações, por exemplo, o status de atividade da instituição, o endereço e o contato da gestão. O acesso a essas informações se torna

⁷ De acordo com o INEP, os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) auxiliam estudantes, pais, professores, diretores das escolas e gestores educacionais nas reflexões sobre o aprendizado dos estudantes no Ensino Médio, podendo servir como subsídio para o estabelecimento de estratégias em favor da melhoria da qualidade da educação. Os resultados do Enem por Escola devem, no entanto, ser considerados com cautela, uma vez que a participação dos estudantes no exame é voluntária. Por esta razão, a representatividade dos resultados varia de acordo com o percentual de participação de estudantes em cada escola. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem-por-escola>> Acesso em: jul. de 2016.

⁸ O Statistical Package for Social Science for Windows (SPSS) é um software para análise estatística de dados, em um ambiente prático, utilizando-se de menus e janelas de diálogo, que permite realizar cálculos complexos e visualizar seus resultados de forma simples e autoexplicativas. Para Marôco (2014) o “SPSS é um software aplicativo (programa de computador) do tipo científico, acrônimo de Statistical Package for the Social Sciences - pacote estatístico para as ciências sociais. Ainda de acordo com esse autor, existem vários outros programas que podem ser utilizados com tanta ou mais eficiência que o SPSS Statistics para análise de dados do domínio das ciências sociais e exatas (por exemplo o SAS, SysStat, Statistica ou o programa Freeware R).

possível devido ao cadastro de todas as instituições de ensino junto ao Ministério da Educação (MEC) através do INEP.

Com base nesses procedimentos técnicos e metodológicos, chegamos à constatação de que em Natal-RN existem 49 escolas públicas em atividade. Ressalta-se que essas são as instituições educacionais que possuem Ensino Médio nas modalidades Regular e/ou Integrado (presencial).

Algumas escolas foram excluídas do levantamento por corresponderem a situações que tornavam inviáveis e/ou não apresentavam informações suficientes para o desenvolvimento da pesquisa na perspectiva almejada, como por exemplo: inatividade (desativadas) e/ou por apresentarem somente Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Após identificar e elencar todas as escolas públicas com Ensino Médio Regular e Integrado (Presencial) presentes no município de Natal-RN foram realizados três filtros a saber: o endereço de cada instituição (localização geográfica); o número de matrículas/ estudantes concluintes em cada instituição, no ano de 2014; e o número de inscritos no ENEM de 2014, por escola (o que inclui estudantes concluintes em anos anteriores por escola, neste último dado elencado).

O endereço de cada instituição educacional possibilitou a observação da distribuição espacial por região geográfica da cidade. Com isso, observamos que das 49 escolas públicas identificadas: 13 estão localizadas na região norte, 12 estão localizadas na região sul, 14 estão localizadas na região leste e 10 estão localizadas na região oeste da cidade. Os dados coletados estão dispostos no Quadro 01.

Quadro 01. Escolas Públicas com Ensino Médio no município de Natal/RN: modalidade, Nº de matrículas concluintes no Ensino Médio, Nº de inscrições no ENEM e código, 2014.

INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL DE ENSINO PÚBLICO – NATAL-RN	MODALIDADE DE ENSINO MÉDIO	Nº DE CONCLUINTEs DO ENSINO MÉDIO	Nº DE INSCRIÇÕES NO ENEM	CÓDIGO DA ESCOLA
EE CON LUIZ WANDERLEY ENS 1 E 2 GRAUS	Regular	197	88	24060046
EE DOM JOSE ADELINO DANTAS ENS 1 E 2 GRAUS	Regular	78	32	24060070
EE MYRIAM COELI ENS 1 E 2 GRAUS	Regular	192	103	24060100
EE PEREGRINO JUNIOR ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO	Regular	83	117	24060143
EE PROF CRISAN SIMINEA	Regular	38	59	24069620
EE PROF DULCE WANDERLEY ENS FUND E MEDIO	Regular	62	30	24060640
EE PROF JOSINO MACEDO ENS 1 E 2 GRAUS	Regular	91	93	24060186
EE PROF PAULO P DE VIVEIROS ENS FUND E MEDIO	Regular	89	27	24060208
EE PROF VARELA BARCA ENS 2 GRAU	Regular	321	209	24060216
EE PROFA ANA JULIA DE CARVALHO MOUSINHO	Regular	443	291	24071641
EE WALTER DUARTE PEREIRA ENS 1 E 2 GRAUS E EJA	Regular	121	50	24060240
EE ZILA MAMEDE ENS FUND MEDIO E EJA	Regular	178	99	24060267
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO CIENCIA E TECNOLOGIA DO RN - IFRN - CAMPUS NATAL - ZONA NORTE	Integrado	111	114	<i>Não se aplica</i>
EE DO GUARAPES ENS MEDIO	Regular	205	21	24334316
EE FELIZARDO MOURA ENS 1 E 2 GRAUS	Regular	76	26	24057819
EE IMPERIAL MARINHEIRO ENS 1 E 2 GRAUS	Regular	33	12	24057894
EE JEAN MERMOZ ENS 1 E 2 GRAUS	Regular	104	34	24057916
EE PROF FRANCISCO IVO CAVALCANTI ENS 2 GRAU	Regular	314	197	24058254
EE PROF JUDITH B DE MELO ENS 1 E 2 GRAUS	Regular	22	48	24058378
EE PROF MARIA QUEIROZ ENS FUND E MEDIO	Regular	149	52	24058475
EE RAIMUNDO SOARES	Regular	120	60	24058521
EE SOLDADO LUIZ GONZAGA ENS 1 E 2 GRAUS	Regular	18	79	24058610
EE UNIAO DO POVO DA C NOVA ENS FUND E MEDIO	Regular	624	81	24058661
EE BERILO WANDERLEY	Regular	262	220	24057614
EE CASTRO ALVES ENS DE 1º E DE 2º GRAU	Regular	101	74	24057657
EE DES FLORIANO CAVALCANTI ENS 1 E 2 GRAUS	Regular	205	162	24057703
EE DES REGULO TINOCO ENS FUNDAMENTAL E MEDIO	Regular	36	58	24057711

Continua.

Continuação

INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL DE ENSINO PÚBLICO – NATAL-RN	MODALIDADE DE ENSINO MÉDIO	Nº DE CONCLUINTE DO ENSINO MÉDIO	Nº DE INSCRIÇÕES NO ENEM	CÓDIGO DA ESCOLA
EE DJALMA ARANHA MARINHO ENS 1 E 2 GRAUS	Regular	19	8	24057738
EE FERREIRA ITAJUBA ENS FUNDAMENTAL E MEDIO	Regular	45	34	24057827
EE GOV WALFREDO GURGEL	Regular	136	101	24057851
EE LOURDES GUILHERME ENS 1 E 2 GRAUS	Regular	71	27	24058017
EE PROF ANTONIO PINTO DE MEDEIROS ENS 1 E 2 GRAUS	Regular	203	121	24058190
EE PROF EDGAR BARBOSA ENS 2 GRAU	Regular	239	210	24058246
EE PROF JOSE FERNANDES MACHADO ENS 1 E 2 GR	Regular	89	49	24058327
EE PROF LUIS ANTONIO ENS 1 E 2 GRAU	Regular	19	14	24058386
CE EDUC PROFIS SEN JESSE PINTO FREIRE – CENEP	Regular	205	50	24096008
COL EST DO ATHENEU NORTE RIOGRANDENSE	Regular	219	169	24057053
EE JERONIMO GUEIROS ENS FUND E MEDIO	Regular	46	43	24057940
EE MASCARENHAS HOMEM ENS FUNDAMENTAL E MEDIO	Regular	98	125	24058033
EE NESTOR LIMA - ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO	Regular	60	51	24058092
EE PE MONTE ENS 1 E 2 GRAUS	Regular	19	37	24065960
EE PROF ANISIO TEIXEIRA ENS DE 2 GR	Regular	412	334	24058211
EE PROF JOSEFA SAMPAIO ENS 1 E 2 GR	Regular	40	6	24058351
EE PROF ULISSES DE GOIS ENS FUND E MEDIO	Regular	22	12	24059102
EE SEBASTIAO FERNANDES DE OLIVEIRA	Regular	44	43	24058564
EE SEN DINARTE MARIZ ENS 1 E 2 GRAUS	Regular	39	9	24058580
EE WINSTON CHURCHILL - ENSINO MEDIO	Regular	281	214	24058718
INSTITUTO PE MIGUELINHO	Regular	312	259	24059331
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO CIENCIA E TECNOLOGIA DO RN - IFRN - CAMPUS NATAL- CENTRAL	Integrado	344	301	<i>Não se aplica</i>

Fonte: Microdados do ENEM 2014 (INEP, 2014c). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>> Acesso em: maio de 2016. Dados tratados pelo pesquisador.

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2014 (INEP, 2014d). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica>> Acesso em: maio de 2016. Dados tratados pelo pesquisador.

2.4.3. Definição do comportamento e do padrão regional escolar

Este momento da pesquisa se fundamentou no uso da estatística descritiva para definição, através de amostragem, de um recorte quantitativo de escolas do universo escolar do município de Natal-RN, e de suas regiões (zonas) administrativas e geográficas.

A partir disso, observamos o padrão escolar de cada região geográfica de Natal-RN, no tocante ao número de concluintes e ao número de inscritos no ENEM de 2014, – uma vez que são os dados mais recentes disponíveis até o momento de desenvolvimento deste procedimento – a probabilidade de aproximação da realidade atual é maior. Em seguida, verificamos as escolas que apresentavam um padrão compatível com o de sua respectiva região geográfica.

Para definição do padrão das escolas de cada região do município de Natal-RN, acerca do comportamento no número de concluintes e do número de inscritos no ENEM 2014, executou-se uma análise descritiva, visando a observação do desvio interquartilico (Q3-Q1) regional dos dados citados. Para Marôco (2014), o Quartil 1 (Q1) delimita o valor abaixo do qual estão 25% dos elementos da amostra, e o Quartil 3 (Q3) delimita o valor abaixo do qual estão 75% dos elementos. Essas medidas de tendência central são indicadas quando o quantitativo de dados é pequeno (nesse caso o número de escolas).

As escolas cujo número de concluintes e número de estudantes inscritos no ENEM de 2014 está igualmente entre 25% e 75% (ou seja, apresentam valores próximos ao valor do desvio interquartilico regional) foram definidas como escolas que representam o padrão regional, sendo, portanto, selecionáveis no processo de amostragem. As estatísticas utilizadas neste processo estão representadas na Tabela 01.

Tabela 01. Estatísticas utilizadas no processo de amostragem, considerando as regiões de Natal- RN, os dados de concluintes e inscritos no ENEM, o nº de escolas, média, mediana, desvio padrão e percentis.

Região		Norte		Sul		Leste		Oeste	
Dados		Concluintes	Enem	Concluintes	Enem	Concluintes	Enem	Concluintes	Enem
Escolas		13		12		14		10	
Média		154,2	100,9	118,8	89,8	157,2	118,1	167,0	61,0
Mediana		111,0	93,0	95,0	66,0	79,0	50,5	112,0	50,0
Desvio padrão		115,2	75,3	88,2	73,9	144,3	115,9	184,5	53,2
Percentis	25	80,5	41,0	38,3	28,8	39,8	30,8	31,5	24,8
	50	111,0	93,0	95,0	66,0	79,0	50,5	112,0	50,0
	75	194,5	115,5	204,5	151,8	296,8	225,3	232,3	79,5

Fonte: Microdados do ENEM 2014 (INEP, 2014c). Dados tratados pelo pesquisador.

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2014 (INEP, 2014d). Dados tratados pelo pesquisador.

2.4.4. Definição do tamanho amostral

O tamanho da amostra foi definido através da fórmula:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{Z^2 \cdot p \cdot (1 - p) + e^2 \cdot (N - 1)}$$

Essa fórmula é de utilização específica para o cálculo de amostragem por proporção, quando o tamanho da população alvo é conhecido, estando de acordo com os estudos propostos por Anderson, Sweeney e Williams (2010). A definição do tamanho amostral (n) é dada observando o tamanho populacional (N); o erro amostral (e), que representa a diferença máxima apresentada entre o resultado real e o resultado obtido na amostragem; o nível de confiança (1- α), que representa a probabilidade de o erro amostral definido no trabalho estar correto, sendo empregado para definir um valor crítico (Z) utilizado na fórmula, o qual é definido através do nível de confiança e representa um valor “significativo” para o nível de confiança estabelecido. Por fim, uma proporção inicial (p), que pode ser obtida através de estudos semelhantes anteriores ou através de uma amostra piloto. Caso a proporção prévia (p) não possa ser estimada, o valor de 0,5 é utilizado visando à maximização da variância.

No presente trabalho, o tamanho populacional (N) foi de 7300 estudantes, o nível de confiança (1- α) utilizado foi de 95%, indicando um valor crítico (Z) de 1,96. A margem de erro (e) foi de 7,5% e a proporção prévia (p) utilizada foi de 50%.

O resultado do cálculo amostral indicou uma quantidade mínima de 167 estudantes para compor a amostra. Estes 167 estudantes foram selecionados proporcionalmente dentro das quatro regiões municipais de Natal-RN, conforme a Tabela 02.

Tabela 02. Amostragem da população de estudantes, considerando o número de escolas públicas com Ensino Médio, de matrículas concluintes, proporção e as amostras por região de Natal-RN.

Região	Escolas	Total de Concluintes	Proporção	Amostra (C* = 95; E** = 7,5)
Norte	13	2004	27,5%	46
Sul	12	1425	19,5%	33
Leste	14	2201	30,2%	50
Oeste	10	1670	22,9%	38
Total	49	7300	100,0%	167

* C - Nível de confiança

** E - Margem de erro

Fonte: Microdados do Censo Escolar (INEP, 2014d). Dados tratados pelo pesquisador.

2.4.5. Amostragem

Para Marôco (2014, p. 10), a amostragem probabilística é o procedimento onde as amostras são obtidas de forma aleatória (*i.e.*, a probabilidade de cada elemento da população fazer parte da amostra é igual para todos os elementos, e todas as amostras selecionadas são igualmente prováveis).

O plano amostral executado foi dividido em dois níveis: o primeiro foi através de uma estratificação, definindo a quantidade de estudantes (indivíduos) de cada região municipal; o segundo nível foi executado através de uma amostragem por conglomerados, onde as escolas dentro de cada região são definidas como conglomerados, e uma delas foi selecionada para seus estudantes concluintes (população) representarem a região da cidade em que estão localizadas. Para Marôco (2014):

Na amostragem aleatória estratificada, proporcional ou por quotas a população do estudo é dividida em subgrupos homogêneos (*e. g.*, por escalões de idade ou sexo) sendo a amostra final constituída por amostragem aleatória simples dos elementos pertencentes a cada um dos subgrupos homogêneos. Este tipo de amostragem garante assim a representatividade de todos os grupos eventualmente *sui generis* (*e.g.*, minorias étnicas) existentes na população teórica. (MARÔCO, 2014, p. 10).

Nesta perspectiva, o autor citado anteriormente também define amostragem aleatória por conglomerados, grupos ou áreas:

Neste tipo de amostragem a população sob estudo é dividida em subgrupos exaustivos e mutuamente exclusivos que apresentam uma variabilidade semelhante à encontrada na população. A amostra final é depois obtida por extração aleatória simples dos subgrupos, conglomerados ou áreas formadas. Este tipo de amostragem é particularmente útil quando os elementos da população teórica se encontram distribuídos por vastas zonas geográficas. Para eliminar os muitos km de estrada que seria preciso fazer se a amostragem fosse aleatória simples, o investigador pode selecionar subgrupos ou zonas dessa área (por exemplo freguesias) e obter dessas zonas os elementos da sua amostra. (MARÔCO, 2014, p. 11).

As escolas que não se encaixaram dentro dos padrões regionais, em relação ao número de concluintes e/ou ao número de inscritos no ENEM, ou as que a quantidade de estudantes concluintes matriculados não foi igual ou superior à quantidade definida pela amostragem, não foram selecionadas.

No Quadro 02 estão dispostas as escolas, que, após amostragem, apresentaram padrão selecionável dentro dos critérios e variáveis adotados, podendo qualquer uma dessas escolas ser escolhida, por região geográfica, para realização da pesquisa exploratória.

Quadro 02. Escolas selecionáveis para pesquisa exploratória após realização de amostragem probabilística, por região geográfica de Natal-RN, 2016.

ESTRATOS (REGIÕES)	CONGLOMERADOS (ESCOLAS SELECIONÁVEIS)	CÓDIGO DA ESCOLA
NORTE	EE MYRIAM COELI ENS 1 E 2 GRAUS	24060100
	EE PROF JOSINO MACEDO ENS 1 E 2 GRAUS	24060186
	EE WALTER DUARTE PEREIRA ENS 1 E 2 GRAUS E EJA	24060240
	EE ZILA MAMEDE ENS FUND MEDIO E EJA	24060267
	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO CIENCIA E TECNOLOGIA DO RN - IFRN - CAMPUS NATAL - ZONA NORTE	<i>Não se aplica</i>
SUL	EE CASTRO ALVES ENS DE 1º E DE 2º GRAU	24057657
	EE FERREIRA ITAJUBA ENS FUNDAMENTAL E MEDIO	24057827
	EE GOV WOLFREDO GURGEL	24057851
	EE PROF ANTONIO PINTO DE MEDEIROS ENS 1 E 2 GRAUS	24058190
	EE PROF JOSE FERNANDES MACHADO ENS 1 E 2 GR	24058327
LESTE	CE EDUC PROFIS SEN JESSE PINTO FREIRE – CENEP	24096008
	COL EST DO ATHENEU NORTE RIOGRANDENSE	24057053
	EE MASCARENHAS HOMEM ENS FUNDAMENTAL E MEDIO	24058033
	EE NESTOR LIMA - ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO	24058092
	EE WINSTON CHURCHILL - ENSINO MEDIO	24058718
OESTE	EE FELIZARDO MOURA ENS 1 E 2 GRAUS	24057819
	EE JEAN MERMOZ ENS 1 E 2 GRAUS	24057916
	EE PROF MARIA QUEIROZ ENS FUND E MEDIO	24058475
	EE RAIMUNDO SOARES	24058521

Fonte: Microdados do ENEM 2014 (INEP, 2014c). Dados tratados pelo pesquisador.

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2014 (INEP, 2014d). Dados tratados pelo pesquisador.

Após a realização da amostragem, foi estabelecido que a pesquisa exploratória (caracterização institucional, aplicação de questionários com os estudantes concluintes e entrevistas com os professores de Geografia) seria desenvolvida em cinco escolas públicas definidas através de sorteio aleatório, baseado apenas nas escolas com padrão selecionável, dentro dos critérios estabelecidos, sendo uma instituição por região geográfica e administrativa da cidade. Para a pesquisa exploratória na região norte foram escolhidas duas escolas públicas, em virtude de uma das escolas sorteadas pertencer à rede federal de ensino e possuir o Ensino Médio na modalidade Integrado.

Além das cinco escolas em que foi desenvolvida a pesquisa exploratória, acrescentou-se à pesquisa mais duas escolas dentro do grupo das instituições selecionáveis pela amostragem, uma da região oeste e outra da região leste, apenas para aplicação de questionários com os estudantes e composição da amostra. Essa estratégia se fez necessária, uma vez que, mesmo com a realização de amostragem, os dados oscilaram, em virtude de fatores como ausência e evasão de estudantes, fazendo com que as escolas selecionadas num primeiro momento através de sorteio não possuíssem a quantidade de alunos suficiente para a pesquisa.

Com o objetivo de manter o sigilo e o caráter ético da pesquisa, não será divulgada a identificação das instituições onde a pesquisa exploratória foi realizada, bem como não será divulgada a identificação dos professores entrevistados, nem dos estudantes que colaboraram com a pesquisa através de questionários socioeconômico e pedagógico. Para o início da pesquisa exploratória foram encaminhados ofícios aos responsáveis pelas instituições educacionais, solicitando a permissão para desenvolvimento de coleta de dados através de observações, questionários e entrevistas.

2.5. O uso de Diário de Campo e Sistema de Informações Geográficas (SIG)

Para realização dos registros de observações das escolas na etapa da pesquisa exploratória, as técnicas utilizadas foram o Diário de Campo e os Sistemas de Informações Geográficas (SIG). De acordo com Pérez Gómez (1998), a técnica do Diário de Campo permite o registro e o relato de dados, reflexões, impressões e acontecimentos. Com isso, através das observações e consultas realizadas, sistematizamos algumas informações básicas das instituições campo de pesquisa, de modo a retratar aspectos importantes do espaço escolar em que os professores de Geografia e os estudantes participantes da pesquisa estão inseridos, o que ajudou na compreensão do contexto em que a pesquisa foi realizada, conforme veremos mais adiante, no terceiro capítulo.

O Diário de Campo permite o registro, sem excessiva preocupação pela estrutura, ordem e esquematização sistemática, a corrente de acontecimentos e impressões do investigador, a partir do que ele observa, vive e experimenta durante sua estada no campo, neste caso a escola (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Na busca por embasamento geográfico e socioeducativo, fez-se necessária a elaboração de um produto cartográfico para representação espacial das escolas em que a pesquisa foi desenvolvida. Essas informações são fundamentais, pois nos permitem estabelecer relações contextuais com a realidade vivida pelos sujeitos participantes da pesquisa, o que será melhor explorado no terceiro capítulo.

Neste sentido, utilizou-se o *software* QGis para uso dos Sistemas de Informações Geográficas (SIG) e elaboração do mapa. No mapeamento foram delimitados o território do município de Natal-RN e suas regiões geográficas. Para tanto, em nossa representação foi utilizado um mapa de ponto, de modo a representar a espacialização de todas as escolas campo de pesquisa.

A partir do estudo proposto por Lima (2015), podemos perceber que o uso do SIG ajuda a entender processos socioespaciais diversos, o que permite a elucidação e análise de elementos políticos, sociais e econômicos importantes para o presente trabalho.

Os primeiros resultados apontam para diferentes situações que implicam diretamente no trabalho pedagógico de avaliação. Dentre essas situações, pôde-se constatar que duas escolas (das cinco pesquisadas) não possuíam Projeto Político Pedagógico (PPP), ou seja, duas instituições não possuem quaisquer diretrizes pedagógicas para nortear o trabalho docente; muitas das instituições pesquisadas possuíam problemas de infraestrutura graves que inviabilizavam o funcionamento e o uso de locais importantes da escola, como o laboratório de informática, por exemplo. Além disso, verificou-se que apenas uma escola desenvolvia ações voltadas para a formação continuada de seus professores.

Em posteriores seções dos capítulos três e quatro iremos realizar análises mais apuradas dessas informações, por permitirem melhor entendimento do contexto escolar o qual estão situados os professores e os estudantes. Esses dados e suas respectivas análises são importantes na medida que ajudam a estabelecer relações e interpretar elementos fundamentais constituintes da pesquisa.

2.6. O uso de questionários

Na busca por um melhor entendimento do contexto socioeducativo e pedagógico em que os estudantes participantes da pesquisa estão inseridos, elaboramos num primeiro momento (anterior à realização do ENEM 2016) um questionário que foi aplicado com todas as turmas de 3º ano das escolas onde a pesquisa exploratória se desenvolveu. As questões eram de natureza “fechada”, ou seja, de múltipla escolha, vinculadas aos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, com exceção de uma questão aberta⁹; as mesmas versavam sobre aspectos socioeconômicos (renda, situação de moradia) e aspectos pedagógicos dos estudantes (se pretendem realizar o ENEM 2016 e o motivo, as dificuldades que sentem em Geografia e Ciências Humanas, entre outras).

Participaram da pesquisa o total de 218 estudantes, sendo desses 196 alunos das cinco escolas públicas nas quais ocorreu a pesquisa exploratória, e mais duas escolas em que foram aplicados questionários para composição da amostra. Desse quantitativo de estudantes que participaram da pesquisa exploratória, 56 estudavam na Região Leste; 33 na Região Sul; 34 na Região Oeste e 73 na Região Norte (incluindo duas escolas, sendo uma delas de Ensino Médio Integrado), números proporcionais à população de estudantes de cada região na faixa de escolaridade pesquisada. Os dados foram organizados e tabulados com auxílio do software *Microsoft Office Excel 2010*.

Em um segundo momento, após a realização do ENEM 2016, elaboramos e aplicamos um questionário *online* (*apêndices*) com a finalidade de analisar e compreender as concepções dos estudantes sobre essa experiência de avaliação, a partir da participação deles no exame. As questões eram de natureza “fechada” (múltipla escolha) e algumas tinham espaços para que o estudante também pudesse dissertar, versando sobre informações relativas ao desempenho dos estudantes no exame, respectivas trajetórias formativas até a realização da prova e impressões deles a respeito da prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

⁹ A questão aberta elaborada e aplicada junto ao questionário em *apêndice* possibilitou o relato dos estudantes participantes da pesquisa a respeito de possíveis dificuldades de aprendizagem que os mesmos demonstram sentir para aprender Geografia e Ciências Humanas. A partir destes relatos é possível se construir uma tipologia de possíveis circunstâncias que contribuem para dificultar o processo de ensino e de aprendizagem em Geografia em turmas concludentes do Ensino Médio, bem como o cruzamento dessas informações com as expostas pelos professores nas entrevistas. A “análise de conteúdo” foi a técnica utilizada para apreciação dessas informações contidas nos questionários, conforme sugere Franco (2003).

E qual a diferença entre esses dois questionários aplicados com os estudantes? O primeiro questionário tinha uma preocupação de saber as características desses estudantes concluintes do Ensino Médio das escolas públicas de Natal-RN, do ponto de vista socioeconômico, para que assim pudéssemos estabelecer generalizações a respeito dessas informações de maneira contextualizada nos próximos capítulos. Por isso, a aplicação desse questionário respeitou os procedimentos estabelecidos a partir de técnicas de amostragem probabilística. Ainda sobre esse primeiro questionário, inserimos algumas informações, antes dos estudantes realizarem o ENEM 2016, passíveis de serem confrontadas com as informações coletadas no segundo questionário, após a realização do exame.

O segundo questionário, o qual foi aplicado *online*, possuía uma finalidade pedagógica. Fizemos contato com alguns estudantes das escolas públicas elencadas no Quadro 02, dos quais, 22 estudantes se voluntariaram a participar da pesquisa respondendo esse questionário após a realização do ENEM 2016. Assim, a preocupação desse procedimento é analisar, sob a ótica da abordagem qualitativa, o conteúdo que esses estudantes expuseram ao responder esse questionário, sem necessariamente precisar recorrer a procedimentos e parâmetros estatísticos para análise. Abordaremos na sequência os aspectos relativos à técnica de análise de conteúdo.

O primeiro questionário elaborado e aplicado com os estudantes nas escolas encontra-se nos *apêndices*. Visando manter o sigilo e o caráter ético da pesquisa, além do questionário, também apresentamos nos *apêndices* o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento utilizado para que todos os participantes da pesquisa tomassem conhecimento dos objetivos e da natureza do trabalho e, conseqüentemente, autorizassem o uso das informações presentes no questionário respondido na respectiva pesquisa.

A análise qualitativa do conteúdo dessas informações constitui a base dos capítulos seguintes, tornando-se fundamental para estruturação do presente trabalho. Ambos os questionários foram validados pelo orientador acadêmico do pesquisador, antes de serem utilizados. Esses procedimentos técnicos são muito importantes no contexto dos objetivos delimitados para o trabalho, inclusive já muito utilizados nas pesquisas em ensino de Geografia, a exemplo do estudo proposto por Cavalcanti (1998).

2.7. O contexto do trabalho pedagógico dos professores participantes da pesquisa: entrevistas, coleta e análise de documentos

Para conhecer os procedimentos de avaliação e o trabalho pedagógico dos professores de Geografia acompanhados na pesquisa exploratória, realizou-se, além dos procedimentos técnicos já elencados, outros três procedimentos: entrevistas com os professores, análises de questões de Geografia do Novo ENEM e coleta/consulta ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições que possuíam o documento. Optamos por não analisar as provas e testes de avaliação elaborados pelos docentes participantes da pesquisa, pois a maioria deles não se sentiram à vontade para disponibilizar tais documentos.

Participaram da pesquisa na fase das entrevistas cinco professores(as) de Geografia, sendo um(a) professor(a) de cada instituição acompanhada ao longo da pesquisa exploratória. As entrevistas versavam sobre aspectos da formação e das experiências profissionais de cada professor(a), aspectos de seus procedimentos de avaliação e a concepção deles a respeito do ENEM. Para Pérez Gómez, (1998),

O objetivo prioritário da entrevista é captar as representações e impressões subjetivas, mais ou menos elaboradas dos participantes, a partir de sua própria perspectiva. Os diferentes modos e tipos de entrevista, mais ou menos estruturados e elaborados, pretendem indagar nas diferentes representações, no pensamento e nas atitudes, superando as verbalizações imediatas e habituais, buscando os pontos críticos, as teorias implícitas, as proposições latentes, os processos contraditórios nas próprias crenças e esquemas mentais, bem como nas relações entre o pensamento e os modos de sentir e o pensamento e os modos de atuar. (PÉREZ GÓMEZ, p. 109, 1998).

Quanto à estrutura metodológica das entrevistas, caracterizaram-se por serem semiestruturadas e/ou semidiretivas. Partindo dos estudos propostos por Amado; Ferreira (2014), essa modalidade de entrevista se destaca entre os instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo, por não exigir imposição rígida de questões, permitindo ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto em respeito às suas concepções e quadros de referência. As entrevistas elaboradas tinham caráter de diagnóstico caracterização, uma vez que objetivaram alcançar pistas para o processo em estudo. Para Amado; Ferreira (2014),

Em entrevistas semiestruturadas ou semidiretivas as questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e registra, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado. (AMADO; FERREIRA, 2014, p. 208).

Ainda de acordo com Amado; Ferreira (2014), a entrevista de investigação semidiretiva está a serviço de três propósitos:

Deve ser usada como principal meio de recolha de informação que tem o seu mais direto apoio nos objetivos da investigação; deve ser usada para testar ou sugerir hipóteses, podendo ainda, servir para explorar ou identificar variáveis e relações; deve ser usada em conjugação com outros métodos. (AMADO; FERREIRA, 2014, p. 211).

Cada entrevista teve duração média de 40 minutos e todos os professores convidados participaram plenamente. Visando-se manter o sigilo e o caráter ético da pesquisa todos os professores foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e nenhum dos profissionais foi identificado ao longo do trabalho. Adotamos os seguintes pseudônimos para se referir aos docentes participantes da pesquisa: Miguel, Gabriel, Rafael, Livia e Cecília. O roteiro das entrevistas foi validado pelo orientador acadêmico do pesquisador, e utilizado como parâmetro metodológico de aplicabilidade na realização da primeira entrevista (*apêndices*).

Para a análise do questionário socioeconômico e pedagógico aplicado com os estudantes antes da realização do ENEM 2016, bem como das entrevistas realizadas com os professores participantes da pesquisa, foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo, estando de acordo com os estudos propostos por Franco (2003). Assim, de acordo com essa autora, a técnica de análise de conteúdo relaciona:

Condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade; as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodifica-los, o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. (FRANCO, 2003, p. 13).

De modo geral, a técnica de Análise de Conteúdo parte de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, aqui tomada como uma construção real de toda a sociedade, expressando uma existência humana em diferentes tempos e espaços, permitindo a representação social no dinamismo interacional estabelecido entre linguagem, pensamento e ação (FRANCO, 2003).

Neste sentido, pode-se perceber que a análise de conteúdo implica e possibilita relações contextuais multivariadas. No entanto, para Franco (2003), essas análises e comparações devem, obrigatoriamente, ser direcionadas a partir da sensibilidade, da intencionalidade, ética e competência teórica do pesquisador, permitindo o entendimento de semelhanças e diferenças.

Nesta etapa da pesquisa foi realizada a coleta do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola que possuía disponibilidade do documento. A intenção é compreender as diretrizes presentes nos documentos, do ponto de vista didático-pedagógico, contextualizando-as às avaliações elaboradas pelos professores acompanhados na pesquisa e como eles as implementam.

A consulta/análise do PPP consiste no tocante ao que se refere à avaliação, ou seja, compreender como a “norma” referente à avaliação está posta em cada escola, e, conseqüentemente, analisar como se direciona no ensino. Para Luckesi (2011),

O ponto de partida para atuar com avaliação é saber o que se quer com a ação pedagógica. A concepção pedagógica guia todas as ações do educador. O ponto de partida é saber aonde desejamos chegar em termos de formação do educando. Afinal, que resultados desejamos? Ou seja, precisamos definir com clareza o que queremos, a fim de produzir, acompanhar (investigar e intervir, se necessário) para chegar aos resultados almejados. O Projeto Político-Pedagógico configura tanto a direção da prática educativa como os critérios da avaliação. Oferece a direção para ação pedagógica e, ao mesmo tempo, é guia e critério para a avaliação. O que ensinado e aprendido é avaliado, para vir a ser melhor. Se queremos compreender e atuar adequadamente em avaliação da aprendizagem, precisamos de iniciar por esse ponto de partida. (LUCKESI, 2011, p. 27).

As análises do Projeto Político Pedagógico de cada instituição constituem procedimentos técnicos e metodológicos importantes da organização teórica e metodológica dos próximos capítulos do trabalho.

2.8. Aprendendo com o ENEM: um olhar para as questões de Geografia da prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias

As mudanças ocorridas no ENEM culminaram com uma nova perspectiva de avaliação da aprendizagem no Ensino Médio, principalmente a partir do ano de 2009, quando o exame foi reformulado. Partindo do princípio que observa a educação como um conjunto sistêmico e integrado, Luckesi (2011) destaca:

O Enem de 2009, desejando substituir o vestibular, tem como foco a condução do ensino médio do país na direção das competências cognitivas – portanto, das habilidades e ações mentais que constituem a base para a formação das competências –, bem como das competências afetivas e procedimentais, que constituem aspectos importantes da formação do ser humano. Assim, espera-se que, como o vestibular configurou o ensino médio nos últimos 40 anos no país, o novo Enem tenha a possibilidade de conduzir esse nível de ensino para um novo modelo, voltado mais para a formação de competências que para o acúmulo de informações. (LUCKESI, 2011, p. 434).

O contexto da literatura abordada aponta para o fato de o ENEM possuir muitas potencialidades a serem mais exploradas na Geografia escolar. Logo, constatamos ser um momento importante da pesquisa conhecer as questões de Geografia da prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias, pois acreditamos que os conteúdos didático e científico das questões favorecem a reflexão do trabalho pedagógico, do conhecimento geográfico e de novos significados que podem ser construídos no processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, realizou-se uma análise didática das questões de Geografia, tendo como referência as provas de Ciências Humanas que foram aplicadas de 2009 a 2016. Primeiramente, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo para identificar as questões que se referiam a conteúdos geográficos, e, as questões que possuíam natureza interdisciplinar, ou seja, que envolviam e requeriam conhecimentos comuns às disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias no ENEM.

Além disso, a própria análise do conteúdo corresponde a elementos que caracterizam as questões: conceitos e categorias de análises, referenciais teóricos e bibliográficos, entre outros. O tratamento das questões abordou os seguintes aspectos: a forma como os conteúdos geográficos (objetos do conhecimento) se associa à Matriz de Referência do ENEM; os conceitos da Geografia que têm sido explorados nas questões e suas perspectivas de abordagem; o formato de estruturação/organização das questões; e os recursos de aprendizagem utilizados para exploração dos conteúdos.

Torna-se plausível que, somente analisar, de maneira simplória, as provas e as questões do ENEM, não é suficiente para que o professor de Geografia possa compreender essa proposta de ensino pautada na valorização da formação de competências e habilidades. Porém, entende-se que o conhecimento e a contextualização das provas/questões do exame contribuem para que o professor possa refletir a respeito da sua prática pedagógica e os novos paradigmas educativos e de avaliação emergentes, fazendo um exercício de ação-reflexão-ação (*práxis*). Esse procedimento metodológico, então, corrobora na obtenção de um panorama e de um referencial sobre as questões de Geografia aplicadas no ENEM, enriquecendo, assim, um ensino que busque valorizar a formação de competências e habilidades ao longo do processo de aprendizagem do conhecimento geográfico no Ensino Médio.



Figura 2. Sem título. Fonte: Acervo pessoal de Roberto L. B. de Lima, 2016.

3. O ensino de Geografia no contexto das reformas educacionais dos anos 1990: reflexões sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

A partir da década de 1990, o sistema educacional e de ensino do Brasil foi submetido a uma série de reformas, as quais buscavam o alinhamento de nossas políticas educacionais à lógica macroestrutural internacional, na tentativa de corresponder ao novo contexto que se insere a educação, muito vinculada aos paradigmas econômicos e produtivos emergentes no contexto da segunda metade do século XX. Acrescido a isso, também se destaca a própria necessidade de mudança do sistema educacional brasileiro, em face do cenário político de redemocratização do país após o ano de 1985. Isso favoreceu a implantação de uma série de ações no campo da educação que estavam em consonância com as mudanças de paradigmas em processo no mundo (CARLOS; OLIVEIRA, 1999).

Neste contexto ocorreu a construção e o realinhamento de muitas políticas públicas que redirecionaram a Educação Básica, dentre as quais se destacam a elaboração e a consolidação da LDB (Lei 9.394/1996) e do Sistema Nacional de Avaliação, colocados em prática através de instrumentos como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

As reformas ocorridas na Educação Básica, em especial no Ensino Médio, foram muitas e das mais diversificadas. No tocante à avaliação da aprendizagem no Ensino Médio, o ENEM, inicialmente, trouxe muitas novidades para este nível de ensino, mudanças que se intensificaram a partir de 2009, com o Novo ENEM, contribuindo no processo de construção de uma nova concepção e tratamento do conteúdo disciplinar em sala de aula (RAMALHO; NÚÑEZ, 2011).

Neste momento do trabalho, objetiva-se compreender o ENEM no contexto da reforma educacional, iniciada a partir da década de 1990 no Brasil, e suas vinculações com as reformas macroestruturais ocorridas na política educacional do Ensino Médio. Para isso, buscamos situar o contexto teórico/temporal em que o ENEM está inserido, considerando-o como parte integrante de uma política educacional de Estado.

3.1. Ensino de Geografia e sistemas de avaliação no Brasil: contexto histórico e situacional

O século XX foi marcado por ter sido um período fértil no processo de produção do espaço, seja através dos eventos ocorridos, seja através dos processos em curso: duas guerras mundiais; avanço da urbanização nos países periféricos; consolidação da revolução técnico-científica informacional; intensa reestruturação produtiva, acompanhada de uma nova divisão internacional do trabalho; aumento da problemática ambiental e difusão das geotecnologias (SANTOS, 2006). Concomitantemente a isso, a produção de sua base teórica ajudou no processo de sistematização e renovação da Geografia e de seu ensino.

No momento atual da história humana, pensar a escola, o ensino e a educação se torna um gesto necessário, principalmente quando verificamos os desafios e as contradições que muitas vezes assolam perversamente as oportunidades e as expectativas de um povo e de um Estado Nação. Nas palavras de Vesentini (2013),

O avançar da terceira Revolução Industrial necessita de uma força de trabalho cada vez mais qualificada e, mais ainda, a flexibilidade, a reciclagem contínua, o “aprender a aprender” tornam-se mais importantes do que uma formação técnica ou profissionalizante. (VESENTINI, 2013, p. 08).

O mundo está em constante processo de mudanças e transformações nas mais diferentes esferas: economia, política, cultura etc. O problema é que muitas vezes, a realidade educacional de um determinado espaço (cidade, unidade da federação, região, país) não proporciona as condições mínimas necessárias para que a escola e o ensino acompanhem, num mesmo ritmo, essa dinâmica, o que acaba por evidenciar uma antonímia social no tempo e no espaço.

De acordo com os estudos propostos por Vesentini (2013) e Carlos; Oliveira (1999) torna-se perceptível que essas mudanças e transformações produtivas macroestruturais que acontecem no mundo, em âmbitos e esferas diversas, refletem-se na educação, seja através das leis e políticas normativas as quais regem e direcionam o ensino básico, como a Constituição Federal, de 1988, a LDB/1996, assim como as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio¹⁰, por exemplo; seja através de novos instrumentos e mecanismos de avaliação como o ENEM, os quais passaram a fazer parte da cultura do espaço escolar.

¹⁰ Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf. Acesso em: ago. de 2016.

O intervalo de tempo entre as décadas de 1970 e 1990 foi um período crucial no delineamento da reestruturação produtiva em vigor no mundo, marcada pela mudança de paradigma produtivo do fordismo (fortemente apoiado pela presença do Estado), para o regime de acumulação flexível (HARVEY, 2005).

Esses fatos se tornam importantes, pois permitem a análise do contexto em que o ENEM está situado no conjunto das reformas pelas quais viveu a educação e o sistema de ensino brasileiro nesse período, bem como perceber os direcionamentos impostos por essa conjuntura ao ensino de Geografia.

Pode-se dizer que os vestibulares foram as primeiras experiências, “embriões”, que contribuíram para elaboração e constituição do Novo ENEM, mesmo que *pedagogicamente* ainda num sentido distante. Os antigos vestibulares no Brasil, de acordo com Vesentini (2013), são frutos da década de 1970, quando o regime militar dirigia o Estado Nacional. Os vestibulares consistiam, unicamente, em sistemas de avaliação descentralizados e padronizados, pedagogicamente, em seu objetivo unitário: selecionar e classificar estudantes para ingresso no Ensino Superior público.

Os vestibulares se caracterizavam pela valorização em demasia do conhecimento disciplinar, do conteúdo, o que fragilizava a consolidação de competências e habilidades consideradas fundamentais a uma formação que busque valorizar as múltiplas qualificações humanas. Isso reforça o caráter dos vestibulares – maior interesse pela reprodução do que pela “produção” do conhecimento, não favorecendo, ou favorecendo de maneira limitada, experiências e aprendizagens significativas processuais, as quais podem ser exploradas de formas mais integradas e dinâmicas no momento da avaliação.

Curiosamente, esse período é marcado por dois fatos interessantes no campo da Geografia brasileira: a emergência da chamada Geografia Crítica e a substituição da Geografia escolar no currículo da Educação Básica. Esses fatos são de extrema relevância para o contexto abordado, pois ao longo dos governos militares (1964-1985), as disciplinas de Geografia e História foram substituídas pela disciplina de “Estudos Sociais”.

Diante disso, percebe-se que apesar da Geografia ter avançado em termos de sistematização científica, adotando novos métodos de análise e leitura do espaço geográfico, e buscando entender a complexidade das relações sociais no tempo e no espaço, a Geografia escolar ainda era fadada ao fetiche simplório das ilustrações, como ressalta Albuquerque (2011):

No Brasil, o período militar trouxe um grande desprestígio para o livro didático, o que ocorreu devido a propostas pedagógicas que consideravam um atraso, junto com a suspeita de que era portador de ideologia oficial. O excesso de ilustrações, cores, linguagens alternativas, além de conteúdos empobrecidos nos livros didáticos, para atrair a nova clientela de uma rede escolar implantada pela ditadura, foi, não raras vezes, denunciada como a “disneylândia pedagógica”. (MUNAKATA, 2003, p. 02-03 apud ALBUQUERQUE, 2011, p. 157).

Neste período, não só o livro didático era desprestigiado, mas também a reflexão sobre o pensar das práticas de ensino como um processo de busca pela construção do conhecimento geográfico de maneira ativa, integradora e significativa para a aprendizagem do aluno. Apesar de todo esforço de sistematização e renovação científica vivida pela Ciência Geográfica, ao longo dos anos de 1960 e 1970, o planejamento pedagógico do professor de Geografia, o ensino e a avaliação da aprendizagem na *Geografia escolar* ainda eram positivistas, bem como o currículo que norteava essas ações.

Destarte, isso justifica as afirmações de que os vestibulares se caracterizavam por serem avaliações “decoreba”, testes de memorização e resistência física, com exceções de poucas universidades as quais, de fato, se preocupavam em construir um processo de avaliação mais formativo e democrático, como defende Luckesi (2011). Neste mesmo sentido, Vesentini (2009) ainda enfatiza que:

A escola do século XX, por sua vez, foi o sistema escolar da segunda revolução industrial. De uma forma geral, ela continuou com aquelas funções, mas acrescentou outras, principalmente a de proporcionar um mínimo de formação técnica ou profissionalizante, em especial no ensino médio. Tanto a escola do século XIX como a do século XX eram conteudistas, valorizando mais os conceitos e as informações do que as habilidades ou atitudes dos alunos. Às vezes, como no caso das escolas técnicas ou fordistas do século XX, elas valorizam o aprendizado de “macete” de determinadas profissões. A escola do século XXI, como tentaremos demonstrar, será a primeira – salvo raras exceções de escolas isoladas (por exemplo, inspiradas nas ideias de Froebel ou Pestalozzi no século XIX, de Freinet, Montessori, Piaget ou Vygotsky no século XX etc.) – que não enfatizará basicamente o conteúdo e, sim, a formação do ser humano em sua plenitude. (VESENTINI, 2009, p. 33).

O que se pode inferir da Geografia produzida nesses modelos de seleção emergentes ao longo da década de 1970 é um saber pouco fundamentado na reflexão crítica do que de fato seja o processo de produção do espaço e de suas nuances. Os vestibulares se mostravam como guia fidedigno de um ensino tecnicista arraigado na escola de educação básica, o qual

demonstrava a concepção de Ensino Médio (Ensino Secundário na época) construída pela sociedade: “uma preparação para o Ensino Superior”. Para Vesentini (2013),

Esse vestibular centralizado e padronizador, associado com a nossa cultura que desvaloriza o ensino e prioriza o diploma como condição de *status* e principalmente de um bom emprego, produz um efeito arrasador sobre o ensino médio, que deveria ter os seus próprios objetivos – preparar para a vida, para a cidadania, para o adolescente conhecer melhor e se inserir de forma ativa e democrática no mundo em que vivemos – e que muitas vezes é obrigado a desvirtuá-los ou deixá-los de lado por causa da pressão dos alunos e de seus pais, que veem esse nível de ensino como um mero degrau para o vestibular. (VESENTINI, 2013, p. 240).

Fato é que a complexidade dos problemas sociais, da desigualdade, por exemplo, mostrava-se cada vez mais evidente nesse período, tornando a escola um espaço de tomada de decisão, de dúvidas quanto à realidade e ao futuro. A estrutura e o modelo de Ensino Médio que existiam entre as décadas de 1970-1990 já não correspondiam a necessidade da realidade sobreposta, o que obrigou o Estado a intervir e promover uma série de reformas na Educação Básica ao longo dos anos seguintes.

3.2. As reformas educacionais do Brasil ao longo dos anos 1990

A década de 1990 se tornou um período “divisor de águas”, no que se refere aos consequentes redimensionamentos pelos quais passou a educação do país. De acordo com Sposito (1999), dentro do mesmo conjunto de propostas e ações no contexto da reforma podemos incluir o Sistema Nacional de Avaliação, colocado em prática, entre tantos instrumentos, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e, da avaliação do Ensino Superior, através do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e outros.

Acrescidos a isso, ainda se destacam propostas e ações que se direcionam pelo conjunto de mudanças trazidas pelas reformas. No Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), são encontrados instrumentos como a Prova Brasil, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), o Plano Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD) e o próprio

Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)¹¹, de âmbito internacional. Há aí uma mudança de paradigma no que consiste a avaliação nacional e internacional, entretanto, não somente no Ensino Médio ou Superior, mas desde o Ensino Fundamental, através da aplicação de exames para se verificar a qualidade da educação.

Quando se analisa as instâncias executiva e normativa relacionadas ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação brasileira, verifica-se a centralização da execução das ações em instituições vinculadas e geridas pelo Ministério da Educação (MEC). No âmbito desse sistema tem-se a ação direta de autarquias como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O FNDE é responsável pela execução de políticas educacionais do MEC, e o INEP subsidia essas políticas educacionais atuando nas áreas de avaliações, exames e indicadores da Educação Básica e Superior, entre outras.

No âmbito normativo, destacam-se as ações do Conselho Nacional de Educação (CNE), que, entre suas funções está a de formular e avaliar a política nacional de educação e zelar pelo cumprimento da legislação educacional. Em outras palavras, podemos observar que o Conselho Nacional de Educação atua diretamente para assegurar o cumprimento da Lei de Diretrizes de Bases da Educação (Lei nº 9394/1996), como também na constituição de políticas como o Plano Nacional de Educação e documentos curriculares normativos, a exemplo dos Parâmetros curriculares Nacionais (PCN's), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esta última em construção, e das Diretrizes Curriculares Nacionais (documentos norteadores das ações educativas nas escolas).

¹¹ De acordo com o site do INEP o *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea. Além de observar as competências dos estudantes em Leitura, Matemática e Ciências, o Pisa coleta informações para a elaboração de indicadores contextuais, os quais possibilitam relacionar o desempenho dos alunos a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. Essas informações são coletadas por meio da aplicação de questionários específicos para os alunos, para os professores e para as escolas. Os resultados desse estudo podem ser utilizados pelos governos dos países envolvidos como instrumento de trabalho na definição e refinamento de políticas educativas, procurando tornar mais efetiva a formação dos jovens para a vida futura e para a participação ativa na sociedade (INEP, 2014a).

Dessa forma, o Sistema Nacional de Avaliação é colocado em prática por meio de diferentes instrumentos de avaliação, dependendo do nível de escolarização a ser evidenciado. Na Educação Básica, conforme já visto, temos o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o qual se desenvolve através de avaliações em larga escala, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a Avaliação Nacional da Educação Básica e a Prova Brasil (essas últimas três formas de avaliações são aplicadas no Ensino Fundamental), e, no Ensino Médio se destaca o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e, mais recentemente tem ganhado destaque o Exame para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Na Educação Superior tem-se o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), como principal instrumento de avaliação nesse nível de escolarização. Essas informações estão dispostas conforme a Figura 3, a seguir.

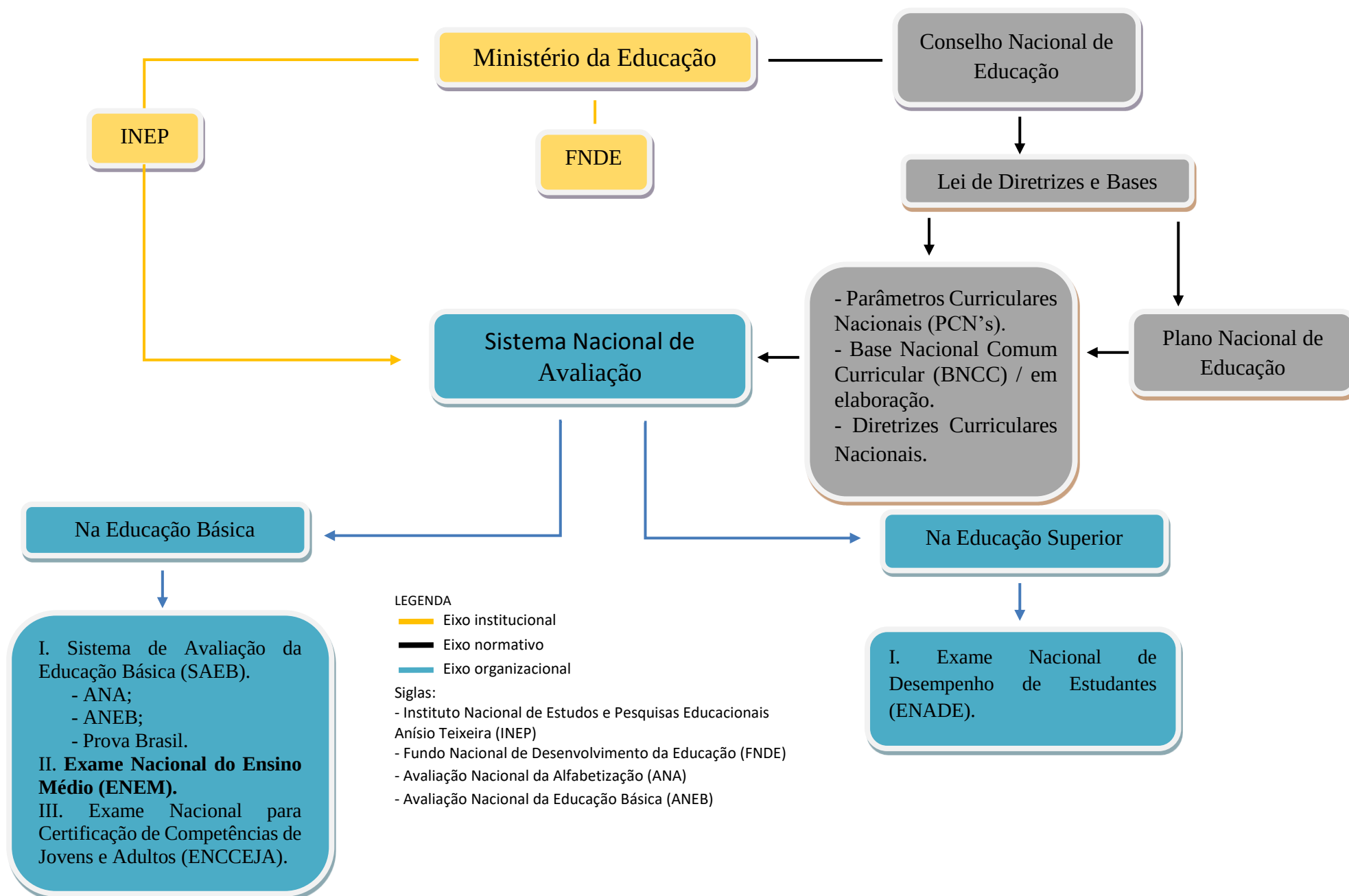


Figura 3. Organograma das instâncias executiva e normativa vinculadas ao Sistema Nacional de Avaliação do Brasil – 2017. Fonte: elaboração própria do autor, 2017.

3.2.1. Caminhos e perspectivas das reformas

De acordo com Gonçalves (1999), a reforma educacional ocorrida no Brasil possui a mesma finalidade das reformas educacionais que aconteceram em países como Bolívia e Argentina, na América Latina; e Japão, na Ásia. Esses fatos reforçam a ideia de que as reformas educacionais ocorridas no Brasil, ao longo da década de 1990, são propostas que visam um realinhamento macroestrutural com o cenário internacional. Ainda segundo esse mesmo autor:

Se até aqui o processo de internacionalização vinha se fazendo, sobretudo, no campo da economia, com as propostas de reformas no mundo da educação vemos um aprofundamento desse processo que, através da educação, tenta colocar as condições gerais de produção subjetivas (de que a educação é pressuposto) para um salto no processo de acumulação do capital. (GONÇALVES, 1999, p. 74).

Compreende-se que a análise dessas reformas e ações no campo da educação está relacionada a quatro dimensões imprescindíveis para entendimento do contexto: o econômico, o social, o político e o temporal.

Na época, o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) passou a defender um discurso de participação mínima do Estado na condução da economia (SPOSITO, 1999). No campo da educação, isso não ajudou muito na efetivação de ações que tivessem por objetivo ofertar respaldo a esse discurso, o qual muitos estudiosos consideram de cunho neoliberal, a defesa de um “Estado Mínimo”. Para Sposito (1999):

Esse é um discurso que não encontra apoio na política educacional brasileira [...]. Ou seja, o governo apresenta propostas, coloca em prática medidas e delibera ações que parecem ser orientadas pelo interesse de diminuição relativa dos gastos públicos na educação, e não de ampliação de suas responsabilidades com as políticas sociais, dentre as quais a educacional deve ocupar lugar de destaque. (SPOSITO, 1999, p. 22).

Assim, observa-se que a maioria das medidas incluídas nessa reforma iam no sentido de flexibilizar a educação do país, formar mais profissionais técnicos, dispor de mão de obra mais qualificada para assim estimular os segmentos produtivos. No entanto, essas medidas foram implantadas num momento de muitas disparidades no interior da sociedade, e a qualidade da educação pública passou a ser medida e direcionada a partir da lógica do mercado, e não pela necessidade da sociedade ter acesso a uma educação pública de qualidade.

Esses fatos geraram, no mínimo, mais uma contradição, ou seja, de um lado a necessidade de incluir o país na dinâmica de uma economia globalizada e competitiva e, de outro lado, a necessidade de qualificação profissional de uma população em grande parte

marginalizada.

Neste sentido, ressalva-se que associar a reforma educacional ocorrida no Japão com o caso brasileiro se demonstra aplicável apenas no sentido de um realinhamento político-econômico. Os próprios livros didáticos de Geografia do Ensino Médio enfatizam que, no caso específico do país asiático, o que aconteceu não se tratou apenas de uma mera reforma, mas sim de uma verdadeira revolução educacional, caracterizada pela forte valorização da formação e do trabalho docente, das condições de infraestrutura, de participação do Estado e da família. Apesar disso, ressaltar esses aspectos é fundamental, pois, toda e qualquer reforma educacional deve promover o pensar do processo de construção do conhecimento, antes de qualquer coisa, promovendo o acesso e o direito a esse bem.

Talvez, uma grande fragilidade da reforma educacional brasileira dos anos 1990 foi não ponderar em sua plenitude a diversidade de contextos e situações que, na verdade, é uma das grandes particularidades do nosso país. Limitar a análise apenas ao campo econômico, produtivo e financeiro se mostrou como um grande equívoco. No contexto atual, é importante se pensar em possíveis meios para se buscar uma política educacional que direcione a formação básica para o desenvolvimento de uma formação plena, que garanta o aprender a aprender contínuo, a cidadania, e também acrescentando elementos para se pensar a Educação Profissional nesta etapa da escolarização.

De acordo com Dimenstein (1993), em estudo realizado no ano de 1985, no Brasil somente 37% dos professores possuíam ensino superior, 14,3% tinham apenas o primeiro grau completo, e, com segundo grau completo eram 46,4%. Ainda segundo esse mesmo autor, 2,5 milhões de crianças nunca chegaram a entrar em uma escola nesse período. Essas informações são importantes, pois, expressam a realidade vivida pela educação brasileira nesse contexto histórico. Para Straforini (2011),

[...] as reformas educacionais foram simultaneamente técnicas e ideológicas, pois, para se apropriarem do contexto das transformações estruturais em vigência, criaram o discurso pedagógico do novo gerencialismo e da performatividade na educação. É consenso que as políticas educacionais iniciadas nos anos 1990 têm se constituído em ações verticalizadas e implementadas de cima para baixo, ou seja, sem ouvir ou acatar o conhecimento produzido e acumulado ao longo de anos pelas mais diferentes comunidades científicas, educacionais e profissionais. Uma das características ou estratégias adotadas pelo Governo Federal para neutralizar esse debate foi o escamoteamento das políticas educacionais apoiadas em discursos técnico-científicos e na sua rápida implantação, de modo a não dar tempo para maiores questionamentos e debates na sociedade. (STRAFORINI, 2011, p. 44-45).

Diante desse cenário, é importante a reflexão sobre os fatos. Não podemos negar um instrumento/mecanismo educacional por ter sido criado nesse período, apenas por ter se originado de ações de um governo com forte viés político-ideológico “neoliberal”, como se caracterizou o governo de Fernando Henrique Cardoso. O Sistema Nacional de Avaliação representado, entre outras ações pelo ENEM, são algumas ações positivas, as quais foram repensadas/reestruturadas nos anos posteriores ao governo FHC. Esse último fato foi um marco para o contexto histórico e socioeducativo da Educação Básica, que passou a pensar e utilizar o ENEM como um instrumento de acompanhamento/regulação da qualidade do Ensino Médio.

3.2.2. Mudanças de paradigma no campo pedagógico: análise a partir do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

No campo pedagógico das reformas educacionais, abordaremos o caso específico do ENEM. Apesar das críticas e fragilidades presentes nas medidas governamentais adotadas nos anos de 1990, a Geografia que passa a ser proposta pelos documentos oficiais, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) do Ensino Fundamental e Médio, bem como a Matriz de Referência do ENEM (após 2009), rompem qualitativamente com a concepção e a leitura do espaço geográfico que se tinha na Geografia escolar das décadas de 1970 e 1980.

No caso dos PCN's, já existe uma discussão no campo da Geografia bastante madura em torno de seus aspectos pedagógicos e de suas finalidades, discussão encabeçada por autores como Oliveira (1999), Sposito (1999), Gonçalves (1999), Straforini (2011), entre outros. A elaboração dos PCN's demonstra a necessidade e a importância de se pensar a Geografia produzida nas escolas desde tempos atrás, considerando a relação entre o conteúdo da disciplina, as práticas pedagógicas e os contextos socioeducativos.

A construção e a consolidação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) enquanto instrumento de avaliação de estudantes ao término da Educação Básica também evidencia o início de uma ruptura pedagógica com o antigo sistema de seleção representado pelos vestibulares. Assim, o ENEM se transforma num instrumento que passa a ajudar no direcionamento do currículo e no ensino de Geografia na Educação Básica, principalmente a partir de 2009, quando o exame foi reestruturado.

Nesse viés, pode-se notar uma mudança pioneira no campo pedagógico/profissional do ensino quanto à articulação dos saberes pedagógicos, curriculares, experienciais e disciplinares que o ENEM ajuda a pensar. Para Sposito (1999),

A assunção de uma posição que reflete consciência acerca da necessidade de redefinir o perfil de nosso sistema de ensino é, talvez, o primeiro aspecto a ser destacado e enseja, apesar dos desafios que se delineiam e as divergências que se podem observar, possibilidades de mudanças, as quais são mais necessárias do que nunca. (SPOSITO, 1999, p. 20).

No sentido pedagógico da análise, o ENEM rompeu com o modelo de Geografia proposto pelos vestibulares, o que permitiu se pensar em novos direcionamentos educacionais e cognitivos para se proceder em avaliação da aprendizagem. Com uma proposta inovadora, o ENEM remete a uma Geografia mais próxima da vida do estudante e de suas experiências, valorizando mais o raciocínio do que o conteúdo propriamente dito. Para Vesentini (2013),

[...] tanto a redação quanto os testes de múltipla escolha – procuram evitar uma cobrança de conteúdos específicos, valorizando mais determinados raciocínios (coerência das ideias, capacidade de se expressar adequadamente, raciocínio lógico, interpretação de mapas, gráficos, tabelas, textos etc.) por parte do aluno. [...] o Enem, ao contrário dos vestibulares, não divide as questões por disciplinas escolares; com frequência, elas são interdisciplinares (ou abordam temas transversais) e exigem mais raciocínio do que um conhecimento petrificado ou o domínio de macetes. (VESENTINI, 2013, p. 242).

O ENEM foi criado em 1998 e reestruturado em 2009, quando passou a se chamar Novo ENEM. Até o ano de 2008 o exame se constituía numa prova organizada por disciplinas e não por áreas, sendo composta por 63 questões. O Novo ENEM surge com uma proposta de avaliação da aprendizagem que responde a uma concepção pautada e fundamentada nas orientações curriculares nacionais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (RAMALHO; NÚÑEZ, 2011). De acordo com esses autores,

O modelo de suas provas e as habilidades e competências a elas subjacentes superam a visão tradicional do conhecimento pelo conhecimento para situar o conhecimento num contexto real, problematizado, valorizando a relevância deste ao ser mobilizado como recurso do agir competente, atrelado a problemas básicos de cidadania. É um modelo de prova que leva o aluno a ler e compreender questões dentro de um contexto, a posicionar-se criticamente, a aprender a tomar decisões, dimensões que não têm sido, no geral, finalidades nem do ensino médio nem da educação básica. (RAMALHO; NÚÑEZ, 2011, p. 9).

O Novo ENEM retoma com força e clareza toda uma reflexão presente nos documentos oficiais, embora esteja praticamente ausente no processo de ensino aprendizagem nas escolas (RAMALHO; NÚÑEZ, 2011). Essa circunstância remete uma das principais críticas às reformas educacionais iniciadas na década de 1990 (contexto que o ENEM está inserido): a ausência dos professores da Educação Básica no processo de construção e elaboração dessas ações e propostas educacionais. Retomaremos outras críticas e fragilidades do exame em

momentos posteriores, quando analisaremos a participação dos professores que contribuíram ao longo da pesquisa exploratória, com embasamento em suas concepções sobre a temática e contextos de vivência, os quais constituem dados primários do trabalho.

Nesse sentido é perceptível a existência de uma contradição dialógica de perspectiva política e pedagógica nas reformas: uma contradição é o Estado construir sistemas de avaliação de excelência, como é o caso do Novo ENEM (que inclui se pensar o ensino de Geografia de uma forma inovadora), e não oferecer condições para isso. Essas condições podem ser viabilizadas a partir de iniciativas como cursos de educação/formação continuada aos professores da rede pública, entre outras ações, para que tenham oportunidades de pensar sua prática pedagógica e compreender esses elementos de avaliação que o Novo ENEM retoma, situando isso em sala de aula a partir de seu ensino e do conhecimento disciplinar que leciona.

A outra contradição remete ao próprio ofício crítico da docência, no qual se percebe pouca disposição, por parte dos professores, para se refletir pedagogicamente sobre a avaliação da aprendizagem no ensino de Geografia, como momento importante para consolidação da aprendizagem. Na maioria das vezes atividades de avaliação (provas, testes, simulados, seminários) produzidas e elaboradas de maneira mecânica/sem intencionalidade no ensino, refletem descompassos e não favorecem a aprendizagem significativa de um processo formativo.

Ambas as situações foram constatadas no desenvolvimento da pesquisa exploratória. A coerência entre a norma posta e a prática que se materializa na realidade das escolas, mostra-se como fundamental para a presente pesquisa, de modo a superar discursos como “a teoria na prática é outra”.

3.3. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): trajetória temporal e finalidades

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹², em 1998 o ENEM foi criado para avaliar o desempenho do estudante quando ao término da Educação Básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. Seguindo o que diz a Fundamentação Teórico-Metodológica do ENEM pode-se perceber que:

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) também propõe manter-se ligado ao repertório dos jovens do ensino médio, convergindo para uma mesma perspectiva de mudança. É por isso que o Enem procura avaliar os alunos concluintes do ensino médio no sentido da formação do cidadão crítico

¹² Estas informações se encontram disponíveis no site do INEP, no Endereço eletrônico: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>

e ativo, convidando o jovem a assumir a atitude de questionamento, dúvida e curiosidade, para encontrar respostas às questões nucleadoras que envolvem a vida social e o patrimônio cultural que nos foi legado. (GUIMARÃES, 2005, p. 67).

Ainda segundo a Fundamentação Teórico-Metodológica do ENEM, o exame vem sendo pensado em eixos teóricos baseados em competências e habilidades, tais como: a situação-problema como avaliação e como aprendizagem; propostas para pensar sobre situações-problema a partir do ENEM; interdisciplinaridade e contextualização. Até o ano de 2009, o exame foi submetido a um amplo processo de reestruturação pedagógica e, após diálogo com instituições de Ensino Superior e setores da sociedade, passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para ingresso no Ensino Superior público.

Após seu processo de reestruturação pedagógica, o ENEM passou a ser composto por 180 questões distribuídas por áreas. Sendo assim:

- *Ciências Humanas e suas Tecnologias* – inclui as disciplinas de Geografia, História, Filosofia e Sociologia (com 45 questões). Ainda de acordo com a Fundamentação Teórico-Metodológica do ENEM:

A compreensão dessa realidade multifacetada não tem sido uma tarefa fácil. As Ciências Humanas têm respondido a esse desafio constituindo-se numa espécie de filosofia da técnica e da linguagem técnica. Entendendo-se a tecnologia não apenas sob o ponto de vista da ciência aplicada ao processo produtivo, reconhece-se nela o sujeito, que não é um ser mudo, privado da palavra. Pelo contrário, qualquer tecnologia é impregnada de um discurso endereçado a alguém que se enquadra numa trama complexa e tensa com outros interlocutores, o que reforça a influência de forças sociais organizadas sobre o modo de apreensão desse discurso, no qual o sujeito tem um papel ativo. (BAKHTIN, 1997, *apud*, GUIMARÃES, 2005, p. 66).

- *Ciências da Natureza e suas Tecnologias* – inclui as disciplinas de Biologia, Física e Química (45 questões).

- *Matemática e suas Tecnologias* – inclui a disciplina de Matemática (45 questões), onde compreende-se que:

A construção do conhecimento científico e matemático é claramente disciplinar e dificilmente se poderia conceber um aprendizado que não o fosse. Especialmente no ensino médio, relativamente ao ensino fundamental, esse caráter é inequívoco, com a necessidade de professores especialmente formados para a condução de cada disciplina. Como então, por um lado, pode-se estabelecer a relação interdisciplinar no aprendizado e, por outro lado, pode-se elaborar um exame, como o Enem, em que o sentido disciplinar não esteja grifado? A resposta é simples, ainda que o processo não o seja: a interdisciplinaridade é também construída, no aprendizado ou no seu exame, não pela fusão das disciplinas, mas pela realidade das questões e das situações tratadas, por sua contextualização. (MENEZES, 2005, p. 64).

- *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* – inclui as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira – Espanhol ou Inglês, Literatura Brasileira, Educação Física (linguagem corporal), Artes Visuais, Teatro, Música, Dança e Tecnologias da Informação (45 questões). Além disso, os alunos também são submetidos a uma prova de produção textual de caráter Dissertativo-argumentativo. Dessa forma tem-se que:

Os códigos são sistemas complexos, construídos nas relações sociais, e ajudam a expressar experiências, extrair conclusões, ampliar limites, propor problemas. A aquisição de novos códigos permite o desenvolvimento de novas motivações para a ação, ampliam-se as relações sociais e a visão de mundo. (MURRIE, 2005, p. 58).

A presença da área no sistema de avaliação do Enem extrapola os limites de questões na prova. O Enem é linguagem e código, um texto construído e construtor de significados. Para que se possa avaliar o desempenho dos alunos nas múltiplas linguagens e códigos, não basta pensar apenas em respostas específicas a determinados testes. As linguagens e códigos são os princípios do Enem: “Ontem o texto era escolar. Hoje o texto é a própria sociedade. (...) A história das andanças do homem através de seus próprios textos está ainda em boa parte por se descobrir”. (CERTEAU, 1994, *apud* MURRIE, 2005, p. 59).

A partir disso, observa-se um grande esforço no sentido de se inovar o ENEM em seus mais variados aspectos: disciplinar, pedagógico, curricular e outros. Após a reestruturação do exame, em 2009, ocorreu a primeira edição do Novo ENEM, dentre as principais inovações tem-se a utilização da Teoria de Resposta ao Item (TRI)¹³ como critério de aferição; a constituição de matrizes de referência em quatro áreas e o atendimento especializado aos participantes.

¹³ De acordo com nota técnica disponível no site do INEP, a TRI é um conjunto de modelos que relacionam a probabilidade de um aluno apresentar uma determinada resposta a um item, com sua proficiência e características (parâmetros) do item. O modelo utilizado no ENEM é o modelo logístico de três parâmetros que, além dos parâmetros de discriminação e de dificuldade, também faz uso de um parâmetro para controlar o acerto casual. Este último parâmetro tem um papel bastante importante nas avaliações com itens de múltipla escolha, caso do ENEM. A elaboração de uma boa prova exige o conhecimento dos parâmetros dos itens. Isto é conseguido através de pré-testagens de itens em amostras apropriadas de alunos nas quais estimamos os parâmetros dos itens em uma mesma escala de proficiência. Deste modo, posicionamos os itens em uma escala de acordo com o nível de proficiência que eles exigem. O uso da TRI em avaliações educacionais teve início no Brasil com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1995 e, posteriormente, foi implementado também no ENCCEJA, Prova Brasil e ENEM. No âmbito internacional, a TRI vem sendo utilizada largamente por diversos países: Estados Unidos, França, Holanda, Coreia do Sul, China, sem falar nos países participantes do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_enem_18012012.pdf. Acesso em: ago. de 2016.

Em 2010, a aplicação do ENEM inseriu as questões de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência (auxílio à pessoa com deficiência e atendimento diferenciado). Essa informação alude pensar em novas políticas educacionais direcionadas para Pessoas com Necessidades Especiais (PNE), a exemplo de cotas destinadas para esse grupo no âmbito da seleção para ingresso no Ensino Superior Público, em face da desigualdade de oportunidades que ainda marcam nossa sociedade, principalmente quando nos referimos ao contexto da Educação Básica.

O ENEM PPL foi instituído para atender as “Pessoas Privadas de Liberdade” e os jovens sob medida socioeducativa. Isso remete maiores incentivos/investimentos no ensino em espaços não-escolares, entre os quais podemos destacar os presídios e penitenciárias.

Em 2012, o exame começou a ser utilizado na certificação de conclusão do Ensino Médio ou declaração de proficiência. No entanto, entre 2016 e 2017 o ENEM deixou de cumprir esta finalidade, quando foi substituído pelo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) para cumprir essa meta. Esse último é mais abrangente em sua finalidade, possibilitando a certificação/proficiência não apenas no âmbito do Ensino Médio, mas também do Ensino Fundamental, o que abre maiores incentivos e oportunidades para os jovens e adultos. O Sistema de Seleção Unificada (SISU)¹⁴ foi instituído com base nos resultados obtidos pelos estudantes no ENEM.

Logo, de acordo com o MEC/INEP, os resultados obtidos na avaliação do ENEM podem ser usados para diferentes finalidades: desenvolver estudos e indicadores sobre a educação brasileira e subsidiar a implementação de políticas públicas; criar uma referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio; construir parâmetros para a auto avaliação do participante; compor a avaliação de medição da qualidade do Ensino Médio no país; estabelecer critérios de acesso do participante a programas governamentais e o acesso à Educação Superior ou processo de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho (INEP, 2016a). Segundo o Relatório pedagógico do ENEM referente as edições de 2011 e 2012,

O ENEM foi instituído como forma de avaliação com o objetivo de aferir se o participante, ao final do Ensino Médio, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que embasam a produção moderna, conhecimento das formas contemporâneas de linguagem, bem como conhecimentos de ciências humanas necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 2015. p. 61).

¹⁴ De acordo com o Ministério da Educação (MEC) o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC) no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem). Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/>> Acesso em: nov. de 2016.

Além disso, a partir de 2009 as mudanças colocadas em prática no Novo ENEM trouxeram contribuições no que se refere à: democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por instituições federais de Ensino Superior (o que inclui o fortalecimento das políticas de inclusão social); mobilidade acadêmica e indução a reestruturação dos currículos no Ensino Médio (BRASIL, 2015).

Através do ENEM, principalmente a partir de 2009, as oportunidades de acesso à Educação Superior e à Educação Profissional e Tecnológica foram mais difundidas, fortalecendo as políticas de democratização da educação no Brasil. Essas oportunidades se configuram no acesso a programas governamentais, tais como: Sistema de Seleção Unificada (SISU); Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (SISUTEC)¹⁵; Programa Universidade para Todos (PROUNI); Ciência Sem Fronteiras¹⁶ e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES)¹⁷. A ampliação da utilização dos resultados do ENEM teve como consequência direta a crescente evolução do número de participantes. Desde as mudanças no exame, o número de participantes inscritos mais que dobrou, em comparação ao ano de 2009 (Tabela 03).

Tabela 03. Evolução do ENEM em números de participantes por ano.

Ano de Referência	Número de Participantes Inscritos
2009	4.148.721
2010	4.626.094
2011	5.380.857
2012	5.791.392
2013	7.173.547
2014	8.722.356
2015	7.745.843
2016	8.627.195

Fonte: elaboração própria do autor, 2016. Dados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados> - Acesso em: dezembro de 2016. Dados tratados pelo pesquisador.

¹⁵ De acordo com o Ministério da Educação, o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec) é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual instituições públicas e privadas de ensino superior e de educação profissional e tecnológica oferecem vagas gratuitas em cursos técnicos na forma subsequente para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Disponível em: < <http://sisutec.mec.gov.br/> > Acesso em: nov. de 2016.

¹⁶ Segundo o Ministério da Educação, o programa Ciência sem Fronteiras busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. Disponível em: < <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa> > Acesso em: nov. de 2016.

¹⁷ De acordo com o Ministério da Educação, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. Disponível em: < <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies> > Acesso em: nov. de 2016.

Além disso, o MEC/INEP destaca que o ENEM cumpre a função de atender às diferentes necessidades dos participantes:

- Atendimento especializado (pessoas que tem deficiência(as) ou condição(ões) especial(is) (INEP, 2016a);
- Atendimento específico (gestantes, lactantes, classe hospitalar, convicção religiosa) (INEP, 2016a);
- Nome social (INEP, 2016a).

Ainda de acordo com o MEC/INEP, podem participar do exame qualquer pessoa que esteja em uma das condições em destaque:

- Todos os concluintes do Ensino Médio no ano vigente do exame (INEP, 2016a);
- Todos os egressos desse nível de ensino em qualquer de suas modalidades (INEP, 2016a);

Desde a criação do ENEM (1998), tivemos importantes avanços no Sistema Nacional de Avaliação, em especial quando se remete ao contexto final da Educação Básica. A partir disso, torna-se importante o pensar contínuo desse cenário, uma vez que ainda se tem muito a aperfeiçoar no Ensino Médio em termos de avaliação da aprendizagem e, sobre o próprio ensino de Geografia.

3.4. A Matriz de Referência do ENEM e os conteúdos geográficos associados

A Matriz de Referência do ENEM¹⁸ constitui parte do edital divulgado anualmente pelo Ministério da Educação (MEC), através do INEP, que estabelece e divulga as regras do exame e de sua aplicação para o ano vigente. A Matriz de Referência é organizada por áreas, nela são estabelecidas as competências e as habilidades esperadas do estudante ao término do Ensino Médio, os conteúdos (objetos do conhecimento) que se associam a essas áreas e suas respectivas competências e habilidades.

¹⁸ Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf> Acesso em: maio de 2017.

Na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, diferentemente de outras áreas do ENEM, não existe uma delimitação das competências/habilidades e dos conteúdos (objetos do conhecimento) específicos a cada disciplina (Geografia, História, Filosofia e Sociologia). O documento aborda as competências/habilidades e os conteúdos que são referentes à área, cabendo ao professor analisar/tratar esses aspectos e avaliar o que é pertinente ser trabalhado em sala de aula sob a ótica da Geografia escolar.

A partir disso, a Matriz de Referência na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias se estrutura, primeiramente, de acordo com seis grandes competências e suas respectivas habilidades e, posteriormente, em cinco grandes eixos temáticos (estruturados de acordo com as competências) e seus respectivos conteúdos. Dessa forma, no tocante às competências e habilidades, tem-se a seguinte estrutura/organização da Matriz de Referência de Ciências Humanas no contexto do Novo ENEM:

Competência de área 1 – Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.

H1 – Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura;

H2 – Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas;

H3 – Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos;

H4 – Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura;

H5 – Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades. (INEP, 2016a, p. 49).

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

H6 – Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos;

H7 – Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações;

H8 – Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social;

H9 – Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial;

H10 – Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica. (INEP, 2016a, p. 49).

Competência de área 3 – Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.

H11 – Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço;

H12 – Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades;

H13 – Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder;

H14 – Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas;

H15 – Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história. (INEP, 2016a, p. 49).

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

H16 – Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social;

H17 – Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção;

H18 – Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações socioespaciais;

H19 – Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano;

H20 – Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho. (INEP, 2016a, p. 49).

Competência de área 5 – Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.

H21 – Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social;

H22 – Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas;

H23 – Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades;

H24 – Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades;

H25 – Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social. (INEP, 2016a, p. 50).

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

H26 – Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem;

H27 – Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e/ou geográficos;

H28 – Relacionar o uso das tecnologias com os impactos socioambientais em diferentes contextos histórico-geográficos;

H29 – Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas;

H30 – Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas. (INEP, 2016a, p. 50).

No tocante aos conteúdos (objetos do conhecimento) abordados pela Matriz de Referência na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, tem-se no contexto do Novo ENEM a seguinte estrutura/organização:

Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade – Cultura material e imaterial; patrimônio e diversidade cultural no Brasil. A conquista da América. Conflitos entre europeus e indígenas na América colonial. A escravidão e formas de resistência indígena e africana na América. História cultural dos povos africanos. A luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira. História dos povos indígenas e a formação sociocultural brasileira. Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social. (INEP, 2016a, p. 53).

Formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado – Cidadania e democracia na Antiguidade; Estado e direitos do cidadão a partir da Idade Moderna; democracia direta, indireta e representativa. Revoluções sociais e políticas na Europa Moderna. Formação territorial brasileira; as regiões brasileiras; políticas de reordenamento territorial. As lutas pela conquista da independência política das colônias da América. Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação. O desenvolvimento do pensamento liberal na sociedade capitalista e seus críticos nos séculos XIX e XX. Políticas de colonização, migração, imigração e emigração no Brasil nos séculos XIX e XX. A atuação dos grupos sociais e os grandes processos revolucionários do século XX: Revolução Bolchevique, Revolução Chinesa, Revolução Cubana. Geopolítica e conflitos entre os séculos XIX e XX: Imperialismo, a ocupação da Ásia e da África, as Guerras Mundiais e a Guerra Fria. Os sistemas totalitários na Europa do século XX: nazi-fascista, franquismo, salazarismo e stalinismo. Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América. Conflitos político-culturais pós-Guerra Fria, reorganização política internacional e os organismos multilaterais nos séculos XX e XXI. A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais. Direitos sociais nas constituições brasileiras. Políticas afirmativas. Vida urbana: redes e hierarquia nas cidades, pobreza e segregação espacial. (INEP, 2016a, p. 54).

Características e transformações das estruturas produtivas – Diferentes formas de organização da produção: escravismo antigo, feudalismo, capitalismo, socialismo e suas diferentes experiências. Economia agroexportadora brasileira: complexo açucareiro; a mineração no período colonial; a economia cafeeira; a borracha na Amazônia. Revolução Industrial: criação do sistema de fábrica na Europa e transformações no processo de produção. Formação do espaço urbano-industrial. Transformações na estrutura produtiva no século XX: o fordismo, o toyotismo, as novas técnicas de produção e seus impactos. A industrialização brasileira, a urbanização e as transformações sociais e trabalhistas. A 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. O agronegócio, a agricultura familiar, os assalariados do campo e as lutas sociais no campo. A relação campo-cidade. (INEP, 2016a, p. 54).

Os 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. Impacto ambiental das atividades econômicas no Brasil. Recursos minerais e energéticos: exploração e impactos. Recursos hídricos; bacias hidrográficas e seus aproveitamentos. As questões ambientais contemporâneas: mudança climática, ilhas de calor, efeito estufa, chuva ácida, a destruição da camada de ozônio. A nova ordem ambiental

internacional; políticas territoriais ambientais; uso e conservação dos recursos naturais, unidades de conservação, corredores ecológicos, zoneamento ecológico e econômico. Origem e evolução do conceito de sustentabilidade. Estrutura interna da terra. Estruturas do solo e do relevo; agentes internos e externos modeladores do relevo. Situação geral da atmosfera e classificação climática. As características climáticas do território brasileiro. Os grandes domínios da vegetação no Brasil e no mundo. (INEP, 2016a, p. 54).

Representação espacial – Projeções cartográficas; leitura de mapas temáticos, físicos e políticos; tecnologias modernas aplicadas à cartografia. (INEP, 2016a, p. 54).

A análise desses aspectos da Matriz de Referência na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias remete alguns pontos a serem destacados: o sentido educativo norteador de um ensino pautado no desenvolvimento de competências e habilidades; os aspectos da Matriz de Referência a serem refletidos; e o pensamento (concepções) dos professores das escolas públicas a respeito desse documento.

Um relevante aspecto da Matriz de Referência diz respeito aos seus sentidos educativos, ou seja, a defesa de um ensino que se pauta no desenvolvimento de competências e habilidades. Essa proposta é diretamente vinculada com as concepções sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+) na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, onde se entende que “não há receita nem definição única ou universal para as competências, pois são qualificações humanas amplas, múltiplas e que não se excluem entre si”. (BRASIL, 2002).

Os PCN+ na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias explicitam três conjuntos de competências considerados importantes: “*de comunicar e representar, o de investigar e compreender, assim como o de contextualizar social ou historicamente os conhecimentos*”. (BRASIL, 2002). Seguindo esse mesmo raciocínio, a Matriz de Referência do ENEM, na área de Ciências Humanas, aponta para seis grandes competências: I - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades. II - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder. III - Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais. IV - Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. V - Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade. VI - Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.

Essa contextualização se torna importante na medida em que se descentraliza a avaliação no Ensino Médio, de um instrumento focado em um processo classificatório, como até então era proposto por muitos vestibulares ao longo das últimas décadas, para uma avaliação que busca valorizar um ensino pautado no desenvolvimento de competências e habilidades humanas. A partir disso:

O que é preciso compreender é que, precisamente por transcender cada disciplina, o exercício dessas competências e dessas habilidades está presente em todas elas, ainda que com diferentes ênfases e abrangências. Por isso, o caráter interdisciplinar de um currículo escolar não reside nas possíveis associações temáticas entre diferentes disciplinas, que em verdade, para sermos rigorosos, costumam gerar apenas integrações e/ou ações multidisciplinares. (BRASIL, 2002, p. 15).

Nesse sentido, o Novo ENEM configura-se como um instrumento que busca não somente avaliar os conhecimentos dos estudantes ao término da Educação Básica, mas também avaliar as competências e as habilidades que eles conseguiram desenvolver ao longo do processo de formação nesse nível de ensino.

Apesar do enfoque integrador do exame, no sentido da interdisciplinaridade, constatou-se que a minoria de suas questões possui natureza científica plenamente interdisciplinar, ou seja, a grande maioria é específica, de Geografia ou História, de Sociologia ou Filosofia. Não constitui uma meta do exame fazer esse jogo de força para fundir as ciências em uma questão de avaliação (uma vez que cada disciplina possui suas particularidades científicas e teóricas), mas sim, valorizar a prática pedagógica, o ensino e a aprendizagem, no sentido de mobilizar os objetos do conhecimento de maneira interdisciplinar/integradora. Nesse sentido, o PCN+ destaca que:

O interdisciplinar se obtém por outra via, qual seja, por uma prática docente comum, na qual diferentes disciplinas mobilizam, por meio da associação ensino-pesquisa, múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares, de maneira que cada disciplina dê a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do educando, com vistas a que o mesmo desenvolva plenamente sua autonomia intelectual. (BRASIL, 2002, p. 16).

Com relação aos conteúdos (objetos do conhecimento) propostos pela Matriz de Referência do Novo ENEM, pode-se observar avanços importantes, e aspectos a serem refletidos. No contexto das Ciências Humanas, um avanço da Matriz de Referência do Novo ENEM com relação aos conteúdos (objetos do conhecimento), diz respeito à noção de conexão e complementaridade que o documento intenta resgatar no tratamento do conhecimento.

Podemos tomar como exemplo um conteúdo como “Revolução Industrial”; trata-se de um conhecimento fundamental para a formação do estudante no Ensino Médio, o qual perpassa por todas as disciplinas da área, sob uma ótica própria a cada uma, que tende a se complementar no momento do ensino e da aprendizagem.

Na perspectiva de um ensino/avaliação tradicional, os conteúdos (objetos do conhecimento) tendem, de maneira rígida, a serem explorados por disciplina, as famosas “gavetinhas”, onde o estudante só abre no momento da aula e deposita o conhecimento específico àquela disciplina, a qual pode ser Geografia ou outra disciplina qualquer. Essa noção de conexão/complementaridade da Matriz de Referência pode ser um ponto positivo, pois incentiva os professores e os estudantes a se mobilizarem por um ensino e uma aprendizagem dos conteúdos de maneira mais contextualizada, integrada e colaborativa, o que foge da concepção tradicional. Não se trata mais de ensinar e aprender o conteúdo pelo conteúdo, mas sim, de ensinar a aprender um conhecimento sob um olhar plural, solidário e integrador, que mobilize diversas disciplinas (conhecimentos e saberes) das Ciências Humanas a respeito de uma temática.

Discutindo esse aspecto do conhecimento disciplinar Morin (2014) afirma que:

A organização disciplinar foi instituída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas; desenvolveu-se depois, no século XX, com o impulso dado à pesquisa científica; isto significa que as disciplinas têm uma história: nascimento, institucionalização, evolução, esgotamento etc.; essa história está inscrita na da Universidade, que, por sua vez, está inscrita na história da sociedade; daí resulta que as disciplinas nascem da sociologia das ciências e da sociologia do conhecimento. Portanto, a disciplina nasce não apenas de um conhecimento e de uma reflexão interna sobre si mesma, mas também de um conhecimento externo. Não basta, pois, estar por dentro de uma disciplina para conhecer todos os problemas referentes a ela. (MORIN, 2014, p. 105).

No campo da Geografia essa proposta de Matriz de Referência é interessante, porque valoriza o conhecimento geográfico numa visão mais totalizadora, inclusive, rompendo com a famosa trilogia (Geografia Humana - Geografia Física - Cartografia), a qual ainda é muito presente em programas de concursos/vestibulares, e até nos próprios livros didáticos!

A partir disso, nota-se que nem toda a Matriz de Referência na área de Ciências Humanas tende à interdisciplinaridade, e não queremos dizer que isso deve, obrigatoriamente, ocorrer. É preciso ter-se clareza que existem certos conteúdos (objetos do conhecimento) que, de fato, são específicos a uma ou outra disciplina, algo que diz respeito à própria natureza do conhecimento disciplinar no contexto da grande área. Por exemplo, a Guerra Fria é um conteúdo (objeto do conhecimento) que perpassa pelo ensino da maioria das disciplinas as

quais compõem a área de Ciências Humanas no ENEM, mas, um conteúdo (objeto do conhecimento) como “os agentes internos e externos modeladores do relevo”, conforme se evidencia na matriz, é mais específico à disciplina Geografia no contexto da área, e assim sucessivamente.

Uma ação didática, no contexto de uma prática pedagógica que busque valorizar a interdisciplinaridade, conforme sugere o Novo ENEM, pode ser a articulação dos conteúdos, e até os eixos temáticos da Matriz de Referência de Ciências Humanas, no momento do planejamento, do ensino e da avaliação. Por exemplo, por que não se pensar na origem e evolução do conceito de sustentabilidade no contexto das sociedades contemporâneas? Ou, quais as relações entre a formação do espaço urbano-industrial e os grandes domínios da vegetação no Brasil e no Mundo? São alguns pontos a serem considerados na reflexão.

No fundo, não existem receitas para se trabalhar esses conteúdos em sala de aula, contudo, muitas possibilidades, formas de ensino que exigem do professor um pensar consciente e crítico contínuo, a fim de favorecer uma aprendizagem também consciente, crítica e significativa do conhecimento geográfico.

Do ponto de vista didático-cognitivo, observa-se no exame uma certa tendência de avaliação a qual se relaciona com um ensino fundamentado em princípios teóricos das vertentes construtivistas da psicologia genética de Jean Piaget (1896-1980), e isso se constata nos eixos teóricos que estruturam a Fundamentação Teórico-Metodológica do ENEM (BRASIL, 2005). Assim, conforme visto anteriormente tal documento destaca quatro eixos teóricos nessa perspectiva: 1º Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica; 2º A situação-problema como avaliação; 3º Propostas para pensar sobre situações-problema a partir do Enem, e 4º Interdisciplinaridade e contextualização.

O ENEM se tornou um instrumento que não busca a avaliação de acumulação de conceitos; articulação lógica de grandes ideias e informações sobre grandes conhecimentos. A questão central do exame é interpretar as informações a fim de alcançar soluções de problemas, “aprender a aprender” para a resolução de situações cotidianas. Hoje, essa perspectiva se expressa através de um ensino pautado no desenvolvimento de competências e habilidades, tornando-se mais fundamental do que a excelência na realização de algo que é sempre superado ou atualizado por nova necessidade ou problema. (BRASIL, 2005).

No contexto da análise da Matriz de Referência de Ciências Humanas, a Fundamentação Teórico-Metodológica do ENEM remete o construtivismo de Piaget partindo da análise de três tipos de competências: “competência como condição prévia do sujeito, herdada ou adquirida (1); competência como condição do objeto, independente do sujeito que o utiliza (2) e competência relacional (3)”. (MACEDO, 2005a).

A partir disso, para a Fundamentação Teórico-Metodológica do ENEM o primeiro tipo de competência significa, muitas vezes, o que se chama de talento, dom ou extrema facilidade para alguma atividade. Existem professores cuja competência para ensinar decorre dessa facilidade. É como se fosse uma condição prévia herdada (MACEDO, 2005a). Sobre o segundo tipo de competência, consta no documento que:

Competência como condição do objeto, independente do sujeito que o utiliza. Refere-se à competência da máquina ou do objeto. Por exemplo, a competência ou habilidade de um motorista não tem relação direta com a potência de seu automóvel. O mesmo acontece com relação aos computadores e seus usuários. Uma coisa é nossa condição de operar certo programa. Outra é a potência do computador, sua velocidade de processar informações, memória. Na escola, essa forma de competência está presente, por exemplo, quando julgamos um professor pela ‘competência’ do livro que adota, da escola em que leciona, do bairro onde mora. É muito comum, julgarmos uma criança tomando por base a escola em que estuda. Nesse caso também, trata-se de uma competência do objeto, pois esse é que independente do sujeito, ainda que possa dar uma informação a respeito daquele que o utiliza. O mesmo vale, para o livro que o professor usa em sala de aula, como um dos indicadores da qualidade de seu ensino. Para citar um outro exemplo, a qualidade que se atribui aos itens de uma prova não se relaciona, necessariamente, com competência ou habilidade dos que a respondem. (MACEDO, 2005a, p. 18).

O terceiro tipo de competência enfatizado pelo documento, a competência relacional, busca a interdependência, ou seja, “não basta ser muito entendido em uma matéria, não basta possuir objetos potentes e adequados, pois o importante aqui é ‘como esses fatores interagem’.” (MACEDO, 2005a, p. 18). Essa competência foi a mais explorada teoricamente no documento base do ENEM, justamente por se fundamentar em perspectivas pedagógicas que utilizam a autonomia como método didático da competência relacional, com ênfase nos três princípios metodológicos utilizados por Piaget: (1) ativo, (2) de autonomia ou autogoverno, (3) de trabalho em equipe ou cooperação. Neste sentido,

Autonomia como método pedagógico refere-se a permitir, despertar, favorecer, promover, valorizar, exercitar o poder de pensar [...]. O pensamento como uma possibilidade ou necessidade diferente da realização ou do aperfeiçoamento propriamente dito daquilo a respeito do qual se pensa. Argumentar, descrever, ter ideias diferentes sobre uma mesma coisa, etc., em um contexto de iguais, são ações que contribuem para o desenvolvimento da autonomia. Autonomia é uma disciplina de poder pensar a realidade de modo interdependente com ela. Autonomia nos ajuda a compreender porque – mesmo que não se possa decidir sobre certos temas – é importante discutir sobre eles. Ou seja, há tema que não se votam na sala de aula, mas que é importante discutir sobre eles. (MACEDO, 2005a, p. 22).

Quando um(a) professor(a) valoriza, em sala de aula, discussões sobre diferentes características regionais, por exemplo, ele(a) está praticando o princípio da autonomia como um princípio metodológico. No processo de ensino e aprendizagem, essa abordagem só enriquece o tratamento do conhecimento geográfico, uma vez que mobiliza os objetos desse conhecimento, levando em conta de maneira contextualizada seus elementos, conceitos fundamentais e dimensões.

Além da autonomia como método didático da competência relacional, existem mais duas abordagens que a fundamentação teórico-metodológica do ENEM utiliza na perspectiva do construtivismo de Piaget: a aprendizagem significativa e o método de cooperação. Baseado no construtivismo de Piaget, de modo geral, para o ENEM aprendizagem significativa é aquela que não se esgota após transcorrida a fase de certificação dos conteúdos, ou seja, é uma aprendizagem que não fica comprometida/prejudicada com o passar do tempo. (MACEDO, 2005a). Dessa forma:

A aprendizagem significativa supõe que se encontre “eco” no sujeito a quem é proposta. Daí sua vinculação com uma forma relacional de competência. A aprendizagem significativa é uma das condições defendidas por Piaget para um método pedagógico ser construtivo. Significativa porque expressa essa categoria da paixão: deixar-se, como sujeito a ser atravessado por um objeto; por isso, estar envolvido, interessado, ativo, em tudo o que corresponde a sua assimilação. (MACEDO, 2005a, p. 25).

Com relação ao método de cooperação enfatizado pela Fundamentação Teórico-Metodológica, entende-se que o ENEM tenta sensibilizar para a complexidade de certas tarefas ao longo do processo de ensino e aprendizagem e, se desempenhadas de maneira participativa e/ou colaborativa, os estudantes podem se tornar mais autônomos e proativos. A partir disso, podemos compreender que,

Valoriza-se, atualmente, uma forma de trabalhar em equipe em que todos estão envolvidos, de forma interdependente, por mais diferentes que sejam o nível de participação e a complexidade das tarefas de cada um. Essa forma difere, por exemplo, daquelas em que as participações são tomadas de modo independente, linear e aditivo. Independente porque uma parte não se relaciona com as outras. Linear porque o processo expressa-se por uma sequência, em geral fixa, definida. Aditivo porque o todo (por exemplo, o objeto que se quer produzir) é montado por um conjunto de partes em uma relação de dependência/independência. No primeiro caso, a forma de competência mais importante é a relacional. No segundo, é a competência do sujeito ou do objeto. (MACEDO, 2005a, p. 25).

A Fundamentação Teórico-Metodológica do ENEM comporta elementos para se pensar a perspectiva de ensino que o exame busca evidenciar. O contexto estudado mostra que o

ENEM, desde antes de sua reestruturação (2009), relaciona as competências à ênfase para seu valor de formação (intelectual, atitudinal, procedimental), e, não para o mundo das profissões como no geral é comumente enfatizado (TRAVITZKY, 2013). No plano didático, a reestruturação do exame agregou uma nova perspectiva de avaliação, quando acrescentou a busca para a solução de situações problemas no contexto da aferição.

As questões de Geografia na prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias abordam situações problemas onde a ênfase científica se origina de processos diversos, os quais podem ser culturais, sociais históricos, econômicos, políticos, ambientais. Assim, a Fundamentação Teórico-Metodológica do ENEM (BRASIL, 2005) associa o construtivismo de Piaget a um ensino que busca a aprendizagem significativa a partir de métodos ativos, da autonomia e da colaboração, implicando em um ensino pautado no desenvolvimento de competências e habilidades. Dessa forma, no contexto do ENEM é possível se dizer que,

A diferença entre competência e habilidade, em uma primeira aproximação, depende do recorte. Resolver problemas, por exemplo, é uma competência que supõe o domínio de várias habilidades [...]. Para dizer de um outro modo, a competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica [...]. (MACEDO, 2005a, p. 19 e 20).

Para melhor explanação, abaixo tem-se a questão 07 referente ao caderno amarelo¹⁹ da edição de 2014 do ENEM:

07. (INEP, 2014b). Quando é meio-dia nos Estados Unidos, o Sol, todo mundo sabe, está se deitando na França. Bastaria ir à França num minuto para assistir ao pôr do sol.

SAINT-EXUPÉRY, A. O Pequeno Príncipe. Rio de Janeiro: Agir, 1996.

A diferença espacial citada é causada por qual característica?

- A) Achatamento de suas regiões polares.
- B) Movimento em torno de seu próprio eixo.**
- C) Arredondamento de sua forma geométrica.
- D) Variação periódica de sua distância do sol.
- E) Inclinação em relação ao seu plano de órbita.

No caso específico da questão acima, a matriz de referência a relaciona com a seguinte competência de área: *“compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos”*.

A situação problema apresentada na questão exige a habilidade de *“identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem”*. O participante deve identificar que o movimento de rotação em torno do seu

¹⁹ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>

próprio eixo é a característica física da Terra capaz de determinar diferenças espaciais como a variação de horários e/ou o pôr do sol. Então, esse movimento faz com que a luz solar não incida de maneira uniforme (considerando o tempo e o espaço) sobre toda a superfície terrestre ao longo do dia.

O participante do ENEM deve compreender, também, que a Terra possui 24 fusos horários e cada fuso horário tem 15° de longitude, assim, o movimento de rotação completa seu ciclo em aproximadamente 24 horas, quando se totaliza os 360° de seu círculo longitudinal, ou seja, quando a Terra realiza um movimento completo em torno do seu próprio eixo. Ao passo que o sentido do movimento de rotação da Terra ocorre de oeste para leste, as localidades situadas longitudinalmente mais a leste (a França, nesse caso), amanhecem e escurecem antes das localidades que estão situadas mais a oeste (os Estados Unidos, nesse caso). Por isso, *“quando é meio-dia nos Estados Unidos, o Sol, todo mundo sabe, já está se deitando na França [...]”*. Portanto, o movimento de rotação da Terra é a característica física que justifica a diferença espacial abordada pela situação problema, ou seja, a alternativa “B”.

Essa proposta de avaliação se torna interessante, na medida em que a mobilização dos objetos do conhecimento se direciona a partir de uma situação cotidiana: “o pôr do Sol”. Pensar nesse sentido torna o ensino e a aprendizagem da Geografia mais próxima da realidade dos professores e estudantes, ou seja, dos processos e fenômenos que ocorrem no dia a dia da vida social. Observamos, a partir dessa questão, que a justificativa para a diferença espacial destacada se relaciona com uma característica física da Terra, essa é a situação problema. Mas, é também fundamental se evidenciar que essa situação problema só faz sentido pelo fato de possuir implicações no cotidiano da vida social, econômica e cultural da humanidade.

A defesa de um ensino baseado no enfrentamento de situações problemas se torna um diferencial da proposta de avaliação aplicada no ENEM, é um desafio fundamental nas relações com pessoas, objetos ou tarefas (MACEDO, 2005b). Dessa forma, se torna um gesto de superação mobilizar recursos no contexto de uma situação problema para a tomada de decisões favoráveis ao que se almeja. Assim sendo:

Na visão de Piaget, mobilizar recursos é, de fato, uma propriedade fundamental aos esquemas de ação. Penso que, na perspectiva de Piaget, mobilizar recursos corresponda ao que chama de coordenar meios e fins, sendo essa a própria função da inteligência (Macedo, texto publicado no Pátio e Ensaio Construtivistas). (MACEDO, 2005b, p. 30).

A situação problema no contexto de uma avaliação coloca um problema (conflito), como foi visto anteriormente na questão 07 do ENEM de 2014, faz uma pergunta e oferece alternativas, das quais apenas uma justifica o que foi enunciado (MACEDO, 2005b). Para isso,

a análise do conteúdo e o uso das habilidades (comparar, interpretar, identificar) são fundamentais para decidir o que melhor se expressa frente ao que foi proposto. Pode-se destacar que:

Para isso, necessita raciocinar, ou seja, coordenar as informações em favor do objetivo visado: o que está sendo perguntado? Quais as informações disponíveis no enunciado? Deve também realizar operações que produzem novas informações, confirmam ou resolvem o que está sendo proposto. Essas operações, ou competências transversais, são principalmente as seguintes: interpretar, analisar, comparar, etc. Uma outra atividade importante a ser realizada é comparar entre as alternativas oferecidas a que melhor corresponde ao que foi perguntado e ao que o avaliado sabe ou concluiu sobre o que se perguntou. Articulando e dando sentido a tudo isso, há, igualmente, o que podemos chamar de circunstância ou contexto da prova, com tudo o que representa para o aluno, sua família ou sociedade. (MACEDO, 2005b, p. 30).

Uma boa questão deve propor um percurso entre uma situação de partida, que corresponde à proposição do enunciado, até um ponto de chegada, que corresponde à escolha da alternativa, suposta pelo avaliado, como a que melhor representa a resposta correta. As situações-problema propõem uma tarefa para a qual o sujeito deve mobilizar seus recursos ou esquemas e tomar decisões. (MACEDO, 2005b, p. 31).

Outros dois conceitos muito presentes na perspectiva didático-cognitiva do ENEM são os conceitos de *Alteração* e *Perturbação*. “As alterações de uma situação-problema, por suposto, são artificiais, por oposição a alterações naturais. Por ser artificial, a situação-problema simula, recorre, inventa ou cria contextos que favorecem a avaliação ou o julgamento de uma dada questão” (MACEDO, 2005b, p. 32). Isso possui uma relação direta com o grau de dificuldade presente na situação problema, o que pode gerar diferentes tipos de obstáculos para os estudantes ao resolver uma questão. Nesse sentido, observa-se que,

Em Piaget, na sua teoria da regulação, um conceito, creio, comparável ao de obstáculo seria o de “resistência” do objeto em face do movimento assimilativo do sujeito, ou seja, um sujeito ao se interessar por assimilar um objeto (olhar, pegar, resolver o problema colocado por ele) encontra resistência do objeto. Quanto maior a resistência, maior o desafio acomodativo proposto ao sujeito. Resistência refere-se, então, aos obstáculos que um objeto exerce, por suas características (físicas, químicas, etc. ou, então, no nosso caso, pelo modo como a situação problema foi proposta, etc.), sobre o sujeito. (MACEDO, 2005b, p. 32).

A perturbação, segundo a Fundamentação Teórico-Metodológica do ENEM, tem relação com uma alteração que foi assimilada como um problema. Assim,

A perturbação produz um desequilíbrio, rompe com a harmonia do que o sujeito sabia ou pensava sobre um determinado assunto. Traduz a insuficiência dos nossos recursos para a resposta. Cria ou expressa uma insuficiência dos meios ou das informações. Convida-nos a prestar atenção nas informações dadas no enunciado, a efetuar cálculos, observar, comparar, reunir conhecimentos ou identificar coisas, a fazer ordenações. (MACEDO, 2005b, p. 33).

Percebe-se um novo sentido para a avaliação da aprendizagem de Geografia no Ensino Médio, ou seja, um momento do ensino e da aprendizagem dos conhecimentos geográficos em busca da compreensão da realidade, considerando sua diversidade de situações e problemas. Os próprios professores de Geografia participantes da pesquisa reconhecem esses fatos levantados a respeito das novas tendências de avaliação contida no ENEM.

Quando inquiridos sobre os aspectos ressaltados do exame, os professores faziam afirmações tais como:

“O Enem é uma ferramenta muito boa, muito legal. O exame é uma avaliação que prioriza as competências e habilidades, não está muito preocupado em decorar as coisas, se preocupa mais com a construção do conhecimento, para saber se o estudante entende as diferentes escalas de análises, interpretar, descrever, se sabe comparar, essas coisas que é fundamental” **(Miguel, professor de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

“O aspecto positivo é a metodologia utilizada nas questões, como elas são elaboradas, pois elas dão condições para que o aluno resolva com sucesso: a produção textual, os recursos gráficos, tudo que tem nas questões as tornam bem elaboradas. Quando a questão é posta ali, existem condições que o permitem resolver. A questão ela vem para que o aluno perceba, interprete...” **(Rafael, professor de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

“Em termos pedagógicos o exame é muito positivo, pois as questões são bem contextualizadas e atualizadas, abordam aspectos do dia-dia, não é aquela coisa que eu vou estudar só história porque eu tenho uma prova de história, hoje não se estuda apenas uma matéria, mas sim o conjunto” **(Cecília, professora de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

Ainda sobre a análise da Matriz de Referência, os professores participantes da pesquisa, de modo geral, reconhecem os aspectos positivos que o exame tem proporcionado enquanto um instrumento de avaliação. No entanto, os mesmos também relataram desafios a serem revistos na proposta de avaliação do ENEM na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias:

“Eu nunca pensei muito sobre o Enem não, assim, se é bom ou se é ruim, eu tenho algumas ressalvas porque o Enem tira muito as particularidades dos locais. Antes nós trabalhávamos muito com Geografia do RN, por exemplo, falo do RN mas isso poderia se relacionar com qualquer estado, e hoje isso não faz mais sentido por causa do Enem. Então, embora o Enem pelo menos pareça ser bastante democrático, mas eu vejo que o Enem destrói muito as identidades locais” **(Lívia, professora de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

“O Enem não fala do Rio Grande do Norte, a questão local, isso é uma tragédia total, principalmente, para a gente da Geografia, é horrível! É como eu disse antes, não adianta nada eu falar do Japão, da China, de qualquer outro lugar do mundo se o aluno não sabe onde fica Pau dos Ferros ou Mossoró!”
(Miguel, professor de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).

As falas dos professores a respeito dos desafios a serem revistos na proposta de avaliação do ENEM, tornam-se importantes, na medida em que eles identificam fragilidades do exame, frente à importância de certos conteúdos (objetos do conhecimento) que não são explorados na Matriz de Referência. O problema abordado corresponde a uma fragilidade metodológica e teórico-conceitual do ENEM, quando se fundamenta nos PCN's, pois, esses praticamente negam o conceito de região e a abordagem regional, dificultando a análise sobre as diferenças e as especificidades regionais existentes no território brasileiro. Isso reflete a “envergadura” do desafio para a futura reestruturação do ENEM frente aos novos paradigmas curriculares construídos na chamada Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na perspectiva didática de avaliação, e no próprio sentido estrito de uma política educacional, o ENEM cumpre o seu papel a partir do momento que consegue alcançar suas metas: incentivar o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira; subsidiar a implementação de políticas públicas; criar uma referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio; construir parâmetros para a auto avaliação do participante; compor a avaliação de medição da qualidade do Ensino Médio no país, e outras. Sem sombra de dúvidas o grande desafio à reestruturação atual do Novo ENEM, em nossa análise (no caso da disciplina escolar Geografia), será vincular suas concepções didáticas e cognitivas de avaliação da aprendizagem com a diversidade regional característica do território brasileiro; mas também para o mundo do trabalho e das profissões, que parece ser uma das preocupações atuais do Novo Ensino Médio.

3.5. As questões de Geografia do Novo ENEM: análise didática e pedagógica

A análise das provas de Ciências Humanas do Novo ENEM (2009-2016) revela dados e informações importantes, os quais podem mobilizar diversos recursos didáticos contributivos qualitativamente para o ensino de Geografia. Em uma primeira aproximação, é possível se constatar o quantitativo de questões específicas de Geografia e de questões interdisciplinares que envolvem conteúdos (objetos do conhecimento) geográficos, na 1ª aplicação do ENEM em cada ano (Tabela 04). Considerando que em cada ano o exame chega a ser aplicado mais de uma vez (duas e até três vezes), iremos nos deter às análises das provas/questões apenas da 1ª aplicação de cada ano, em virtude do elevado número de provas/questões para análise.

Tabela 04. Número de questões específicas de Geografia e de questões interdisciplinares que envolvem conteúdos geográficos na prova de Ciências Humanas do ENEM (2009 a 2016).

Aplicação por ano de referência	Questões de Geografia	Questões interdisciplinares que envolvem conteúdos geográficos	Caderno de referência	Total	Total de questões da prova
2009	19	07	Azul	26	45
2010	14	06	Azul	20	45
2011	16	03	Amarelo	19	45
2012	15	04	Amarelo	19	45
2013	10	04	Amarelo	14	45
2014	13	05	Amarelo	18	45
2015	14	02	Amarelo	16	45
2016	12	05	Amarelo	17	45
Total	113	36	-	149	360

Fonte: elaboração própria do autor, 2017. Dados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>> Acesso em: maio de 2017. Dados tratados pelo pesquisador.

É possível constatar, a partir dos dados da Tabela 04, que o conhecimento geográfico possui um espaço considerável nas provas do ENEM. Observa-se que das 45 questões de Ciências Humanas, que são aplicadas anualmente, a quantidade de questões específicas de Geografia variou de 10 questões (mínimo), na aplicação do ENEM em 2013, a 19 questões (máximo), na prova aplicada em 2009. Além disso, também foi verificado, mesmo que em menor quantidade, a presença de questões interdisciplinares, as quais envolvem conteúdos (objetos do conhecimento) mobilizados pela Geografia em interface com outras disciplinas da área, principalmente Sociologia e História.

Observa-se que até o ano de 2012 o número de questões específicas de Geografia era relativamente alto, superando 1/3 da quantidade total de questões (45) por prova/aplicação, e a partir de 2013, a quantidade de questões específicas de Geografia diminui um pouco, variando entre 10 e 14 questões do total (45) por prova/aplicação. A análise das provas (2009-2016) revela que nas primeiras edições do Novo ENEM as questões da prova de Ciências Humanas não exploravam tanto a perspectiva específica/científica das disciplinas de Filosofia e Sociologia, ou pelo menos não exploravam da forma como tem ocorrido nas últimas edições do exame. Sendo assim, isso fazia com que a abordagem específica/científica das disciplinas de Geografia e História predominasse, fazendo com que a quantidade de questões dessas disciplinas fosse mais elevada nas primeiras edições do Novo ENEM.

Apresentamos duas questões do Novo ENEM, onde, a partir da análise de seus respectivos conteúdos, avaliamos se trataram de questões específicas de Geografia.

39. (INEP, 2014b).



A preservação da sustentabilidade do recurso natural exposto pressupõe:

- A) Impedir a perfuração de poços.
- B) Coibir o uso pelo setor residencial.
- C) Substituir as leis ambientais vigentes.
- D) Reduzir o contingente populacional na área.
- E) Introduzir a gestão participativa entre os municípios.**

32. (INEP, 2016b).



EUA. Relatório da Academia Nacional de Ciências, 2008 (adaptado).

Conforme a análise do documento cartográfico, a área de concentração das usinas de dessalinização é explicada pelo (a):

- A) Pioneirismo tecnológico.
- B) Condição hidropedológica.
- C) Escassez de água potável.**
- D) Efeito das mudanças climáticas.
- E) Busca da sustentabilidade ambiental.

A análise do conteúdo, conforme destaca Franco (2003), baseia-se nos fundamentos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, “aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana.” (FRANCO, 2003, p. 14). Isso se ratifica, na medida em que 15 dos 22 estudantes (participantes da pesquisa qualitativa, através de questionário *online* aplicado após a realização do ENEM 2016) confirmam que conseguem identificar na prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias as questões que se referem a conteúdos de Geografia. Segundo esses estudantes, a identificação dessas questões é possível através dos seguintes elementos:

“Quando a abordagem das questões é geralmente acompanhada de gráficos e tabelas” (**Resposta 01**).

“Imagens, o próprio enunciado em si” (**Resposta 02**).

“Assuntos corriqueiros que usam mapas e medidas de tempo/mês/ano” (**Resposta 03**).

“Quando começa a aparecer tabela do IBGE, imagem de espaço etc.”
(Resposta 04).

“Na maioria das vezes, o enunciado da própria questão ajuda a identificar”
(Resposta 05).

“Mapas, dados geográficos, essas coisas” **(Resposta 06).**

“Quando falam sobre biomas ou sobre espaços de algum lugar” **(Resposta 07).**

“O ambiente e a interação entre as pessoas” **(Resposta 08).**

“Quando a avaliação fala de solos, política e mapas” **(Resposta 09).**

“As palavras que continham no enunciado que são palavras utilizadas no ensino da Geografia, tipo, mancha urbana, movimento sazonal etc.”
(Resposta 10).

“Mapas, gráficos, questões que envolvem clima, regiões, biomas, etc.”
(Resposta 11).

No caso da questão 39 do ENEM-2014, apresentada anteriormente, pode-se analisar elementos próprios à natureza do conhecimento geográfico, no contexto da prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias, como por exemplo, as expressões “sustentabilidade”, “recurso natural”, “Aquífero Alter do Chão”, “Aquífero Guarani”, “gestão participativa entre os municípios” [...]. Além disso, também se destaca o “mapa como fonte de representação espacial”, enfatizando uma região específica abordada pela situação problema da questão.

Com relação a questão 32 do ENEM-2016, também se apresenta possível leitura de elementos próprios a natureza do conhecimento geográfico através da análise de seu conteúdo. A questão enfoca a temática da dessalinização das águas no mundo, e apresenta os países que mais utilizam essa técnica como uma via para superar a problemática da escassez de água potável. É possível observar como elementos geográficos um mapa que representa os países com áreas de concentração de usinas de dessalinização, bem como as seguintes expressões: “dessalinização”, “documento cartográfico”, “usinas de dessalinização”, “escassez de água potável”, “mudança climática”, e outros. No contexto da literatura abordada, o estudante consegue relacionar o conteúdo dessa questão ao conhecimento no momento de realização da prova.

Esses exemplos representam oportunidades para se pensar as questões de Geografia da prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM, o conteúdo teórico que as mesmas carregam e o sentido didático que remetem, o que eventualmente pode se converter em novas perspectivas de ensino e de aprendizagem da Geografia.

Como exemplo de questão interdisciplinar, ou seja, de questão onde os objetos do conhecimento geográfico se apresentam em parceria com objetos do conhecimento de outras disciplinas da área de Ciências Humanas, podemos destacar:

35. (INEP, 2013).



Meta de Faminto

JK — Você agora tem automóvel brasileiro, para correr em estradas pavimentadas com asfalto brasileiro, com gasolina brasileira. Quer mais quer?
JECA — Um prato de feijão brasileiro, seu doutô!

THÉO. In: LEMOS, R. (Org.). *Uma história do Brasil através da caricatura* (1840-2001). Rio de Janeiro: Bom Texto; Letras & Expressões, 2001.

A charge ironiza a política desenvolvimentista do governo Juscelino Kubitschek, ao

- A) Evidenciar que o incremento da malha viária diminuiu as desigualdades regionais do país.
- B) Destacar que a modernização das indústrias dinamizou a produção de alimentos para o mercado interno.
- C) Enfatizar que o crescimento econômico implicou aumento das contradições socioespaciais.**
- D) Ressaltar que o investimento no setor de bens duráveis incrementou os salários de trabalhadores.
- E) Mostrar que a ocupação de regiões interioranas abriu frente de trabalho para a população local.

No contexto das Ciências Humanas e suas Tecnologias, a questão 35 do ENEM-2013 apresenta elementos próprios a três disciplinas: Sociologia, História e Geografia. Pode-se perceber a presença de elementos da Sociologia num ponto contraditório abordado pela questão: o progresso produtivo/econômico do Brasil advindo da política de industrialização, e, o

contraditório aumento da pobreza. Já os elementos da disciplina História, têm enfoque na análise temporal, a qual se remete a um período específico da história brasileira vinculada aos feitos do período/governo do presidente Juscelino Kubitschek. Enquanto os elementos da Geografia são visualizados na abordagem socioespacial remetida pela questão em detrimento dos fatores produtivos que se vinculam à política desenvolvimentista e seus desdobramentos.

As questões do ENEM que julgamos como “interdisciplinares” apresentam uma natureza científica mais ampla em sua forma de abordagem dos objetos do conhecimento: seu conteúdo não é tão direcionado e específico. Na maioria das vezes, a pergunta da questão se delimita à abordagem científica de uma disciplina, nesse caso a História, mas a situação problema da questão e sua respectiva chave de resposta (justificativa) exigem do estudante objetos do conhecimento que também transitam por outras disciplinas, nesse caso a Sociologia e a Geografia.

As abordagens de conceitos acompanhadas de seus respectivos referenciais teóricos constituem elementos importantes para se pensar através do ENEM a Geografia no Ensino Médio, tal como os sentidos que esses conceitos podem elucidar na avaliação da aprendizagem e na prática docente. A partir desses pontos, analisamos algumas formas de abordagem e de tratamento dos conceitos geográficos e de seus referenciais teóricos nas questões de Geografia do Novo ENEM, ao passo que pode se converter em novas perspectivas metodológicas e didáticas para o ensino e a aprendizagem dessa disciplina.

A prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Novo ENEM tem se mostrado uma avaliação rica do ponto de vista didático-pedagógico, com uma abordagem diversificada e plural no que tange a abordagem do conhecimento geográfico. No campo conceitual, temos observado o uso de muitas categorias importantes que estruturam e permeiam o pensamento geográfico, tais como: espaço, território, paisagem, redes, dinâmica/configuração territorial, entre outras.

Podemos notar que muitos conceitos fundantes da Geografia têm sido explorados nas questões do ENEM, seja de maneira direta (quando a questão se refere diretamente à natureza científica desses conceitos), seja de maneira indireta (quando a questão utiliza esses conceitos para problematizar um determinado objeto do conhecimento). Nesse sentido, também observamos a abordagem de outros conceitos geográficos, a exemplo do conceito de rede, de configuração territorial, de erosão, cidades ou outros. Com base nesses aspectos, destaca-se duas passagens elucidadas por Cavalcanti (1998):

Um ponto de partida relevante para se refletir sobre a construção de conhecimentos geográficos, na escola, parece ser o papel e a importância da Geografia para a vida dos alunos. Há um certo consenso entre os estudiosos da prática de ensino de que esse papel é o de prover bases e meios de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade *sob o ponto de vista da espacialidade*, ou seja, de compreensão do papel do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço. (CAVALCANTI, 1998, p. 11).

Seja como ciência, seja como matéria de ensino, a Geografia desenvolveu uma linguagem, um corpo conceitual que acabou por constituir-se numa linguagem geográfica. Essa linguagem está permeada por conceitos que são requisitos para a análise dos fenômenos do ponto de vista geográfico. (CAVALCANTI, 1998, p. 88).

Com isso, reafirma-se a premissa de que na prova do ENEM existem questões específicas de Geografia, pelo fato de os conceitos abordados estarem sendo tratados sob o ponto de vista geográfico, ou seja, “de compreensão do papel do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço” (CAVALCANTI, 1998, p. 11). Também se constatou que as questões do ENEM são elaboradas e pensadas a partir de situações problemas reais, então, nesse caso, podemos observar que se trata de situações problemas sob o ponto de vista geográfico, sob o ponto de vista da espacialidade.

Muitos dos estudos realizados pelo INEP sobre o ENEM estão vinculados aos resultados do exame, ou seja, ao comportamento do desempenho dos estudantes nas provas. Um exemplo disso é o Relatório Pedagógico do ENEM (2011-2012), documento que discute uma série de informações e dados importantes sobre as edições de 2011 e 2012 do ENEM. No entanto, são raras as pesquisas realizadas pelo INEP, e até mesmo por outras instituições públicas, as quais busquem estudar as provas do ENEM sob um enfoque “didático-científico”, analisando não somente o desempenho de quem realiza as provas, mas também o sentido teórico abordado pelo exame, os conceitos e as categorias de análise explanadas, seus referenciais teóricos e perspectiva de tratamento do conhecimento disciplinar.

Do ponto de vista dos teóricos da Geografia, podemos observar nas provas de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Novo ENEM questões que abordam textos/dados/informações que referenciam os seguintes estudiosos: Milton Santos, David Harvey, Paul Claval, Jurandyr Ross, J. O. Ayode, Aziz Nacib Ab’ Saber, Antônio José Teixeira Guerra, Manuel Castells (sociólogo), Rogério Haesbaert, Wilson Teixeira (geólogo), Berta Becker, entre outros (as). Em vista da própria diversidade de autores abordados nas questões de Geografia, é possível se ter uma ideia, mesmo que breve, da diversidade de eixos temáticos que têm sido abordados nas provas do ENEM dos últimos anos.

No que tange os conceitos fundantes da Geografia presentes nas questões do ENEM, observamos com maior recorrência problematizações que envolviam os conceitos de espaço, território e paisagem. Acreditamos que em virtude das características atuais do exame, tratando-se de uma avaliação de escala nacional, constatamos poucas questões com problematizações que envolvessem os conceitos de região e lugar.

O estudo crítico dos PCN's aponta que o conceito de região é praticamente “silenciado” nesses documentos. Esse é um desafio teórico-metodológico que o novo currículo do Ensino Médio precisa superar, daí a importância de uma Base Nacional Comum Curricular. O estudo da literatura sobre o conceito de região aponta para elementos que se relacionam com a análise regional, o que inclui se pensar no âmbito de um “recorte territorial com coerência funcional” (SANTOS, 2006). As questões de Geografia que têm abordado o conceito de região têm feito isso de forma mais geral, às vezes em uma problematização geopolítica sobre *blocos econômicos*, às vezes relacionadas a *problemáticas ambientais* etc.

Destacamos a questão 22 do ENEM-2014, que aborda uma problematização relacionada a um projeto ambiental em um contexto regional, que de modo geral, se discute de maneira direta e indireta aspectos da sustentabilidade e do planejamento regional.

22. (INEP, 2014b). Antes de o sol começar a esquentar as terras da faixa ao sul do Saara conhecida como Sahel, duas dezenas de mulheres da aldeia de Widou, no norte do Senegal, regam a horta cujas frutas e verduras alimentam a população local. É um pequeno terreno que, visto do céu, forma uma mancha verde – um dos primeiros pedaços da “Grande Muralha Verde”, barreira vegetal que se estenderá por 7 000 km do Senegal ao Djibuti, e é parte de um plano conjunto de vinte países africanos.

GIORGI, J. *Muralha verde*. Folha de S. Paulo, 20 maio 2013. (adaptado)

O projeto ambiental descrito proporciona a seguinte consequência regional imediata:

- A) Facilita as trocas comerciais.
- B) Soluciona os conflitos fundiários.
- C) Restringe a diversidade biológica.
- D) Fomenta a atividade de pastoreio.
- E) Evita a expansão da desertificação.**

Os conceitos de espaço e paisagem também têm sido, com frequência, revisitados nas problematizações constatadas na prova do ENEM. Como uma relação de causa e consequência, esses dois conceitos são empregados nas provas do ENEM ao problematizar aspectos diversos das formas de uso, apropriação e organização do espaço, tais como: elementos da paisagem associados a ambientes biogeográficos; a paisagem como patrimônio mundial; formas concretas e dimensão simbólica da paisagem; a paisagem e as relações econômicas, sociais e ambientais inter-relacionadas. Nesse sentido, seguem algumas questões que ilustram essas

formas de abordagem.

38. (INEP, 2013). No dia 1º de julho de 2012, a cidade do Rio de Janeiro tornou-se a primeira do mundo a receber o título da Unesco de Patrimônio Mundial como Paisagem Cultural. A candidatura, apresentada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), foi aprovada durante a 36ª Sessão do Comitê do Patrimônio Mundial. O presidente do Iphan explicou que “a paisagem carioca é a imagem mais explícita do que podemos chamar de civilização brasileira, com sua originalidade, desafios, contradições e possibilidades”. A partir de agora, os locais da cidade valorizados com o título da Unesco serão alvo de ações integradas visando a preservação da sua paisagem cultural.

Disponível em: www.cultura.gov.br. Acesso em: 7 mar. 2013. (adaptado)

O reconhecimento da paisagem em questão como patrimônio mundial deriva da:

- A) Presença do corpo artístico local.
- B) Imagem internacional da metrópole.
- C) Herança de prédios da ex-capital do país.
- D) Diversidade de culturas presente na cidade.
- E) Relação sociedade-natureza de caráter singular.**

22. (INEP, 2012). 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.**

O conceito de *rede* tem sido muito empregado nas questões de Geografia do ENEM quando se refere a objetos do conhecimento relacionados a processos produtivos, globalização, meios de produção do espaço e meios de comunicação, integração territorial e infraestrutura de transporte. É um conceito bastante amplo e que possibilita uma margem de discussões diversas no campo da Geografia Humana. Para ilustrar, destacamos três questões de Ciências Humanas e suas Tecnologias em que a problematização sobre o conceito de rede emerge, de forma diferente nas três situações.

37. (INEP, 2010). Os meios de comunicação funcionam como um elo entre os diferentes segmentos de uma sociedade. Nas últimas décadas, acompanhamos a inserção de um novo meio de comunicação que supera em muito outros já existentes, visto que pode contribuir para a democratização da vida social e política da sociedade à medida que possibilita a instituição de mecanismos eletrônicos para a efetiva participação política e disseminação de informações.

Constitui o exemplo mais expressivo desse novo conjunto de redes informacionais a:

- A) Internet.**
- B) Fibra ótica.
- C) TV digital.
- D) Telefonia móvel.
- E) Portabilidade telefônica.

20. (INEP, 2013). De todas as transformações impostas pelo meio técnico-científico-informacional à logística de transportes, interessa-nos mais de perto a intermodalidade. E por uma razão muito simples: o potencial que tal “ferramenta logística” ostenta permite que haja, de fato, um sistema de transportes condizente com a escala geográfica do Brasil.

HUERTAS, D. M. O papel dos transportes na expansão recente da fronteira agrícola brasileira. *Revista Transporte y Territorio*. Universidade de Buenos Aires, n. 3, 2010. (adaptado)

A necessidade de modais de transporte interligados, no território brasileiro, justifica-se pela (s):

- A) Variações climáticas no território, associadas à interiorização da produção.
- B) Grandes distâncias e a busca da redução dos custos de transporte.**
- C) Formação geológica do país, que impede o uso de um único modal.
- D) Proximidade entre a área de produção agrícola intensiva e os portos.
- E) Diminuição dos fluxos materiais em detrimento de fluxos imateriais.

01. (INEP, 2015). Um carro esportivo é financiado pelo Japão, projetado na Itália e montado em Indiana, México e França, usando os mais avançados componentes eletrônicos, que foram inventados em Nova Jérsei e fabricados na Coreia. A campanha publicitária é desenvolvida na Inglaterra, filmada no Canadá, a edição e as cópias, feitas em Nova York para serem veiculadas no mundo todo. Teias globais disfarçam-se com o uniforme nacional que lhes for mais conveniente.

REICH, R. *O trabalho das nações*: preparando-nos para o capitalismo no século XXI. São Paulo: Educator, 1994. (adaptado)

A viabilidade do processo de produção ilustrado pelo texto pressupõe o uso de:

- A) Linhas de montagem e formação de estoques.
- B) Empresas burocráticas e mão de obra barata.
- C) Controle estatal e infraestrutura consolidada.
- D) Organização em rede e tecnologia de informação.**
- E) Gestão centralizada e protecionismo econômico.

Já o conceito *território*, tem sido empregado, com frequência, em problematizações as quais envolvem aspectos da modernização produtiva e técnica dos setores primário e secundário no Brasil, das potencialidades ambientais e produtivas do território brasileiro, dos aspectos da dinâmica populacional e fluxos migratórios, da configuração e dinâmica pretérita e atual da economia brasileira, entre outros. Cabe ressaltar que, entre os teóricos da Geografia, as ideias e trabalhos de Milton Santos têm sido recorrentes nas questões que envolvem análise da dinâmica territorial. Neste sentido, destacamos algumas questões do ENEM que problematizam o território como categoria de análise e conceito geográfico fundamental.

14. (INEP, 2010). No dia 28 de fevereiro de 1985, era inaugurada a Estrada de Ferro Carajás, pertencente e diretamente operada pela Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), na região Norte do país, ligando o interior ao principal porto da região, em São Luís. Por seus, aproximadamente, 900 quilômetros de linha, passam, hoje, 5353 vagões e 100 locomotivas.

Disponível em: <http://www.transportes.gov.br>. Acesso em: 27 jul. 2010.
(adaptado)

A ferrovia em questão é de extrema importância para a logística do setor primário da economia brasileira, em especial para porções dos estados do Pará e Maranhão. Um argumento que destaca a importância estratégica dessa porção do território é a:

- A) Produção de energia para as principais áreas industriais do país.
- B) Produção sustentável de recursos minerais não metálicos.
- C) Capacidade de produção de minerais metálicos.**
- D) Logística de importação de matérias-primas industriais.
- E) Produção de recursos minerais energéticos.

05. (INEP, 2011). O Centro-Oeste apresentou-se como extremamente receptivo aos novos fenômenos da urbanização, já que era praticamente virgem, não possuindo infraestrutura de monta, nem outros investimentos fixos vindos do passado. Pôde, assim, receber uma infraestrutura nova, totalmente a serviço de uma economia moderna.

SANTOS, M. *A Urbanização Brasileira*. São Paulo: EdUSP, 2005.
(adaptado)

O texto trata da ocupação de uma parcela do território brasileiro. O processo econômico diretamente associado a essa ocupação foi o avanço da:

- A) Industrialização voltada para o setor de base.
- B) Economia da borracha no sul da Amazônia.
- C) Fronteira agropecuária que degradou parte do cerrado.**
- D) Exploração mineral na Chapada dos Guimarães.
- E) Extrativismo na região pantaneira.

41. (INEP, 2012). A partir dos anos 70, impõe-se um movimento de desconcentração da produção industrial, uma das manifestações do desdobramento da divisão territorial do trabalho no Brasil. A produção industrial torna-se mais complexa, estendendo-se, sobretudo, para novas áreas do Sul e para alguns pontos do Centro-Oeste, do Nordeste e do Norte.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2002 (fragmento).

Um fator geográfico que contribui para o tipo de alteração da configuração territorial descrito no texto é:

- A) Obsolescência dos portos.
- B) Estatização de empresas.
- C) Eliminação de incentivos fiscais.
- D) Ampliação de políticas protecionistas.
- E) Desenvolvimento dos meios de comunicação.**

É bem verdade que nas provas de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Novo ENEM muitos outros conceitos geográficos, e também comuns à área, têm sido explorados no momento da avaliação da aprendizagem. Por isso, buscamos analisar algumas possíveis formas de tratamento desses conceitos os quais vem sendo explorados na prova do ENEM. Não buscamos discutir de maneira mais direta o conceito de *Espaço Geográfico*, por acreditar que o mesmo representa toda a discussão e as problematizações espaciais exploradas e elucidadas no exame.

Observamos na prova do ENEM um significado *pedagógico* enriquecedor para o ensino de Geografia: a valorização da *Geografia Crítica*. Nas palavras de Vesentini (2013):

Pode-se dizer que os pressupostos básicos dessa “revolução” ou reconstrução do saber geográfico consistiram e consistem na criticidade e no engajamento. *Criticidade* entendida como uma leitura do real – isto é, do espaço geográfico – que não omita as suas tensões e contradições, tal como fazia e faz a geografia tradicional, que ajude a esclarecer a espacialidade das relações de poder e de dominação. E *engajamento* visto como uma geografia não mais “neutra” e sim comprometida com a justiça social, com a correção das desigualdades socioeconômicas e das disparidades regionais. (VESENTINI, 2013, p. 222).

Refletir com base nessa perspectiva é também pensar sobre os sentidos/direcionamentos que o ENEM pode atribuir ao ensino de Geografia, seus resultados, conceitos, fundamentos [...]. Ainda assim, tomando como referência um questionamento de Vesentini (2009), podemos refletir: mas que tipo de Geografia é apropriada para a escola do século XXI? O ENEM tem, de certa forma, respondido a isso, ou, pelo menos tentado expor por meio do enfoque da “escola das competências”. O ponto da problemática não incide em tratar o conhecimento geográfico como um dogma a ser ensinado, não é esse o sentido de uma Geografia Crítica, mas sim, um ensino que valorize a busca pela autonomia, desenvolvimento

das competências humanas, pelo saber pensar e agir de acordo com as situações e necessidades da vida cotidiana que se (re)produz em um espaço real. Pode-se afirmar que as questões do Novo ENEM têm direcionado a esses caminhos.

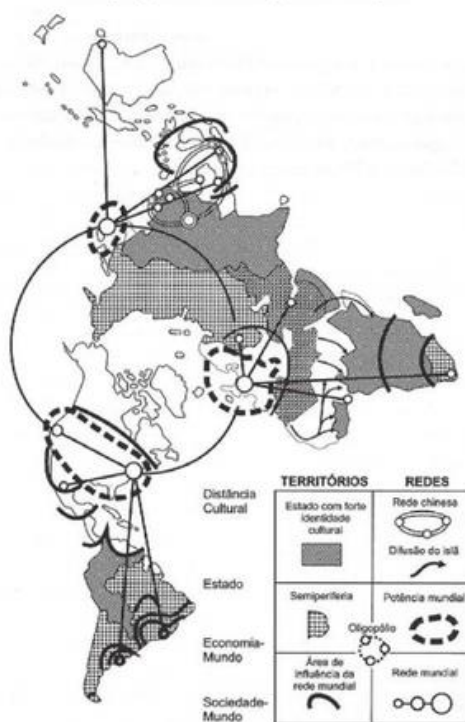
Para além dos conceitos da Geografia ora problematizados, são múltiplas e diversas as formas de abordagem de eixos temáticos no ENEM. Tem-se observado uma certa tendência à pluralidade de conteúdos geográficos abordados na avaliação, com destaque para alguns eixos e conteúdos da matriz de referência que têm sido mais recorrentes nas questões do exame:

Eixo I - Formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado

Nesse eixo de análise são apresentadas questões do ENEM que abordam conteúdos geográficos como geopolítica e conflitos entre os séculos XIX e XX: imperialismo, ocupação da Ásia e da África, as Guerras Mundiais e a Guerra Fria; conflitos político-culturais pós-Guerra Fria, reorganização política internacional e os organismos multilaterais nos séculos XX e XXI; vida urbana: redes e hierarquia nas cidades, pobreza e segregação espacial. Pensando nesses conteúdos geográficos apresentados na matriz de referência do exame, a seguir são destacadas algumas questões que discutem esses conteúdos e temas.

44. (INEP, 2011).

A nova des-ordem geográfica mundial:
uma proposta de regionalização



O espaço mundial sob a “nova des-ordem” é um emaranhado de zonas, redes e “aglomerados”, espaços hegemônicos e contra-hegemônicos que se cruzam de forma complexa na face da Terra. Fica clara, de saída, a polêmica que envolve uma nova regionalização mundial.

Como regionalizar um espaço tão heterogêneo e, em parte, fluido, como é o espaço mundial contemporâneo?

HAESBAERT, R.; PORTO-GONÇALVES, C.W. *A nova des-ordem mundial*. São Paulo: UNESP, 2006.

O mapa procura representar a lógica espacial do mundo contemporâneo pós-União Soviética, no contexto de avanço da globalização e do neoliberalismo, quando a divisão entre países socialistas e capitalistas se desfez e as categorias de “primeiro” e “terceiro” mundo perderam sua validade explicativa.

Considerando esse objetivo interpretativo, tal distribuição espacial aponta para:

- A) A estagnação dos Estados com forte identidade cultural.
- B) O alcance da racionalidade anticapitalista.
- C) A influência das grandes potências econômicas.**
- D) A dissolução de blocos políticos regionais.
- E) O alargamento da força econômica dos países islâmicos.

38. (INEP, 2014b).



Disponível em: www.ipea.gov.br. Acesso em: 2 ago. 2013.

Na imagem, é ressaltado, em tom mais escuro, um grupo de países que na atualidade possuem características político-econômicas comuns, no sentido de:

- A) Adotarem o liberalismo político na dinâmica dos seus setores públicos.
- B) Constituírem modelos de ações decisórias vinculadas à social-democracia.
- C) Instituírem fóruns de discussão sobre intercâmbio multilateral de economias emergentes.**
- D) Promoverem a integração representativa dos diversos povos integrantes de seus territórios.
- E) Apresentarem uma frente de desalinhamento político aos polos dominantes do sistema-mundo.

A questão 44 do ENEM-2011 e a questão 38 do ENEM-2014, respectivamente, são exemplos de questões que abordam conteúdos didáticos relacionados à reorganização política internacional e os organismos multilaterais nos séculos XX e XXI. No primeiro caso é abordado o conteúdo didático da Nova Ordem Mundial que se estabelece após o período da Guerra Fria (1947-1991); já no segundo caso se aborda a distribuição espacial dos países que compõem o chamado “BRIC’S”, ou seja, um grupo de países com características socioeconômicas semelhantes, que estabelecem fóruns de intercâmbio multilateral de economias emergentes. Ambas as questões e seus respectivos conteúdos conceituais são de suma importância para a compreensão das formas de organização política e econômica no mundo contemporâneo.

A questão 52 do ENEM-2009 e a questão 40 do ENEM-2010, respectivamente, a seguir, abordam conteúdos didáticos que também se inserem nesse eixo de análise. No primeiro caso o conteúdo didático é Guerra fria, o qual se encaixa na análise da geopolítica e conflitos no século XX; no segundo caso o conteúdo didático é urbanização com ênfase no processo de conturbação entre municípios, o qual retrata aspectos do estudo de rede urbana e hierarquia entre cidades.

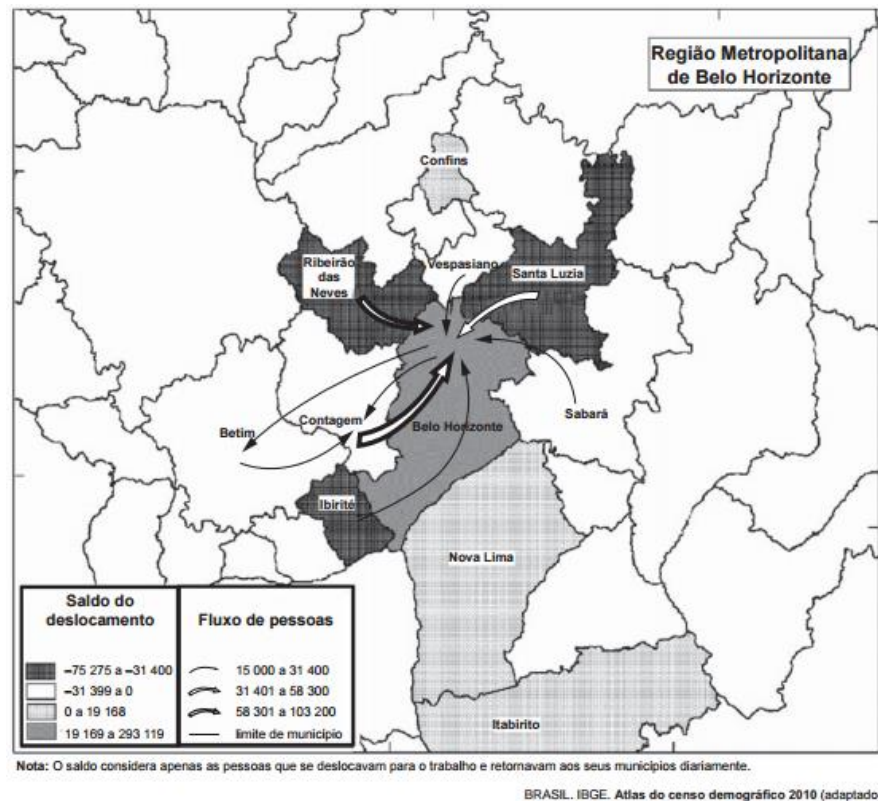
As quatro questões apreciadas apresentam elementos científicos importantes para análise e explanação dos conteúdos geográficos desse primeiro eixo: os conceitos, as classificações e os referenciais teóricos que podem ser identificados nos textos e mapas enquanto recursos didáticos.

52. (INEP, 2009). Do ponto de vista geopolítico, a Guerra Fria dividiu a Europa em dois blocos. Essa divisão propiciou a formação de alianças antagônicas de caráter militar, como a OTAN, que aglutinava os países do bloco ocidental, e o Pacto de Varsóvia, que concentrava os do bloco oriental. É importante destacar que, na formação da OTAN, estão presentes, além dos países do oeste europeu, os EUA e o Canadá. Essa divisão histórica atingiu igualmente os âmbitos político e econômico que se refletia pela opção entre os modelos capitalista e socialista.

Essa divisão europeia ficou conhecida como:

- A) Cortina de Ferro.**
- B) Muro de Berlim.
- C) União Europeia.
- D) Convenção de Ramsar.
- E) Conferência de Estocolmo.

40. (INEP, 2010).



O fluxo migratório representado está associado ao processo de:

- A) Fuga de áreas degradadas.
- B) Inversão da hierarquia urbana.
- C) Busca por amenidades ambientais.
- D) Conurbação entre municípios contíguos.**
- E) Desconcentração dos investimentos produtivos.

Eixo II - Características e transformações das estruturas produtivas

Nesse eixo, destacam-se conteúdos como revolução industrial: criação do sistema de fábrica na Europa e transformações no processo de produção; formação do espaço urbano-industrial; transformações na estrutura produtiva no século XX: o fordismo, o toyotismo, as novas técnicas de produção e seus impactos. Além desses, também se destacam os seguintes conteúdos didáticos: a industrialização brasileira, a urbanização e as transformações sociais e trabalhistas; a 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; o agronegócio, a agricultura familiar, os assalariados do campo e as lutas sociais no campo; a relação campo-cidade.

Para discussão desses conteúdos, destacamos a seguir quatro questões do ENEM que apresentam diferentes formas de tratamento do conhecimento geográfico a partir do exame.

17. (INEP, 2014b).



NEVES, E. *Engraxate*. Disponível em: www.grafar.blogspot.com. Acesso em: 15 fev. 2013.

Considerando-se a dinâmica entre tecnologia e organização do trabalho, a representação contida no cartum é caracterizada pelo pessimismo em relação à:

- A) **Ideia de progresso.**
- B) Concentração do capital.
- C) Noção de sustentabilidade.
- D) Organização dos sindicatos.
- E) Obsolescência dos equipamentos.

03. (INEP, 2010). A maioria das pessoas daqui era do campo. Vila Maria é hoje exportadora de trabalhadores. Empresários de Primavera do Leste, Estado de Mato Grosso, procuram o bairro de Vila Maria para conseguir mão de obra. É gente indo distante daqui 300, 400 quilômetros para ir trabalhar, para ganhar sete conto por dia. (Carlito, 43 anos, maranhense, entrevistado em 22/03/98).

Ribeiro, H. S. *O migrante e a cidade: dilemas e conflitos*. Araraquara: Wunderlich, 2001. (adaptado)

O texto retrata um fenômeno vivenciado pela agricultura brasileira nas últimas décadas do século XX, consequência:

- A) **Dos impactos sociais da modernização da agricultura.**
- B) Da recomposição dos salários do trabalhador rural.
- C) Da exigência de qualificação do trabalhador rural.
- D) Da diminuição da importância da agricultura.
- E) Dos processos de desvalorização de áreas rurais.

As duas questões expostas acima, respectivamente, apresentam conteúdos didáticos relacionados às novas técnicas de produção e seus impactos, e, à modernização da agricultura

brasileira. Podemos identificar esses conteúdos a partir da interpretação e análise da imagem, dos textos, referenciais teóricos e categorias de análises expostas. Esses conteúdos se tornam importantes na medida que possibilitam a aprendizagem de dinâmicas atuais da esfera da produção, do mundo do trabalho, das tecnologias, da agricultura e de muitos outros elementos, e que ajudam a constituir a *démarche geográfica*.

01. (INEP, 2010).



O gráfico representa a relação entre o tamanho e a totalidade dos imóveis rurais no Brasil. Que característica da estrutura fundiária brasileira está evidenciada no gráfico apresentado?

A) A concentração de terras nas mãos de poucos.

- B) A existência de poucas terras agricultáveis.
- C) O domínio territorial dos minifúndios.
- D) A primazia da agricultura familiar.
- E) A debilidade dos plantations modernos.

10. (INEP, 2010). A Inglaterra pedia lucros e recebia lucros, tudo se transformava em lucro. As cidades tinham sua sujeira lucrativa, suas favelas lucrativas, sua fumaça lucrativa, sua desordem lucrativa, sua ignorância lucrativa, seu desespero lucrativo. As novas fábricas e os novos altos-fornos eram como as Pirâmides, mostrando mais a escravização do homem que seu poder.

DEANE, P. *A Revolução Industrial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. (adaptado)

Qual relação é estabelecida no texto entre os avanços tecnológicos ocorridos no contexto da Revolução Industrial Inglesa e as características das cidades industriais no início do século XIX?

- A) A facilidade em se estabelecerem relações lucrativas transformava as cidades em espaços privilegiados para a livre iniciativa, característica da nova sociedade capitalista.
- B) O desenvolvimento de métodos de planejamento urbano aumentava a eficiência do trabalho industrial.
- C) A construção de núcleos urbanos integrados por meios de transporte facilitava o deslocamento dos trabalhadores das periferias até as fábricas.

D) A grandiosidade dos prédios onde se localizavam as fábricas revelava os avanços da engenharia e da arquitetura do período, transformando as cidades em locais de experimentação estética e artística.

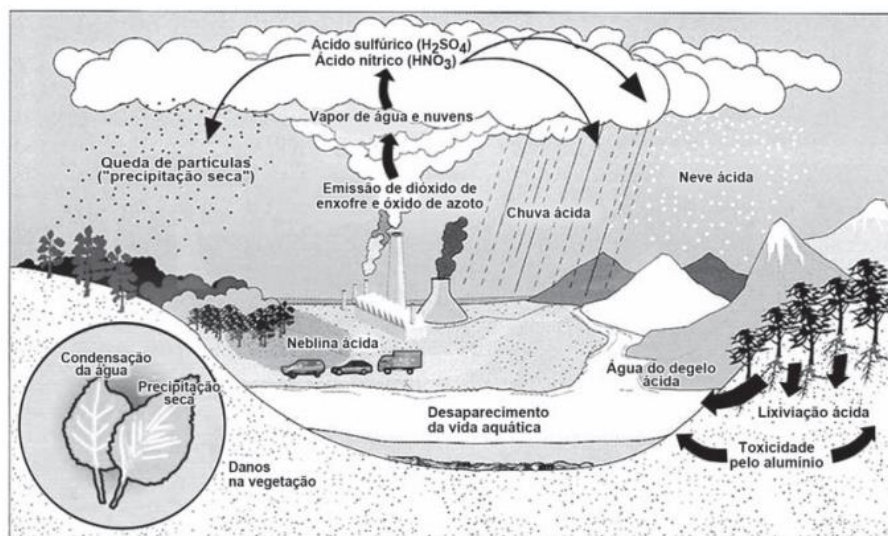
E) O alto nível de exploração dos trabalhadores industriais ocasionava o surgimento de aglomerados urbanos marcados por péssimas condições de moradia, saúde e higiene.

Ainda no segundo eixo de análise, destacam-se as questões 01 e 10 do ENEM-2010. No primeiro caso temos uma questão que aborda o conteúdo didático relacionado à estrutura fundiária; já no segundo caso o conteúdo se refere à revolução industrial e à criação do sistema de fábrica na Europa. É possível se observar que as questões, na maioria dos casos, estão direcionadas a um contexto científico de análise mais geral, que ora é o âmbito internacional, ora é o nacional, mas nunca o regional ou o local.

Eixo III - Os domínios naturais e a relação do ser humano com o ambiente

Neste eixo da matriz de referência do ENEM se destacam conteúdos mais próximos aos estudos da Geografia Física, estudos da natureza e do meio ambiente, os quais tem sido mais recorrentes nas questões do exame, tais como: impacto ambiental das atividades econômicas no Brasil; recursos minerais e energéticos: exploração e impactos; as questões ambientais contemporâneas: mudança climática, ilhas de calor, efeito estufa, chuva ácida, a destruição da camada de ozônio; políticas territoriais ambientais; origem e evolução do conceito de sustentabilidade; estrutura interna da terra; estruturas do solo e do relevo; agentes internos e externos modeladores do relevo. Exemplos de questões:

10. (INEP, 2013).



Disponível em: <http://biig.ig.com.br>. Acesso em: 23 ago. 2011 (adaptado).

No esquema, o problema atmosférico relacionado ao ciclo da água acentuou-se após as revoluções industriais. Uma consequência direta desse problema está na:

- A) Redução da flora.
- B) Elevação das marés.
- C) Erosão das encostas.
- D) Laterização dos solos.
- E) Fragmentação das rochas.

38. (INEP, 2015).



BRASIL. Ministério do Meio Ambiente/IBGE. **Biomás**. 2004 (adaptado).

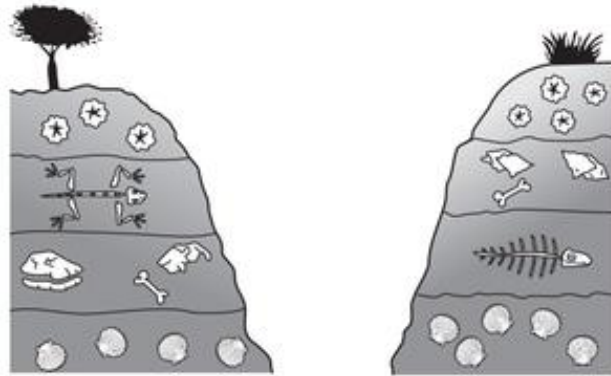
No mapa estão representados os biomas brasileiros que, em função de suas características físicas e do modo de ocupação do território, apresentam problemas ambientais distintos. Nesse sentido, o problema ambiental destacado no mapa indica:

- A) Desertificação das áreas afetadas.
- B) Poluição dos rios temporários.
- C) Queimadas dos remanescentes vegetais.
- D) Desmatamento das matas ciliares.
- E) Contaminação das águas subterrâneas.

Tanto a questão 10 do ENEM-2013 quanto a questão 38 do ENEM-2015 se referem ao conteúdo das questões ambientais contemporâneas. No primeiro caso se problematiza o fenômeno da chuva ácida, no segundo caso a ênfase se dá no processo de desertificação. Ambos os problemas ambientais abordados nas questões são temas atuais, principalmente ao considerarmos as circunstâncias com que o capitalismo tem progredido cronologicamente,

assim como o modo de vida social que não tem valorizado aspectos como a sustentabilidade, o ordenamento do território e o desenvolvimento regional.

08. (INEP, 2010).



TEIXEIRA, W. et al. (Orgs.) *Decifrando a Terra*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009. (adaptado)

O esquema mostra depósitos em que aparecem fósseis de animais do Período Jurássico. As rochas em que se encontram esses fósseis são:

A) Magmáticas, pois a ação de vulcões causou as maiores extinções desses animais já conhecidas ao longo da história terrestre.

B) Sedimentares, pois os restos podem ter sido soterrados e litificados com o restante dos sedimentos.

C) Magmáticas, pois são as rochas mais facilmente erodidas, possibilitando a formação de tocas que foram posteriormente lacradas.

D) Sedimentares, já que cada uma das camadas encontradas na figura simboliza um evento de erosão dessa área representada.

E) Metamórficas, pois os animais representados precisavam estar perto de locais quentes.

31. (INEP, 2013).



Disponível em: <http://BPblogspot.com>. Acesso em: 24 ago. 2011.

Na imagem, visualiza-se um método de cultivo e as transformações provocadas no espaço geográfico. O objetivo imediato da técnica agrícola utilizada é:

- A) **Controlar a erosão laminar.**
- B) Preservar as nascentes fluviais.
- C) Diminuir a contaminação química.
- D) Incentivar a produção transgênica.
- E) Implantar a mecanização intensiva.

Já as questões 08 do ENEM-2010 e 31 do ENEM-2013 se referem, respectivamente, à estrutura interna da Terra e à estrutura do relevo. Na primeira questão destacada a ênfase é o estudo dos tipos de rochas e suas composições; na segunda questão a ênfase são as transformações técnicas na estrutura do relevo para o controle de processos erosivos superficiais. Podemos observar que ambas valorizam o uso de ilustrações para problematizar as dinâmicas em análise, bem como termos e conceitos específicos desses estudos, a exemplo dos termos “rochas sedimentares” e “erosão laminar”.

25. (INEP, 2014b).



Disponível em: www.banktrack.org. Acesso em: 7 maio 2013 (adaptado).

A imagem indica pontos com ativo uso de tecnologia, correspondentes a que processo de intervenção no espaço?

- A) Expansão das áreas agricultáveis, com uso intensivo de maquinário e insumos agrícolas.
- B) Recuperação de águas eutrofizadas em decorrência da contaminação por esgoto doméstico.
- C) **Ampliação da capacidade de geração de energia, com alteração do ecossistema local.**
- D) Impermeabilização do solo pela construção civil nas áreas de expansão urbana.
- E) Criação recente de grandes parques industriais de mediano potencial poluidor.

Ao final das discussões sobre esse eixo, apresentamos a questão 25 do ENEM-2014, a qual trata de exploração e impactos da geração de energia no Brasil. Na questão o participante deve relacionar os pontos em destaque no mapa com suas características ambientais e produtivas: a produção de energia, o uso de tecnologia apropriada para essa finalidade e os possíveis impactos socioambientais decorrentes dessa dinâmica.

No mapa se destacam três unidades da federação: o estado do Rio de Janeiro (RJ), na região Sudeste; e os estados de Rondônia (RO) e do Pará (PA), na região norte. No caso do estado do Rio de Janeiro, as condições ambientais e produtivas/tecnológicas apontam para dois tipos de produção energética: a produção de energia termonuclear gerada nas usinas de Angra dos Reis, e a extração de Petróleo nas bacias sedimentares das reservas do Pré-Sal. No caso dos estados de Rondônia (RO) e do Pará (PA), no norte do país, o destaque é para a produção de energia gerada nas usinas hidrelétricas presentes na região: as usinas de Santo Antônio e Jirau, no Rio Madeira, e a construção da usina de Belo Monte no Rio Xingu, respectivamente. No caso desses últimos estados, o grande potencial pluviométrico e hídrico favorece a produção de energia nessas infraestruturas. Podem-se destacar como exemplos alguns possíveis impactos socioambientais: modificações no relevo local, no caso das usinas term nucleares; alterações na dinâmica marinha regional, no caso da extração de petróleo; remoção de populações ribeirinhas, inundações e desmatamento, no caso das usinas hidrelétricas.

Eixo IV - Representação espacial

Por fim, neste eixo se destacam com maior recorrência os conteúdos didáticos relacionados a projeções cartográficas; leitura de mapas temáticos, físicos e políticos; tecnologias modernas aplicadas à cartografia, e conteúdos que tratem de outras formas de representação do espaço geográfico. Pensando nesses conteúdos, a seguir se destacam duas questões que problematizam alguns desses temas.

36. (INEP, 2015). O Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia ensina indígenas, quilombolas e outros grupos tradicionais a empregar o GPS e técnicas modernas de georreferenciamento para produzir mapas artesanais, mas bastante precisos, de suas próprias terras.

LOPES, R. J. *O novo mapa da floresta*. Folha de S. Paulo, 7 de maio de 2011. (adaptado)

A existência de um projeto como o apresentado no texto indica a importância da cartografia como elemento promotor da:

- A) Expansão da fronteira agrícola.
- B) Remoção de populações nativas.
- C) Superação da condição de pobreza.
- D) Valorização de identidades coletivas.**
- E) Implantação de modernos projetos agroindustriais.

Na questão 36 do ENEM-2015 se apresenta um conteúdo associado à importância das tecnologias modernas aplicadas à cartografia para valorização de identidades coletivas. A partir disso, destacam-se as potencialidades que as tecnologias modernas aplicadas à cartografia podem proporcionar à análise espacial de um determinado fenômeno social, neste caso, a valorização de identidades coletivas de grupos indígenas, quilombolas e outros grupos tradicionais que vivem na Amazônia. Mais do que a espacialização de um certo território, as “ferramentas” cartográficas contribuem para análise de elementos da vida social, do cotidiano das pessoas e da (re)significação dos espaços de vivência através da representação. Portanto, a valorização de identidades coletivas é a razão que indica a importância da cartografia no contexto problematizado na questão.

07. (INEP, 2010). Pensando nas correntes e prestes entrar no braço que deriva da Corrente do Golfo para o norte, lembrei-me de um vidro de café solúvel vazio. Coloquei no vidro uma nota cheia de zeros, uma bola cor rosa-choque. Anotei a posição e data: Latitude 49°49'N, Longitude 23°49'W. Tampei e joguei na água. Nunca imaginei que receberia uma carta com a foto de um menino norueguês, segurando a bolinha e a estranha nota.

KLINK, A. *Parati: entre dois polos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998 (adaptado).

No texto, o autor anota sua coordenada geográfica, que é:

- A) A relação que se estabelece entre as distâncias representadas no mapa e as distâncias reais da superfície cartografada.
- B) O registro de que os paralelos são verticais e convergem para os polos, e os meridianos são círculos imaginários, horizontais e equidistantes.
- C) A informação de um conjunto de linhas imaginárias que permitem localizar um ponto ou acidente geográfico na superfície terrestre.**
- D) A latitude como distância em graus entre um ponto e o Meridiano de Greenwich, e a longitude como a distância em graus entre um ponto e o Equador.
- E) A forma de projeção cartográfica, usado para navegação, onde os meridianos e paralelos distorcem a superfície do planeta.

A última questão a ser discutida é a questão 07 do ENEM-2010. Nessa questão se apresenta o conteúdo didático associado às coordenadas geográficas e suas potencialidades enquanto objeto do conhecimento geográfico. A partir disso, destacam-se as possibilidades de tratamento e contextualização do conhecimento geográfico a partir do estudo das coordenadas

geográficas enquanto objeto do conhecimento que permite a localização e a concretização de dinâmicas socioespaciais.

Destarte, a análise das questões de Geografia da prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias tem revelado aspectos importantes a serem refletidos, a exemplo: conceitos da Geografia e da área de Ciências Humanas, referenciais teóricos, formas de abordagem, objetos do conhecimento mais recorrentes na prova por eixos temáticos, a interdisciplinaridade no ENEM, o ensino pautado no desenvolvimento de competências e habilidades.

Isso se torna enriquecedor para o processo de ensino e aprendizagem da Geografia, na medida em que esses elementos permitem a articulação de ideias, de significados e da compreensão das formas de organização do *Espaço Geográfico*. As questões do ENEM têm apontado para a abordagem de estudos diversos (estudos de instituições públicas e privadas, de organismos internacionais, e/ou, estudos de teóricos da Geografia, por exemplo), e isso é pertinente para o Ensino Médio não só porque os estudantes precisam realizar o exame para ingressar no Ensino Superior, mas, principalmente, porque o conhecimento geográfico avaliado no exame faz parte da vida desses estudantes, do cotidiano deles, é o *espaço real*!

É possível analisar-se que o ENEM tem sido importante, não somente no contexto das reformas educacionais dos anos 1990, mas também no próprio conjunto de mudanças que se estabeleceram no contexto do Ensino Médio nas décadas seguintes, contribuindo para a criação e consolidação de políticas públicas educacionais de inclusão, bem como em uma nova concepção pedagógica de se tratar o conhecimento disciplinar, além de outras contribuições.

Nos campos da avaliação da aprendizagem e do ensino de Geografia, é verdade que ainda existem desafios vinculados ao ENEM, como observamos nesse capítulo e veremos nos capítulos seguintes. É por isso que se torna cada vez mais necessário o apoio a pesquisas que busquem analisar e compreender os significados de instrumentos educacionais como o ENEM, ou seja, o que é possível se obter de positivo do exame para melhorar a Educação Básica e, em especial, o Ensino Médio.

Portanto, ao final deste capítulo podemos compreender que o ENEM tem remetido a elementos importantes para se pensar a Geografia no Ensino Médio, bem como os paradigmas didáticos e teóricos do exame, sua forma de tratar o conhecimento disciplinar e a constante necessidade de se pensar os sentidos que uma avaliação pode revelar ao ensino e à aprendizagem da Geografia.



Figura 4. Sem título. Fonte: Acervo pessoal de Roberto L. B. de Lima, 2016.

4. Elementos para se pensar a avaliação da aprendizagem de Geografia no Ensino Médio: o contexto e os participantes da pesquisa

Os estudos nos campos do ensino e da educação possuem singularidades próprias, uma vez que a escola e os mais diversos espaços de formação estão em constante estado de mudança, tal como são diretamente influenciadas por processos sociais, históricos, políticos, dentre outros. Por essa razão, objetivamos neste capítulo identificar e caracterizar os procedimentos de avaliação utilizados por professores de Geografia, em turmas concluintes do Ensino Médio, de escolas públicas do município de Natal-RN, percebendo, assim, o grau de articulação teórico-metodológica com o que é referenciado pelo Novo ENEM.

As ações de identificar e caracterizar os procedimentos de avaliação utilizados por professores de Geografia nos remete a alguns desafios e reflexões, os quais julgamos importantes para a presente pesquisa: quem são esses professores? Como se caracterizam as escolas (espaço escolar) que eles trabalham e realizam seu exercício profissional? Quais as características socioeconômicas dos estudantes? Essas reflexões iniciais configuram um elemento relevante: o *contexto* da pesquisa! De acordo com Pérez Gómez (1998),

Para intervir e compreender a realidade da vida da aula e da escola, é preciso enfrentar a complexidade, a diversidade, a singularidade e o caráter evolutivo de tal realidade social, ainda que tal pretensão dificulte o processo de busca de relações e significados. A aceitação deste princípio não supõe, de modo algum, a recusa de processos mais definidos e parciais de investigação, enfoques mais minuciosos e restritivos. Além disso, tem-se a convicção de que tais indagações não podem conduzir a interpretações autônomas e independentes da realidade estudada, por serem necessariamente parciais e distorcidas e que requerem, portanto, sua integração permanente na perspectiva de conjunto, que pretende abranger a complexidade real do sistema concreto da aula ou escola que queremos compreender. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 110).

Desde os capítulos anteriores tem-se discutido os novos sentidos que o ENEM tem indicado qualitativamente para a Educação Básica, implicando uma conjuntura de mudanças. No entanto, o que o ENEM e os documentos oficiais das políticas educacionais fazem referência, pode hipoteticamente não acontecer e/ou não ser “colocado em prática” na escola pública, por significar, supostamente, certo distanciamento entre o discurso oficial e a realidade experienciada nas unidades de ensino. Na hipótese de haver nas escolas pesquisadas articulação teórico-metodológica entre o ensino de Geografia e o que é

referenciado pelo Novo ENEM, será uma constatação muito positiva e valiosa para o processo de ensino e aprendizagem, sendo necessária a compreensão dos elementos que contribuem para isso. Caso contrário, torna-se igualmente importante a compreensão do que influencia para essa articulação não acontecer.

Além disso, existe outro ponto que merece atenção: no ensino de Geografia é necessário acontecer esse processo de articulação teórico-metodológica com o Novo ENEM? Esses questionamentos se apresentam relevantes, na medida que as reflexões enaltecem a importância de se buscar compreender o contexto da pesquisa, vendo, ouvindo e (re)conhecendo seus sujeitos.

4.1. Os sujeitos da pesquisa exploratória: espaços e participantes

Nesta seção buscaremos compreender o contexto do espaço escolar e dos sujeitos participantes da pesquisa. Para isso, situaremos na análise elementos constitutivos da cultura e da rotina escolar, tais como: as características institucionais das cinco escolas em que a pesquisa foi realizada (localização geográfica, infraestrutura, projetos e programas desenvolvidos, parcerias, desafios/dificuldades, entre outros); os aspectos socioeconômicos dos estudantes concluintes do Ensino Médio em 2016 (sexo, renda, idade, grau de instrução do pai e da mãe, entre outros); e as características profissionais dos cinco professores de Geografia dessas escolas (tempo de experiência profissional, quantidade de alunos/turmas que ensinam, instituição em que concluiu o curso de licenciatura em Geografia, entre outros).

4.1.1. O contexto das escolas (espaço escolar)

A pesquisa empírica foi realizada em cinco escolas públicas de Natal-RN, as quais estão localizadas em cada região geográfica da cidade. Na região norte de Natal-RN, a pesquisa foi realizada em duas escolas, sendo uma exceção, em virtude de um fator específico de ordem metodológica e técnica. Nessa região, a amostragem probabilística indicou que uma escola da rede federal apresentava o mesmo padrão das demais escolas estaduais, considerando apenas as instituições com padrão selecionável dentro dos critérios definidos para escolha das escolas, os quais já foram apresentados no primeiro capítulo. No sorteio aleatório, conforme já descrito, essa escola federal foi sorteada e, para não destoar os dados e análises, decidimos que nesta região a pesquisa seria realizada em duas instituições, sendo uma da rede federal e outra da

rede estadual. As demais três escolas são todas da rede pública estadual. A seguir, destaca-se a localização espacial das escolas participantes da pesquisa (Figura 5).

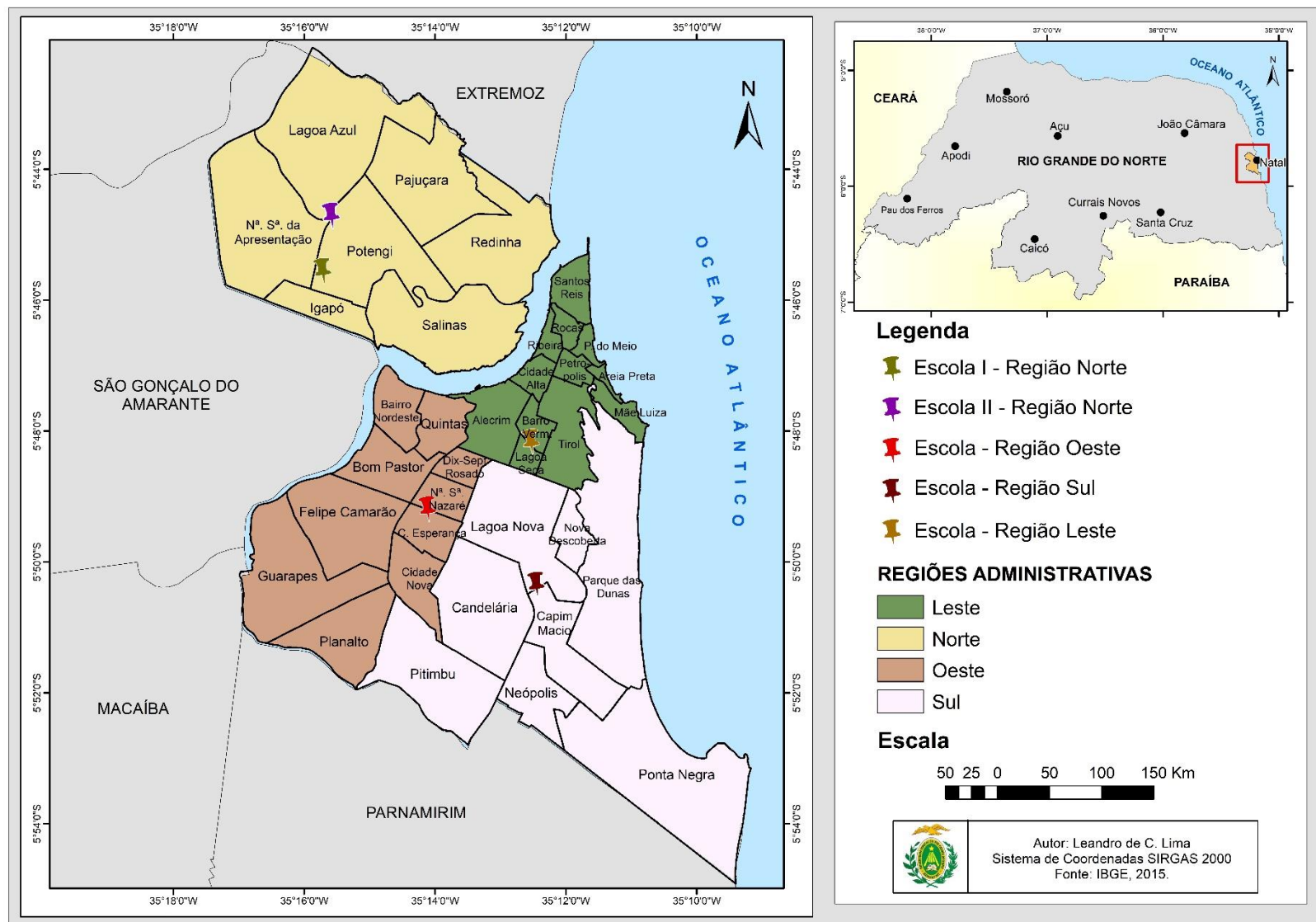


Figura 5. Localização espacial das escolas campo de pesquisa por bairro e região administrativa, Natal/RN, 2016.

No contexto das escolas, ganha destaque o aspecto relacionado às particularidades de cada instituição. É importante se considerar que, apesar de todas as escolas pesquisadas serem da rede pública de ensino, temos na análise uma instituição pertencente à rede pública federal (Escola II da Região Norte) e todas as demais pertencentes a rede pública estadual. No contexto de uma pesquisa qualitativa, essa é uma informação que precisa ser encarada com cautela, pois temos uma escola pertencente a uma rede de ensino diferente das demais escolas pesquisadas, e isso pode nos elucidar realidades e contextos também distintos.

4.1.1.1. As escolas da Região Norte de Natal-RN

As escolas pesquisadas na Região Norte de Natal-RN estão localizadas no bairro Potengi. De acordo com dados do Anuário de Natal-RN (NUNES ET AL, 2016), o bairro Potengi é o quarto mais populoso da região, com uma população residente estimada de 59.084 habitantes. As escolas pesquisadas nessa região possuem contextos históricos bem distintos: a Escola I da Região Norte foi fundada no ano de 1983 e possui o Ensino Médio Regular de três anos, já a Escola II da Região Norte foi fundada em 2007 e possui a modalidade de Ensino Médio Integrado de quatro anos.

Apesar de ambas as escolas dessa região estarem localizadas na mesma cidade, região administrativa e bairro, as observações possibilitaram a constatação de realidades bem diferentes, principalmente no que se refere à infraestrutura. Em termos numéricos, no período da pesquisa, as escolas apresentavam equivalência na quantidade de estudantes: a Escola I da Região Norte tinha 948 estudantes matriculados, sendo 58 estudantes concluintes no Ensino Médio Regular; já a Escola II da Região Norte tinha 961 estudantes matriculados, sendo 95 estudantes concluintes no Ensino Médio Integrado.

Quanto à infraestrutura, os dados revelam mais diferenças do que semelhanças entre as escolas. Ambas possuíam mais de dez salas de aula; disponibilidade de projetor multimídia em sala de aula; uma biblioteca e uma sala de vídeo, mas, apenas a Escola II possuía auditórios e salas para vídeo conferência. A Escola I possuía um laboratório de informática, sem acesso à *internet*, e a Escola II possuía seis unidades desse tipo de laboratório com acesso à *internet*. A Escola I não possuía salas climatizadas por aparelhos de ar-condicionado, enquanto na Escola II todas as salas de aula eram equipadas com esse tipo de aparelho.

Do ponto de vista institucional, a Escola I possuía um professor(a) de Geografia atuando no Ensino Médio, e a Escola II possuía dois professores(as) de Geografia atuando nessa faixa de escolaridade. Além do Ensino Médio Regular, a primeira escola destacada ofertava o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Já a segunda escola,

além do Ensino Médio Integrado, ofertava EJA e Ensino Superior. A Escola I possuía parcerias com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e programas de formação de professores²⁰ dessa universidade atuavam nessa escola, o que ajuda a fortalecer a relação recíproca *escola-universidade*, aproximando esses dois universos formativos.

As relações que se estabelecem entre a escola e a universidade têm sido objeto de estudo de diversas áreas e eixos de pesquisas, tais como: pesquisas em Educação e Ensino, formação e profissionalização docente, estágio supervisionado, formação inicial e continuada de professores, entre outras. Nesse sentido, destaca-se as ideias levantadas por Machado; Queiroz (2012):

No contexto da parceria universidade-escola, a postura crítica-reflexiva dos professores das duas instituições promove a aproximação das preocupações de ambos, auxiliando para que revejam sua bagagem teórica e as ações de sua prática, contemplando dessa forma o campo da pesquisa. Por outro lado e de forma simultânea, tal postura contempla também o campo da prática docente, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes da escola para juntos tomarem decisões acerca do que devem investigar e do desenvolvimento da pesquisa. (MACHADO; QUEIROZ, 2012, p. 06).

No que tange os aspectos pedagógicos, apenas a Escola II possuía alguma ação de incentivo à formação docente continuada: Pós-Graduação *Latu Senso* e *Stricto Senso*. Ainda sobre a participação em atividades de formação continuada, destacaremos mais à frente informações profissionais dos professores, no entanto, um dos docentes fez o seguinte relato:

“Além das experiências citadas, participei no ano anterior de um programa de formação continuada oferecido pelo governo federal e desenvolvido na própria escola. Atualmente com o corte de verbas não estou participando de nenhum programa, e tem a questão do tempo, pois, eu trabalho em dois vínculos públicos. Tentei o mestrado acadêmico em Geografia na UFRN uma vez, mas eu fui infeliz na entrevista e reprovaram meu projeto. Depois eu não tentei mais, por uma questão que você precisa se afastar, e esse afastamento é complicado, mas eu vou tentar, o negócio é tempo. Fiquei sabendo do mestrado profissional em ensino de Geografia na UFRN, o que é uma boa oportunidade” **(Rafael, professor de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

²⁰ O PIBID é um Programa do Ministério da Educação, gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), cujo objetivo maior é o incentivo à formação de professores para a Educação Básica e a elevação da qualidade da escola pública. Sendo um programa de iniciação à docência, os participantes são alunos dos cursos de Licenciatura que, inseridos no cotidiano de escolas da rede pública, planejam e participam de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, e que buscam a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. As equipes, em diversas áreas do conhecimento, são formadas por: estudantes de graduação (licenciandos), professores das escolas públicas conveniadas (supervisores) e Coordenadores de Área (professores da UFRN). O PIBID-UFRN atende a 26 licenciaturas, sendo 5 cursos à distância e 21 presenciais. Disponível em: <http://www.pibid.ufrn.br>.

De acordo com relatos dos professores de Geografia, ambas as escolas possuíam projetos e ações voltadas ao trabalho pedagógico integrado, o que é algo positivo, considerando as características avaliativas e pedagógicas do ENEM. No caso da Escola I, eram realizadas avaliações integradas por área do conhecimento; já a Escola II possuía projetos integradores diversos que se fundamentavam na trilogia “ensino-pesquisa-extensão”.

As duas escolas possuíam Projeto Político Pedagógico (PPP), informação importante que será melhor explorada no quarto capítulo. No que se refere a indicadores educacionais, de acordo com o INEP, a Escola I apresentou uma média de 525,14 na prova/área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM 2014; já a Escola II apresentou uma média de 611,9 nessa mesma prova/área/ano. É possível se perceber certo distanciamento entre essas escolas, principalmente no que se refere a condições de trabalho e de infraestrutura. De forma direta ou indireta, essa realidade constatada influencia no processo de ensino e aprendizagem. Essa situação apresenta correlação com a afirmação de Cavalcanti (2010) de que,

As representações sobre escola — sobretudo escola pública — que circulam entre as pessoas, diretamente ou através de veículos de comunicação, associam-na a um lugar com inúmeros problemas, entre eles os relacionados aos livros didáticos, à formação dos professores, às condições de salário e trabalho, à violência entre alunos e entre professores e alunos. Parece que não há saída, que os problemas são insolúveis. No entanto, os professores percebem que a escola é parte da sociedade, é integrante da lógica e da dinâmica sociais, e que suas dificuldades não se resolvem com medidas pontuais. Compreendem, porém, que seu compromisso mais direto é com esse espaço e que é nele que devem investir seus esforços de transformação. (CAVALCANTI, 2010, p. 02).

A Escola II da Região Norte pertence à rede federal de ensino e, através das constatações, pode se observar que a mesma possui condições muito satisfatórias para realização do trabalho pedagógico, inclusive se destacando como uma instituição de excelência e referência. Assim sendo, não se pode fazer uma análise a fim de estabelecer comparações entre essas escolas, considerando esses aspectos.

Apesar disso, foi possível observar na Escola I da Região Norte um grande envolvimento dos professores, alunos e da gestão com relação aos assuntos de interesse da escola, conforme se apresenta em sua missão (Figura 6), o que ajuda a amenizar as dificuldades vividas por esses sujeitos, com vistas às necessidades da instituição. Nessa escola, um espaço que chamou atenção foi a biblioteca, pois foi possível observar um grande zelo por esse lugar: constatou-se um ambiente muito agradável e propício para a aprendizagem. (Figuras 7, 8, 9 e 10).

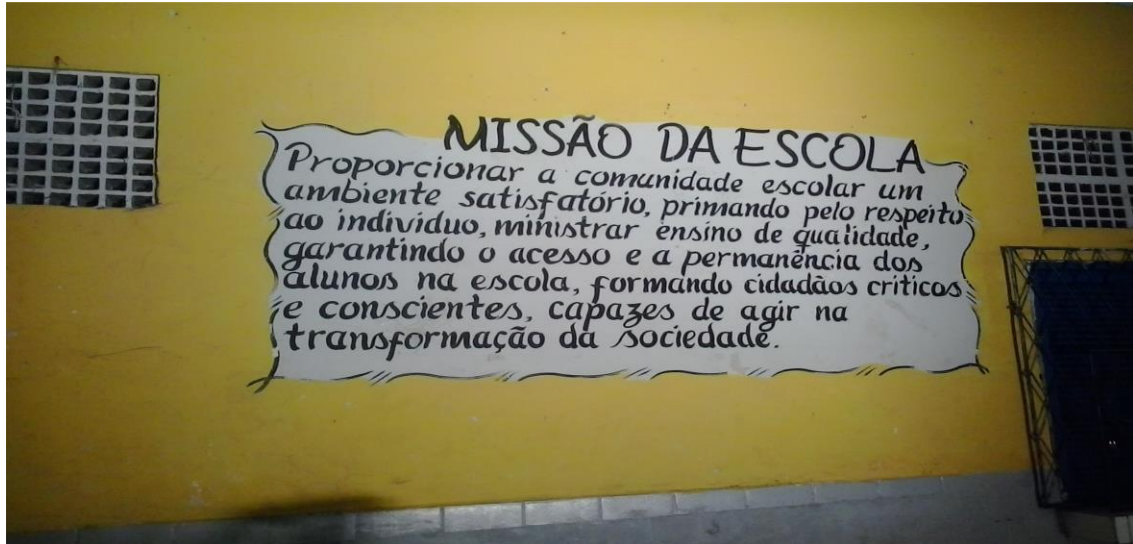


Figura 6. Pátio da Escola I da Região Norte de Natal-RN. Fonte: pesquisa exploratória, 2016.



Figura 7. Exposição de cordéis na biblioteca da Escola I da Região Norte de Natal-RN. Fonte: pesquisa exploratória, 2016.



Figura 8. Exposição cultural na biblioteca da Escola I da Região Norte de Natal-RN. Fonte: pesquisa exploratória, 2016.



Figura 9. Acervo da biblioteca da Escola I da Região Norte de Natal-RN. Fonte: pesquisa exploratória, 2016.



Figura 10. Estudantes na biblioteca da Escola I da Região Norte de Natal-RN. Fonte: pesquisa exploratória, 2016.

4.1.1.2. As escolas das regiões Oeste, Leste e Sul de Natal-RN

As análises dos dados e informações das escolas têm ajudado a aproximar a pesquisa e a realidade estudada, e nos permite compreender esse conjunto de fatos com mais sensibilidade. Na região norte, a pesquisa exploratória foi realizada em duas escolas que pertencem a redes de ensino diferentes, como já visto, permitindo a constatação de algumas diferenças entre as instituições pesquisadas nessa região. No entanto, as escolas pesquisadas nas regiões oeste, sul e leste pertencem à rede de ensino estadual, o que ajuda e contribui para uma análise conjunta das mesmas.

Conforme se observa no Figura 5, a Escola da Região Oeste está localizada no bairro Cidade da Esperança; a Escola da Região Sul está localizada no bairro Neópolis e a Escola da Região Leste se localiza no bairro Lagoa Seca. De acordo com o Anuário de Natal-RN (NUNES ET AL, 2016), o bairro Cidade da Esperança (região oeste) possui uma população residente estimada de 18.454 habitantes, não está nem entre os bairros mais populosos da região, nem entre os menos populosos. Ainda segundo o Anuário de Natal-RN (2016), os bairros Neópolis (região sul) e Lagoa Seca (região leste), respectivamente, possuem população residente estimada de 22.945 e 4.956 habitantes. Esses dois últimos bairros estão entre os menos populosos de suas respectivas regiões.

Cronologicamente, a Escola da Região Oeste foi fundada no ano de 1966; a Escola da Região Sul foi fundada no ano de 1971 e a Escola da Região Leste teve sua fundação no ano de 1925 (a escola mais antiga das instituições pesquisadas). As três escolas possuem o Ensino Médio Regular de três anos, assim como a Escola I da Região Norte. Com relação ao número de estudantes matriculados e concluintes do Ensino Médio, a título de contextualização, em 2016 a Escola da Região Oeste possuía 766 estudantes matriculados e 37 concluintes; a Escola da Região Sul possuía 334 estudantes matriculados e 45 concluintes; e a Escola da Região Leste possuía 649 estudantes matriculados, sendo desses 57 concluintes do Ensino Médio regular.

Em relação à infraestrutura dessas escolas, podemos inferir que todas apresentam muitas semelhanças no que se refere aos serviços e espaços disponíveis. Entre essas escolas, apenas a Escola da Região Oeste possuía mais de dez salas de aula em funcionamento; o laboratório de informática não funcionava em virtude de os computadores estarem quebrados e poucas salas eram climatizadas. A Escola da Região Sul possuía seis salas de aula e um laboratório de informática em funcionamento; a Escola da Região Leste possuía oito salas de aula e um laboratório de informática em funcionamento.

As três escolas possuíam, simultaneamente, alguns aspectos infraestruturais em comum, como por exemplo: ausência de auditórios e salas de vídeo-conferência; disponibilidade de uma sala de vídeo e de uma biblioteca. Em relação ao conforto ambiental das escolas, as salas de aula das escolas das regiões Sul e Leste eram climatizadas por aparelho de ar-condicionado; já a Escola da Região Oeste possuía poucas salas de aula com disponibilidade desse tipo de aparelho. Em relação a áreas para prática desportiva, a Escola da Região Oeste possuía uma quadra coberta; a Escola da Região Sul tinha a disponibilidade de apenas um pátio coberto para esse tipo de atividade e a Escola da Região Leste possuía uma quadra descoberta. No geral, podemos constatar que as condições de infraestrutura e de aparelhos dessas escolas não são satisfatórias, necessitando de manutenção e substituição em muitos casos, conforme se observa nas Figuras 11 e 12.



Figura 11. Quadra de esportes da Escola da Região Oeste de Natal-RN. Fonte: pesquisa exploratória, 2016.



Figura 12. Condições do bebedouro da Escola da Região Oeste de Natal-RN. Fonte: pesquisa exploratória, 2016.

Do ponto de vista institucional, as escolas das regiões Oeste e Leste possuíam apenas um professor de Geografia no Ensino Médio Regular de três anos, a Escola da Região Sul possuía dois professores de Geografia nessa faixa de escolaridade. Além do Ensino Médio, as escolas das regiões Sul e Leste também ofertavam o Ensino Fundamental; as escolas das regiões Oeste e Leste também ofertavam Educação de Jovens e Adultos (EJA), e, nenhuma das três instituições ofertavam ensino superior, e nem ações de incentivo à formação continuada de seus professores.

Em relação aos aspectos pedagógicos, as três escolas possuíam parcerias com a UFRN e com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), assim, programas de formação de professores dessas Instituições de Ensino Superior (IES), como o PIBID, por exemplo, atuavam nos espaços dessas escolas. No período em que a pesquisa exploratória foi realizada, apenas a Escola da Região Leste desenvolvia algum tipo

de projeto de natureza interdisciplinar que tratava das olimpíadas, e somente essa escola, das três em análise possuía disponível o Projeto Político Pedagógico (PPP), ou seja, as escolas das regiões Oeste e Sul não possuíam esse documento norteador²¹.

Em relação aos indicadores educacionais dessas escolas, segundo o INEP, na prova/área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM 2014, a Escola da Região Oeste apresentou média de 522,88, a Escola da Região Sul apresentou média de 519,75, e a Escola da Região Leste obteve uma média de 525,53. Verifica-se que as quatro escolas estaduais utilizadas para o recorte empírico da pesquisa apresentam média do ENEM muito próximas, o que indica similaridade de desempenho dos alunos no Exame Nacional.

4.1.2. O contexto dos estudantes

De modo geral, a análise dos dados coletados na pesquisa exploratória tem apontado para certos fatores que influenciam no processo de ensino e de aprendizagem: os fatores internos à rotina da escola (fatores didático-cognitivos associados ao ensino e a aprendizagem, tais como metodologias de ensino e dificuldades de aprendizagem dos conteúdos científicos), e, fatores externos à rotina da escola (condições socioeconômicas dos educandos e participação da família, por exemplo).

A aplicação de questionários sobre os aspectos socioeconômico e educacional dos estudantes se torna importante para a pesquisa, na medida em que a análise das informações fornece atributos que ajudam a entender os possíveis fatores internos e externos a escola, os quais influenciam na aprendizagem. Além dos questionários, também se destacam as entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores de Geografia, as observações em diário de campo e outros.

Abordaremos nesta subseção o contexto socioeconômico e educacional dos estudantes participantes da pesquisa.

²¹ Considerando o sentido da análise, destaca-se a importância do planejamento para o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Vasconcellos (2002), mesmo que planejamento e projeto tenham em comum a finalidade de atribuir sentido ao processo de ensino e aprendizagem, os mesmos possuem diferenças entre si. Segundo esse autor, “o planejamento se coloca no campo da ação, do fazer; todavia, não parte do nada: existem definições prévias (teorias, valores, etc.) que precisam ser explicitadas. O projeto de ensino-aprendizagem está atrelado a uma concepção de educação, que, por sua vez, está relacionada às concepções de conhecimento e currículo”. (VASCONCELLOS, 2002, p. 98). A partir dessas ideias surgem concepções como planejamento do sistema de educação, planejamento da escola (Projeto Político pedagógico), planejamento curricular, projeto de ensino-aprendizagem (projeto de curso e plano de aula), entre outros. (VASCONCELLOS, 2002).

4.1.2.1. Aspectos socioeconômicos

Na busca pela melhor sistematização das informações socioeconômicas dos estudantes, delimitamos as seguintes informações para análise: sexo; faixa etária; renda familiar; cor/raça; situação de moradia; local de moradia; atividade laboral; pessoa que mais contribui com a renda familiar; grau de instrução do pai, da mãe e/ou responsável.

A análise da categoria sexo mostra que os estudantes de cada região apresentam muitas aproximações nos indicadores. No total geral, tem-se mais mulheres (51,53%) entre os estudantes concluintes do Ensino Médio das escolas públicas em Natal-RN. Entre as escolas com Ensino Médio Regular de três anos, em duas regiões o índice de estudantes homens foi maior, na Escola I da Região Norte (51,28%) e na Região Sul (51,52%). Na Região Oeste o índice de estudantes mulheres foi maior (52,94%), e, essa mesma constatação foi ainda mais elevada na Escola II da Região Norte (58,82%), que possui o Ensino Médio Integrado de quatro anos e pertence à rede pública de ensino federal. Na Região Leste, foi constatado o mesmo percentual (50,00%) de estudantes homens e mulheres. Ou seja, a observação desses dados tem revelado que, de modo geral, na rede pública de ensino de Natal-RN, mais mulheres têm conseguido chegar ao final do Ensino Médio.

A faixa etária dos estudantes que participaram da pesquisa também é uma variável interessante, porque possibilita a revelação de informações importantes no contexto educacional dos concluintes do Ensino Médio. No total geral, quase todos os estudantes (94,38%) tinham até 21 anos de idade, destacando-se principalmente duas faixas etárias: estudantes que tinham até 17 anos (34,69%) e estudantes que tinham entre 18 e 21 anos (59,69%). Além dessas faixas etárias, no total geral, 2,55% dos estudantes tinham entre 22 e 25 anos; 2,04% declararam ter entre 26 e 49 anos; 0,51% dos estudantes afirmaram ter mais de 50 anos; e 0,51% não revelaram a faixa etária (não responderam).

No que se refere à faixa etária dos estudantes, por região e rede de ensino, observamos que a maior parte dos estudantes (69,76%) das quatro regiões em que a pesquisa foi realizada, em escolas da rede pública estadual com Ensino Médio Regular, encontravam-se na faixa etária acima de 18 anos. Dessa forma, podemos constatar que boa parte desses estudantes já repetiu de série pelo menos uma vez, ou seja, são estudantes que estão desnivelados, considerando a relação idade/série.

No entanto, diferentemente dessa última constatação, observamos uma inversão dos dados quando a referência é a faixa etária dos estudantes pertencentes à Escola II da Região Norte, a qual se vincula à rede pública federal com Ensino Médio Integrado. Nessa escola, a maior parte dos estudantes (58,82%) se encontra na faixa etária de até 17 anos de idade, ou

seja, são estudantes nivelados considerando a relação idade/série.

Além da Escola II da Região Norte dispor de melhores condições de trabalho e infraestrutura para seus docentes/discentes, se relacionada com as demais escolas, conforme foi apresentado anteriormente, a análise das características socioeconômicas dos estudantes participantes da pesquisa e as informações obtidas na própria pesquisa exploratória, também revelam mais diferenças entre os estudantes concluintes nessa escola, em relação aos estudantes concluintes nas escolas públicas da rede de ensino estadual. A seguir são apresentadas as tabelas (5 e 6) referentes ao sexo e à faixa etária dos estudantes participantes da pesquisa.

Tabela 5. Proporção de estudantes concluintes segundo o sexo, por região administrativa de origem da escola e a modalidade de Ensino Médio – Natal/RN – 2016.

Sexo	REGIÃO LESTE (E. M. Regular)		REGIÃO SUL (E. M. Regular)		REGIÃO OESTE (E. M. Regular)		REGIÃO NORTE (E. M. Regular)		TOTAL (E. M. Regular)		REGIÃO NORTE (E. M. Integrado)		TOTAL GERAL	
Masculino	28	50,00%	17	51,52%	16	47,06%	20	51,28%	81	50,00%	14	41,18%	95	48,47%
Feminino	28	50,00%	16	48,48%	18	52,94%	19	48,72%	81	50,00%	20	58,82%	101	51,53%
Total	56	100%	33	100%	34	100%	39	100%	162	100%	34	100%	196	100%

Fonte: pesquisa exploratória, 2016. Dados produzidos e tratados pelo pesquisador.

Tabela 6. Proporção de estudantes concluintes segundo a faixa etária, por região administrativa de origem da escola e a modalidade de Ensino Médio – Natal/RN – 2016.

Faixa etária	REGIÃO LESTE (E. M. Regular)		REGIÃO SUL (E. M. Regular)		REGIÃO OESTE (E. M. Regular)		REGIÃO NORTE (E. M. Regular)		TOTAL (E. M. Regular)		REGIÃO NORTE (E. M. Integrado)		TOTAL GERAL	
Até 17 anos	15	26,79%	13	39,39%	7	20,59%	13	33,33%	48	29,63%	20	58,82%	68	34,69%
Entre 18 e 21 anos	36	64,29%	19	57,58%	23	67,65%	25	64,10%	103	63,58%	14	41,18%	117	59,69%
Entre 22 e 25 anos	2	3,57%	0	0,00%	2	5,88%	1	2,56%	5	3,09%	0	0,00%	5	2,55%
Entre 26 e 49 anos	3	5,36%	0	0,00%	1	2,94%	0	0,00%	4	2,47%	0	0,00%	4	2,04%
Acima de 50 anos	0	0,00%	0	0,00%	1	2,94%	0	0,00%	1	0,62%	0	0,00%	1	0,51%
Não responderam	0	0,00%	1	3,03%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,62%	0	0,00%	1	0,51%
Total	56	100%	33	100%	34	100%	39	100%	162	100%	34	100%	196	100%

Fonte: pesquisa exploratória, 2016. Dados produzidos e tratados pelo pesquisador.

Na Escola II da Região Norte foi verificado que os estudantes dessa instituição são admitidos através de processo seletivo. Entre os estudantes admitidos para cursar o Ensino Médio Integrado nessa escola, 50,00% das vagas são destinadas para estudantes que cursaram todo o Ensino Fundamental na rede pública, e o restante das vagas são destinadas para ampla concorrência. Na Escola II da Região Norte temos uma combinação de condições de trabalho e infraestrutura satisfatória, e estudantes previamente selecionados. Isso reafirma uma forma de desigualdade dentro da própria rede pública de ensino e justifica os desempenhos das escolas públicas no ENEM? É uma reflexão importante.

A renda mensal familiar dos estudantes é também uma variável que ratifica semelhanças entre os estudantes concluintes na rede pública estadual com Ensino Médio Regular, e diferenças em relação aos concluintes da rede pública federal com Ensino Médio Integrado. No geral, a maioria (60,49%) dos estudantes concluintes na rede pública de ensino estadual afirmaram que suas famílias possuem rendas mensais de até dois salários mínimos, enquanto, 26,47% dos estudantes concluintes na rede pública de ensino federal afirmaram dispor dessa mesma renda familiar por mês. Ainda sobre os estudantes concluintes na rede pública de ensino federal, 41,18% afirmaram dispor de renda familiar mensal de dois a quatro salários mínimos, e 23,53% afirmaram dispor de renda familiar mensal de 4 a 10 salários mínimos (Tabela 7).

Em relação à situação de moradia, entre todas as regiões/escolas pesquisadas, no geral, a quase totalidade dos estudantes (93,88%) declarou que reside com a família. No que se refere à análise dessa variável, entre os estudantes concluintes na rede pública de ensino federal (Escola II da Região Norte), chamou atenção o percentual mais elevado, se comparado às demais escolas, de estudantes (8,82%) que declararam residir com parentes.

A análise dos dados tem revelado que o pai dos estudantes concluintes, em todas as regiões/escolas de Natal-RN, é a pessoa que mais contribui com a renda familiar. No entanto, não podemos falar que se trata de famílias com dependência patriarcal, pois na maioria das regiões/escolas também têm sido expressivos os índices de estudantes que declararam o fato da mãe ser a pessoa que mais contribui com a renda da família.

No total geral, 43,88% dos estudantes concluintes declararam ser o pai a pessoa que mais contribui com a renda familiar, e 36,22% declararam ser a mãe. Por região/escolas temos a seguinte situação: na Região Leste 39,29% declararam ser o pai a pessoa que mais contribui com a renda familiar e, 39,29% declararam ser a mãe; na Região Sul 42,42% (pai) e 36,36% (mãe); na Região Oeste 44,12% (pai) e 41,18% (mãe); na Escola I da Região Norte 51,28% (pai) e 28,21% (mãe), e na Escola II da Região Norte 44,12% (pai) e 35,29% (mãe), (Tabela 8).

Tabela 7. Proporção de estudantes concluintes segundo a renda familiar, por região administrativa de origem da escola e modalidade de Ensino Médio – Natal/RN – 2016.

Renda familiar	REGIÃO LESTE (E. M. Regular)		REGIÃO SUL (E. M. Regular)		REGIÃO OESTE (E. M. Regular)		REGIÃO NORTE (E. M. Regular)		TOTAL (E. M. Regular)		REGIÃO NORTE (E. M. Integrado)		TOTAL GERAL	
Acima de 20 Salários	1	1,79%	0	0,00%	1	2,94%	1	2,56%	3	1,85%	1	2,94%	4	2,04%
De 10 a 20 Salários	1	1,79%	0	0,00%	1	2,94%	0	0,00%	2	1,23%	2	5,88%	4	2,04%
De 4 a 10 Salários	6	10,71%	9	27,27%	2	5,88%	4	10,26%	21	12,96%	8	23,53%	29	14,80%
De 2 a 4 Salários	15	26,79%	13	39,39%	5	14,71%	5	12,82%	38	23,46%	14	41,18%	52	26,53%
Até 2 Salários	33	58,93%	11	33,33%	25	73,53%	29	74,36%	98	60,49%	9	26,47%	107	54,59%
Total	56	100%	33	100%	34	100%	39	100%	162	100%	34	100%	196	100%

Fonte: pesquisa exploratória, 2016. Dados produzidos e tratados pelo pesquisador.

Tabela 8. Proporção de estudantes concluintes de acordo com a pessoa que mais contribui com a renda familiar, por região administrativa de origem da escola e modalidade de Ensino Médio – Natal/RN – 2016.

Pessoa que mais contribui com a renda familiar	REGIÃO LESTE (E. M. Regular)		REGIÃO SUL (E. M. Regular)		REGIÃO OESTE (E. M. Regular)		REGIÃO NORTE (E. M. Regular)		TOTAL (E. M. Regular)		REGIÃO NORTE (E. M. Integrado)		TOTAL GERAL	
Pai do aluno (a)	22	39,29%	14	42,42%	15	44,12%	20	51,28%	71	43,83%	15	44,12%	86	43,88%
Mãe do aluno (a)	22	39,29%	12	36,36%	14	41,18%	11	28,21%	59	36,42%	12	35,29%	71	36,22%
Próprio aluno (a)	2	3,57%	0	0,00%	1	2,94%	0	0,00%	3	1,85%	0	0,00%	3	1,53%
Cônjuge	5	8,93%	1	3,03%	1	2,94%	4	10,26%	11	6,79%	0	0,00%	11	5,61%
Avós	4	7,14%	4	12,12%	2	5,88%	1	2,56%	11	6,79%	2	5,88%	13	6,63%
Outra pessoa	1	1,79%	2	6,06%	1	2,94%	3	7,69%	7	4,32%	4	11,76%	11	5,61%
Não responderam	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	2,94%	1	0,51%
Total	56	100%	33	100%	34	100%	39	100%	162	100%	34	100%	196	100%

Fonte: pesquisa exploratória, 2016. Dados produzidos e tratados pelo pesquisador.

Ainda com relação à pessoa que mais contribui com a renda familiar dos estudantes concluintes do Ensino Médio, podemos perceber que também se destacam outras pessoas nesse tipo de contribuição. Segundo a Tabela 8, o cônjuge tem sido uma pessoa que contribui na renda familiar de 8,93% dos estudantes concluintes na Região Leste e 10,26% dos estudantes da Escola I da Região Norte. Os avós também têm contribuído na renda familiar de 7,14% dos estudantes da Região Leste, 12,12% dos estudantes da Região Sul e, respectivamente, 5,88% dos estudantes da Região Oeste e da Escola II da Região Norte.

Em relação à cor/raça dos estudantes concluintes do Ensino Médio, verificamos muitas semelhanças nos dados das características raciais em todas as regiões. No geral, dos estudantes concluintes na rede pública de ensino estadual 50,00% se declararam pardos, 26,54% brancos, 18,52% pretos, 3,09% amarelos, e 1,85% indígenas. Entre os estudantes concluintes na rede pública de ensino federal (Escola II da Região Norte), 52,94% se declararam pardos, 38,24% brancos, 5,88% pretos, e 2,94% amarelos. A partir da análise da raça/cor desses dois grupos, pode-se perceber que o segundo grupo analisado, em relação ao primeiro, apresentou equivalência nos índices de pardos e amarelos, aumento no índice de brancos, e diminuição no percentual de pretos e indígenas.

No que se refere à realização de algum tipo de atividade laboral remunerada, no geral, 5,61% dos estudantes declararam trabalhar e ter a carteira de trabalho assinada, 10,71% afirmaram realizar algum tipo de bolsa ou estágio remunerado, e 82,65% disseram não exercer nenhuma atividade laboral remunerada. Entre os estudantes vinculados à rede pública de ensino estadual, destacam-se os estudantes da Região Leste, onde 7,14% deles afirmaram trabalhar e ter a carteira de trabalho assinada, e 17,86% afirmaram exercer alguma atividade de bolsa ou estágio remunerado. Na Região Sul, 12,12% dos estudantes afirmaram trabalhar e ter a carteira de trabalho assinada. Na Escola I da Região Norte, 7,69% dos estudantes afirmaram trabalhar e ter a carteira de trabalho assinada; na Escola II da Região Norte, onde o Ensino Médio é integrado e vinculado à rede pública de ensino federal, 23,53% dos estudantes declararam exercer algum tipo de bolsa ou estágio remunerado. Acreditamos que os programas e projetos técnicos/profissionalizantes dessa instituição contribuem para que esse índice seja mais elevado, se comparado às demais regiões/escolas (Tabela 9).

É possível observar que o estudo da atividade laboral é importante, ao passo que permite a análise do comportamento desses estudantes em relação ao mercado de trabalho. Aliás, a formação técnica e profissional parece ser uma grande meta do Novo Ensino Médio, e isso conduz a um desafio para as disciplinas escolares, a exemplo da Geografia, uma vez que até então não possuem suas finalidades voltadas para esse tipo de formação.

A localização da moradia dos estudantes participantes da pesquisa é outra informação importante a ser considerada e analisada. No total geral, na maioria das regiões/escolas, os estudantes declararam residir na mesma região da escola, ou seja, moram no mesmo bairro em que estudam, ou em bairros próximos à instituição de ensino. Conforme se apresenta na Tabela 10, na Região Sul, 54,5% dos estudantes afirmaram também residir nessa região; na Região Oeste, 85,29% dos estudantes também residem na região; na Escola I da Região Norte, o percentual de estudantes que residem nessa região é de 94,87%; e na Escola II da Região Norte, 79,41% dos estudantes também declararam residir na mesma região da escola.

No entanto, diferentemente desse comportamento, apenas 21,43% dos estudantes da Região Leste afirmaram também residir nessa mesma região. Podemos observar certa dispersão com relação ao local de moradia dos estudantes dessa região: 28,57% declararam residir na região norte; 14,29% na região sul; 30,36% na região oeste; e 5,36% em cidades circunvizinhas (região metropolitana). Essas informações se tornam relevantes, na medida que possibilitam compreender o contexto desses estudantes, e isso inclui pensar nos possíveis desafios que eles enfrentam diariamente para se deslocar e poder frequentar a escola.

No total geral, a maior parte dos estudantes participantes da pesquisa (41,84%) declararam residir na Região Norte, 14,80% na Região Sul, 7,65% na Região Leste, 27,55% na Região Oeste, e 8,16% em cidades circunvizinhas (região metropolitana) (Tabela 10). O baixo índice de estudantes residentes na Região Leste se relaciona a fatores econômicos, já que a maioria dos bairros dessa região se caracterizam por serem espaços fortemente marcado pela atividade comercial, atividades de serviços como o turismo, espaços históricos, e espaços urbanos habitacionais marcados pela alta especulação imobiliária.

A última informação a ser considerada na caracterização dos aspectos socioeconômicos dos estudantes é o grau de instrução de seus pais e/ou responsáveis. Em relação ao pai e/ou responsável, do total geral dos estudantes, 5,61% declararam que seu pai era analfabeto; 35,20%, Ensino Fundamental Incompleto; 17,86%, Ensino Fundamental Completo e Ensino Médio Incompleto; 24,49%, Ensino Médio Completo e Ensino Superior Incompleto e; 6,63%, Ensino Superior (Tabela 11).

Ainda sobre o pai dos estudantes, algumas informações chamaram atenção em relação ao grau de instrução. Entre as escolas vinculadas à rede de ensino estadual, em todas as regiões, apenas 4,32% dos estudantes declararam que o pai e/ou responsável possuía Ensino Superior Completo; enquanto esse índice foi de 17,65% entre os estudantes da escola vinculada à rede de ensino federal. Entre as escolas de todas as regiões e redes de ensino, chamou atenção o índice de estudantes da Região Sul (45,45%), os quais declararam que seu pai e/ou responsável

possuía Ensino Médio Completo/Ensino Superior Incompleto, e na Escola II da Região Norte nenhum estudante declarou que seu pai e/ou responsável era analfabeto.

Algumas informações também chamaram atenção em relação ao grau de instrução da mãe e/ou responsável dos estudantes participantes da pesquisa. Do total geral, 5,61% dos estudantes declararam que a mãe e/ou responsável era analfabeta; 36,22%, Ensino Fundamental Incompleto; 22,45%, Ensino Fundamental Completo e Ensino Médio Incompleto; 23,47%, Ensino Médio Completo e Ensino Superior Incompleto; e 8,16%, Ensino Superior. Constata-se a partir da análise dos dados que, se comparado o grau de instrução do pai e da mãe dos estudantes, observam-se pequenas diferenças em relação ao grau de instrução de ambos.

Ainda sobre o grau de instrução da mãe e/ou responsável dos estudantes, observamos algumas diferenças entre o que os estudantes vinculados à rede de ensino estadual declararam, em relação ao que declararam os estudantes vinculados à rede de ensino federal. Por exemplo, entre as escolas estaduais de todas as regiões, no geral, apenas 4,32% dos estudantes afirmaram que a mãe possui Ensino Superior Completo, enquanto, 26,47% dos estudantes vinculados à rede de ensino federal (Escola II da Região Norte) também fizeram essa afirmação.

Entre as escolas vinculadas à rede de ensino estadual, de todas as regiões, chamou atenção o índice de estudantes da Região Sul (18,18%) que declararam o fato da mãe e/ou responsável possuir o Ensino Superior Completo. Também chama atenção o percentual de 17,65% de estudantes da Região Oeste que declararam o fato da mãe ainda ser analfabeta. No geral, os dados apontam para a constatação de que o grau de instrução da mãe e/ou responsável dos estudantes vinculados à rede de ensino federal (Escola II da Região Norte) é melhor do que o grau de instrução da mãe e/ou responsável dos estudantes vinculados à rede de ensino estadual, considerando todas as regiões/escolas de Natal-RN.

À luz dos elementos levantados na pesquisa, podemos obter muitas informações importantes a partir da análise dos aspectos socioeconômicos dos estudantes, as quais contribuem para se conhecer um pouco de suas respectivas realidades socioeconômicas. Não se trata apenas de enumerar e sistematizar dados estatísticos, mas também aprender com a pesquisa e no contexto em que ela se concretiza.

Tabela 9. Proporção de estudantes concluintes que afirmaram exercer algum tipo de atividade remunerada, por região administrativa de origem da escola e modalidade de Ensino Médio – Natal/RN – 2016.

Tipo de atividade remunerada	REGIÃO LESTE (E. M. Regular)		REGIÃO SUL (E. M. Regular)		REGIÃO OESTE (E. M. Regular)		REGIÃO NORTE (E. M. Regular)		TOTAL (E. M. Regular)		REGIÃO NORTE (E. M. Integrado)		TOTAL GERAL	
Emprego com carteira de trabalho assinada	4	7,14%	4	12,12%	0	0,00%	3	7,69%	11	6,79%	0	0,00%	11	5,61%
Bolsa ou Estágio Remunerado (Jovem aprendiz, por exemplo)	10	17,86%	1	3,03%	2	5,88%	0	0,00%	13	8,02%	8	23,53%	21	10,71%
Não estou exercendo nenhuma atividade remunerada	42	75,00%	28	84,85%	32	94,12%	35	89,74%	137	84,57%	25	73,53%	162	82,65%
Não responderam	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	2,56%	1	0,62%	1	2,94%	2	1,02%
Total	56	100%	33	100%	34	100%	39	100%	162	100%	34	100%	196	100%

Fonte: pesquisa exploratória, 2016. Dados produzidos e tratados pelo pesquisador.

Tabela 10. Proporção de estudantes concluintes segundo o local de moradia, por região administrativa de origem da escola e modalidade de Ensino Médio – Natal/RN – 2016.

Local de moradia	REGIÃO LESTE (E. M. Regular)		REGIÃO SUL (E. M. Regular)		REGIÃO OESTE (E. M. Regular)		REGIÃO NORTE (E. M. Regular)		TOTAL (E. M. Regular)		REGIÃO NORTE (E. M. Integrado)		TOTAL GERAL	
Região Norte	16	28,57%	0	0%	2	5,88%	37	94,87%	55	33,95%	27	79,41%	82	41,84%
Região Sul	8	14,29%	18	54,5%	1	2,94%	0	0,00%	27	16,67%	2	5,88%	29	14,80%
Região Leste	12	21,43%	0	0,00%	0	0,00%	1	2,56%	13	8,02%	2	5,88%	15	7,65%
Região Oeste	17	30,36%	6	18,2%	29	85,29%	1	2,56%	53	32,72%	1	2,94%	54	27,55%
Cidades circunvizinhas	3	5,36%	9	27,3%	2	5,88%	0	0,00%	14	8,64%	2	5,88%	16	8,16%
Total	56	100%	33	100%	34	100%	39	100%	162	100%	34	100%	196	100%

Fonte: pesquisa exploratória, 2016. Dados produzidos e tratados pelo pesquisador.

Tabela 11. Proporção de estudantes concluintes segundo o grau de instrução do pai ou responsável, por região administrativa de origem da escola e modalidade de Ensino Médio – Natal/RN – 2016.

Instrução do pai e/ou responsável	REGIÃO LESTE (E. M. Regular)		REGIÃO SUL (E. M. Regular)		REGIÃO OESTE (E. M. Regular)		REGIÃO NORTE (E. M. Regular)		TOTAL (E. M. Regular)		REGIÃO NORTE (E. M. Integrado)		TOTAL GERAL	
Falecido	3	5,36%	5	15,15%	4	11,76%	3	7,69%	15	9,26%	4	11,76%	19	9,69%
Analfabeto	5	8,93%	2	6,06%	2	5,88%	2	5,13%	11	6,79%	0	0,00%	11	5,61%
Ens. Fundamental Incompleto	23	41,07%	3	9,09%	16	47,06%	17	43,59%	59	36,42%	10	29,41%	69	35,20%
Ens. Fundamental Completo / Ens. Médio Incompleto	11	19,64%	5	15,15%	5	14,71%	11	28,21%	32	19,75%	3	8,82%	35	17,86%
Ens. Médio Completo / Ens. Superior Incompleto	12	21,43%	15	45,45%	7	20,59%	4	10,26%	38	23,46%	10	29,41%	48	24,49%
Superior	2	3,57%	3	9,09%	0	0,00%	2	5,13%	7	4,32%	6	17,65%	13	6,63%
Não responderam	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	2,94%	1	0,51%
Total	56	100%	33	100%	34	100%	39	100%	162	100%	34	100%	196	100%

Fonte: pesquisa exploratória, 2016. Dados produzidos e tratados pelo pesquisador.

Tabela 12. Proporção de estudantes concluintes segundo o grau de instrução da mãe ou responsável, por região administrativa de origem da escola e modalidade de Ensino Médio – Natal/RN – 2016.

Instrução da mãe ou responsável	REGIÃO LESTE (E. M. Regular)		REGIÃO SUL (E. M. Regular)		REGIÃO OESTE (E. M. Regular)		REGIÃO NORTE (E. M. Regular)		TOTAL (E. M. Regular)		REGIÃO NORTE (E. M. Integrado)		TOTAL GERAL	
Falecida	2	3,57%	1	3,03%	0	0,00%	0	0,00%	3	1,85%	3	8,82%	6	3,06%
Analfabeto	3	5,36%	0	0,00%	6	17,65%	2	5,13%	11	6,79%	0	0,00%	11	5,61%
Ens. Fundamental Incompleto	25	44,64%	8	24,24%	18	52,94%	16	41,03%	67	41,36%	4	11,76%	71	36,22%
Ens. Fundamental Completo / Ens. Médio Incompleto	14	25,00%	9	27,27%	5	14,71%	12	30,77%	40	24,69%	4	11,76%	44	22,45%
Ens. Médio Completo / Ens. Superior Incompleto	10	17,86%	9	27,27%	5	14,71%	9	23,08%	33	20,37%	13	38,24%	46	23,47%
Superior	1	1,79%	6	18,18%	0	0,00%	0	0,00%	7	4,32%	9	26,47%	16	8,16%
Não responderam	1	1,79%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,62%	1	2,94%	2	1,02%
Total	56	100%	33	100%	34	100%	39	100%	162	100%	34	100%	196	100%

Fonte: pesquisa exploratória, 2016. Dados produzidos e tratados pelo pesquisador.

Estudos relacionados à área de psicologia têm evidenciado a relação entre habilidades sociais, comportamentos problemáticos e dificuldades de aprendizagem associadas, entre outros fatores, às condições socioeconômicas dos estudantes. A partir disso, o estudo da literatura aponta que essa circunstância culmina direta ou indiretamente com situações problemas para a escola: indisciplina, violência, intolerância e outras. Assim, a partir de estudo realizado por Bandeira et al (2006), destaca-se que,

As habilidades sociais podem ser potencializadas por determinados contextos sociais nos quais as crianças se desenvolvem. Tem sido observado que alguns contextos sociais e arranjos ambientais (e.g., infra-estrutura dos locais de moradia, estruturação das atividades escolares e de recreação, estimulação dos adultos e professores, organizações espaço-temporais, etc.) aumentam a frequência das interações sociais (Campos de Carvalho, 1998) e influenciam o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais e a aquisição de habilidades de comunicação e interação interpessoal (Carvalho, 1997). Uma sequência desenvolvimental de exposições, desde a primeira infância, a variáveis contextuais tais como pais anti-sociais, divórcio, moradia em bairros violentos, estresse familiar, pais que utilizam drogas, entre outros, está associada à ocorrência de comportamentos anti-sociais (Baraldi & Silveiras, 2003; Ferreira & Marturano, 2002). Portanto, cada contexto social pode estimular ou não o desenvolvimento de habilidades pró-sociais, daí o seu caráter situacional. (BANDEIRA ET AL, 2006, p. 201).

Ainda de acordo com esses autores, cabe considerar que,

Quanto ao nível sócio-econômico, foi observado que esta variável influenciou significativamente a ocorrência de comportamentos problemáticos. Comparando-se os alunos de escolas pública e particular, verificou-se que os alunos da escola pública apresentaram mais comportamentos problemáticos do que os da escola particular, segundo a avaliação dos pais e dos professores. Também foi constatada uma correlação negativa significativa entre o nível sócio-econômico dos pais, medido pelo questionário *Critério Brasil*, e a frequência de ocorrência de comportamentos problemáticos das crianças. (BANDEIRA ET AL, 2006, p. 206).

Apesar de estudos relacionados a dificuldades de aprendizagem, comportamentos problemáticos e contextos socioeconômicos estarem mais voltadas ao Ensino Fundamental, a presente pesquisa tem apontado para a ocorrência dessas situações problemas também no Ensino Médio. É evidente que isso influencia e repercute no trabalho docente e, mais ainda, no processo formativo. Isso se torna perceptível, tanto na observação realizada na pesquisa exploratória (trabalho de campo), como no desempenho dessas escolas no ENEM. Dessa forma, o relato de um dos professores de Geografia participantes da pesquisa retrata certas situações que diferenciam o exercício da docência no Ensino Fundamental II em relação ao Ensino Médio, considerando as particularidades próprias a cada faixa de escolaridade.

“Os alunos vão amadurecendo com o passar do tempo, no Ensino Fundamental II (11 a 14 anos) é um período muito complicado para esses meninos (as), pois eles estão inseridos em um contexto social muito complexo e conturbado e isso causa uma série de problemas na sala de aula. Já quando eles vão ficando mais velhos, com 15, 16, 17 anos, começam a perceber que não é muito legal ficar brigando em sala de aula. As turmas de ensino fundamental geralmente são mais cheias que as turmas do ensino médio” **(Miguel, professor de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

Nessa mesma perspectiva, o relato de uma professora de outra escola participante da pesquisa nos chama a atenção:

“Eu prefiro trabalhar com o Ensino Médio, não aguento mais trabalhar no Ensino Fundamental, nessa faixa de escolaridade está sendo mais difícil o interesse do aluno e o apoio das famílias que a gente não tem, questão de estímulo, você se ‘vira nos 30’ para fazer uma aula diferenciada, mesmo assim você não consegue atrair o interesse e a atenção dos alunos, não vou dizer 100%, mas entorno de 80%. O resultado é bem negativo. Mas isso varia muito de escola para escola, em uma das instituições que trabalho é muito bom, os alunos, a equipe de professores e a família participa mais, existe mais limite e respeito, isso é positivo, mas não são em todas as escolas que isso ocorre.” **(Cecília, professora de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

Mesmo considerando apenas o âmbito do Ensino Médio da rede pública de Natal-RN, a pesquisa revela uma grande desigualdade entre as escolas pertencentes à rede de ensino estadual, em relação com a escola pertencente à rede de ensino federal, tanto em relação às condições de trabalho e infraestrutura, quanto em relação aos aspectos socioeconômicos dos estudantes. As causas dessas dificuldades transcendem as fronteiras do espaço escolar, e prejudicam as instituições educacionais, principalmente as mais vulneráveis.

No que se refere ao papel da escola, é bem verdade que ela sozinha não consegue modificar toda uma estrutura perversa que está enraizada historicamente na sociedade brasileira. Nas palavras de Cortella (2011),

O otimismo ingênuo atribui à Escola uma missão salvífica, ou seja, ela teria um caráter messiânico; nessa concepção, o educador se assemelharia a um sacerdote, teria uma tarefa quase religiosa e por isso, seria portador de uma vocação. Na relação com a Sociedade, a compreensão é a de que a Educação seria a alavanca do desenvolvimento e do progresso; a frase que resume isso é “o Brasil é um país atrasado porque a ele falta Educação; se dermos Escola a todos os brasileiros, o país sairá do subdesenvolvimento”. Essa concepção é otimista porque valoriza a Escola, mas é ingênua pois atribui à ela uma **autonomia absoluta** na sua inserção social e na capacidade de extinguir a pobreza e a miséria que não foram por ela originalmente criadas. (CORTELLA, 2011, p. 110).

Esse cenário marca profundamente as relações de vivência na escola, abre caminho para a exclusão: avanço da marginalidade juvenil e infantil, da violência, evasão escolar e até da criminalidade. A visita às escolas estaduais permitiu a percepção de abandono e até certo descaso por parte das autoridades competentes, situação que só é amenizada graças ao compromisso e trabalho dos gestores, professores e estudantes. Essa percepção foi totalmente diferente na visita à escola vinculada à rede de ensino federal (Escola II da Região Norte), onde existem melhores condições: maior valorização e investimentos. Em meio a essa realidade, fica a reflexão: para onde caminha a Geografia escolar no Ensino Médio em meio a essa realidade?

A difícil realidade social em que esses estudantes estão inseridos tende a se agravar com as deficiências e limitações vividas pelas escolas da rede pública. É bem verdade que não cabe à escola resolver todos os problemas da sociedade, principalmente quando se trata de questões relativas às desigualdades, mas, acreditamos que a inclusão desses estudantes no espaço escolar, acompanhada de condições decentes para realização do trabalho docente, é uma ação importante que pode resultar em um maior envolvimento desses jovens com as atividades escolares. Sem sombra de dúvidas, isso torna mais evidente a necessidade da união de esforços, os quais envolvem obrigatoriamente a ação: do poder público (governos municipal, estadual e federal), da família dos estudantes, dos profissionais da área da educação, dos próprios estudantes e da comunidade escolar.

No contexto do ENEM e do próprio Ensino Médio, a escola é para ser um espaço democrático e plural propício para se pensar e discutir a formação dos estudantes. No contexto da escola, deve prevalecer o diálogo/integração permanente entre os professores das disciplinas/ciências, a discussão em torno de assuntos/temáticas importantes para o cotidiano dos jovens estudantes, e até no que diz respeito ao momento de transição em que se situam os estudantes: a inserção deles no mercado de trabalho e o ingresso no Ensino Superior. Mas, pelos relatos colhidos, isso não acontece, ou acontece de maneira pontual/limitada. Ao ensino de Geografia cabe propiciar a instrução de seus conteúdos científicos, seus conceitos e categorias de análise, situar o conhecimento geográfico no contexto das Ciências Humanas e na própria vida dos estudantes. Considerando as escolas pesquisadas, isso tem ocorrido de maneira limitada em virtude dos desafios e da crise estrutural e conjuntural que a sociedade e a escola brasileira vivem.

4.1.2.2. A relação Estudantes, Escola e o ENEM

No geral, a grande maioria dos estudantes participantes da pesquisa (88,27%) declarou ter estudado todo o Ensino Médio na rede pública de ensino: Região Leste (89,29%), Região Sul (78,79%), Região Oeste (97,06%), Escola I da Região Norte (87,18%) e Escola II da Região Norte (88,24%). Trata-se de estudantes que já frequentavam a rede pública de ensino há no mínimo três anos. De acordo com relatos de professores e coordenadores, em certos casos muitos desses jovens estudantes já frequentavam as escolas pesquisadas desde o Ensino Fundamental, ou seja, são estudantes que possuem alguma familiaridade, proximidade e até identificação com a instituição de ensino, o que em certa medida é um aspecto positivo, que ajuda no trabalho dos professores, em virtude da afetividade construída através dos círculos de amizades possibilitadas pelas relações professor-aluno, aluno-aluno e outras.

Ao serem questionados em relação à inscrição no ENEM 2016 e a pretensão de uso do resultado de seu desempenho, a maioria dos estudantes (79,59%) declarou que se inscreveram no exame para tentar ingressar no Ensino Superior Público. Entre as escolas vinculadas à rede de ensino estadual, no geral, esse índice chega a 85,80%, com destaque: Região Leste (91,07%), Região Sul (96,97%), Região Oeste (67,65%), e Escola I da Região Norte (84,62%).

Ainda em relação à inscrição no ENEM 2016 e a pretensão de uso do resultado de seu desempenho no exame, na escola vinculada à rede de ensino federal (Escola II da Região Norte), o índice de estudantes que declararam ter se inscrito no exame para tentar ingressar no Ensino Superior público chega a exatamente 50,00%, e, 41,18% declararam não ter interesse em realizar o ENEM. Em virtude dessa instituição possuir o Ensino Médio Integrado de quatro anos, segundo relatos, muitos estudantes preferem finalizar o quarto ano do Ensino Médio para poder integralizar o curso técnico, por isso, não possuem interesse em realizar o ENEM ainda no terceiro ano, conforme se respaldava a legislação vigente até o momento de escrita deste texto.

Numa perspectiva mais qualitativa, após a execução do ENEM 2016, aplicamos um questionário online com 22 estudantes da rede pública de Natal-RN participantes do exame, a fim de saber a impressão deles a partir dessa experiência de avaliação. Algumas informações desse questionário serão abordadas nesta seção, e outras informações no último capítulo.

Quando questionados se seus respectivos desempenhos no exame corresponderam às expectativas deles, 12 estudantes afirmaram que “sim”, e 10 estudantes afirmaram que “não”. Abrimos então um espaço para que pudessem registrar um relato em relação a essa constatação e alguns estudantes disseram:

“Falta de estudos” **(Resposta 01).**

“Falta de tempo na prova e preparação de uma das provas” **(Resposta 02).**

“Mas poderia ter sido muito melhor se os professores da rede pública dessem realmente ênfase ao ENEM” **(Resposta 03).**

“Primeiro ano de prova” **(Resposta 04).**

“O tempo curto e a ansiedade/nervosismo” **(Resposta 05).**

“Eu não ter mim empenhado tanto, não ter estudado” **(Resposta 06).**

“O tempo da prova, o que contribuiu para eu não ter tempo suficiente pra lê e ter que "chutar"” **(Resposta 07).**

“Perdi muito tempo no redação, não tive muito tempo pra ler as questões!” **(Resposta 08).**

Sim, pois mostra que devo estudar mais para chegar onde quero! **(Resposta 09).**

É possível se observar que a maioria das respostas dos estudantes se relaciona a possíveis circunstâncias, as quais evidenciam os problemas vividos pelas escolas. Ainda mais, 18 estudantes (entre os 22 estudantes) afirmaram ter realizada algum tipo de curso preparatório para o ENEM 2016. Assim, os estudantes relataram alguns aspectos positivos das experiências vividas nesse tipo de curso que os ajudaram:

“A relação entre professores e alunos” **(Resposta 01).**

“Bem, as dicas dos professores. A visão diferenciada dos demais alunos e os debates em sala sobre os diversos assuntos que decorreram ao longo do ano de 2016” **(Resposta 02).**

“O número reduzido de alunos no cursinho PROCEEM possibilitou a aproximação entre alunos e professores, facilitando o diálogo e retirada de dúvidas” **(Resposta 03).**

“O que mais me ajudou foi ver conteúdos que eu nunca tinha visto na minha escola, o nível de ensino ser bem melhor e mais complexo” **(Resposta 04).**

“A força que os amigos davam” **(Resposta 05).**

“Professores capacitados e realmente empenhados no objetivo da aprendizagem” **(Resposta 06).**

“O empenho dos professores, o incentivo, atenção e a colaboração de cada um foi de grande ajuda” **(Resposta 07).**

“Na verdade, eu fiz o Enem Express de um cursinho particular, mas só fui para 30% das aulas e não entendia nada” **(Resposta 08)**.

“O cursinho me ajudou particularmente em tudo, pelo fato de estudar em uma escola técnica estadual onde visava mais o ensino técnico do que as matérias do eixo comum, o que acabou me prejudicando bastante” **(Resposta 09)**.

“Os professores, eles eram ótimos” **(Resposta 10)**.

“Me ajudou no tempo necessário para responder às questões e me ajudou a relembrar o que já sabia” **(Resposta 11)**.

“O direcionamento de o quê estudar para a avaliação” **(Resposta 12)**.

“A maioria dos professores se mostravam amigos, e queriam realmente nos ajudar” **(Resposta 13)**.

“A dedicação e contribuição dos professores, assim também como estudos em minha residência” **(Resposta 14)**.

É compreensível que a realização de algum tipo de “cursinho preparatório” se torna uma estratégia adotada pelos estudantes para “recuperar o tempo perdido”, em outras palavras, é uma espécie de reforço escolar e, ao mesmo tempo, é um reconhecimento da sociedade em relação as condições vividas pelo sistema educacional brasileiro - “O cursinho me ajudou particularmente em tudo, pelo fato de estudar em uma escola técnica estadual onde visava mais o ensino técnico do que as matérias do eixo comum, o que acabou me prejudicando bastante” (Resposta 09).

É verdade que não podemos generalizar, dizer que existem problemas estruturais/conjunturais em todas as escolas públicas. No entanto, foram percebidos graves problemas em pelo menos quatro escolas públicas vinculadas à rede de ensino estadual, e as declarações dos 22 estudantes que responderam o questionário online reafirmaram isso, inclusive, deixando perceptível que essa situação problemática não se limita apenas às escolas em que a pesquisa exploratória foi realizada.

Um fato importante observado na fala dos estudantes é a necessidade de a escola pública pensar mais no ENEM e dialogar mais a respeito do exame com seus estudantes. Em muitas ocasiões, o exame só é tratado com os discentes quando eles chegam ao final do Ensino Médio, isso quando não se esbarra em situações como, por exemplo, a falta de professores por aposentadoria e falta de concurso público, ou cancelamentos de aulas por outros motivos.

O que se observa nos “cursinhos preparatórios” é nada mais do que um ambiente favorável à aprendizagem, ou seja, ambiente que deve ser ofertado na escola pública: (1) “O

número reduzido de alunos no cursinho PROCEEM possibilitou a aproximação entre alunos e professores, facilitando o diálogo e retirada de dúvidas” (Resposta 03); (2) “O que mais me ajudou foi ver conteúdos que eu nunca tinha visto na minha escola, o nível de ensino ser bem melhor e mais complexo” (Resposta 04).

Segundo Luckesi (2011), o investimento no ensino-aprendizagem em vista da formação do educando está associado ao ato pedagógico, que se fundamenta em três componentes: planejamento, execução e avaliação. O sucesso da prática pedagógica está alicerçado nesses três pilares, esses são seus componentes essenciais, a ausência de um deles frustra o ato pedagógico. Aliás, é um verdadeiro projeto sistêmico que está associado não somente à prática pedagógica dos professores, mas, também, à escola enquanto instituição promotora do ato educativo e ao ofício do aluno (PERRENOUD, 1999). No contexto da plenitude educativa, se trata de um projeto formativo, é o conjunto de uma formação construída ao longo de todo o Ensino Médio²². Dessa forma, para Luckesi (2011),

Um projeto – que se expressa pelo conjunto de desejos estabelecidos (as metas de nossa ação) – implica um investimento consciente para que os resultados sejam obtidos. Projeto, como dissemos anteriormente, é um desejo claro, posto à nossa frente. Para que se torne realidade, exige investimentos pessoais, profissionais e institucionais, sem os quais não atenderá nossos desejos definidos. (LUCKESI, 2011, p. 56).

À Escola cabe a tarefa de promover os conteúdos curriculares, ou seja, o conhecimento científico das disciplinas escolares que é avaliado no ENEM, o qual é assimilado, construído e elaborado, produzindo questionamentos e cultura elaborada. Face a isso, também se destaca o conhecimento sociocultural e experiencial vivenciado no dia-dia dentro e fora da Escola, é um conhecimento importante, mas que não gera questionamento. Para Luckesi (2011), todo esse repertório de saberes constitui a base do que esse autor chama de “conteúdos escolares”, assim,

Os conteúdos escolares pertencem à cultura que nos antecede, como também à cultura contemporânea, com todos os seus elementos componentes: senso comum, ciência, valores estéticos, éticos e religiosos. Constituíram-se antes de nascermos e antes de ingressarmos na escola e continuam a constituir-se no tempo presente. Decorrem da ciência e da cultura passadas e contemporâneas, transformadas em currículos adequados a cada uma das faixas etárias e aos níveis de desenvolvimento dos educandos aos quais se destinam. Física, química, matemática, sociologia, história, geografia, língua nacional, língua estrangeira..., valores estéticos, éticos e religiosos, assim como as compreensões psicológicas sobre o ser humano, são recursos a serviço da formação do educando como sujeito e cidadão. Essas áreas de

²² O destaque nessa narrativa tem sido o Ensino Médio por considerar as especificidades da pesquisa. No entanto, vale salientar, um projeto formativo deve estar vinculado ao todo formativo, ou seja, a todos os momentos do processo de formação, e não apenas um ou outro, é o conjunto.

conhecimento, do ponto de vista escolar, não são absolutas, mas sim, recursos mediadores do processo de formação do educando. (LUCKESI, 2011, p. 88).

Em outras palavras, pode se dizer que os conteúdos do currículo servem como mediadores entre o educando e a cultura que o cerca, especialmente a cultura elaborada (LUCKESI, 2011, p. 93). A partir disso, chegamos à ideia de otimismo crítico, ou seja, sem cair na noção de neutralidade em relação à Escola ou colocá-la como inútil para a transformação social (CORTELLA, 2011). Ainda segundo esse autor,

Para um otimismo crítico, o educador é alguém que tem um papel **político/pedagógico**, ou seja, nossa atividade não é neutra e nem absolutamente circunscrita. A educação escolar e os educadores têm, assim, uma **autonomia relativa**; podemos representá-la com a inserção da Escola no interior da Sociedade, com uma via de mão dupla e não como na primeira concepção, com a Escola totalmente independente e nem como na segunda, com ela dominada inteiramente. Os educadores estamos, dessa forma, mergulhados nessa dupla faceta; nossa autonomia é relativa e, evidentemente, nossa determinação também o é. Por isso, não é uma questão menor o pensar nossa prática nessa contradição; o prioritário, para aqueles que discordam da forma como nossa Sociedade se organiza, é construir coletivamente os espaços efetivos de inovação na prática educativa que cada um desenvolve na sua própria instituição. (CORTELLA, 2011, p. 114).

A partir dessas constatações, parece ser um rico desafio se pensar a Geografia e o seu ensino nessa dialógica formativa que se constitui por uma cultura elaborada (científica) e por experiências vividas. Sem sombra de dúvidas, na Geografia escolar, o significado da formação deve considerar e valorizar a experiência do educando, mas, sobre a ótica científica do conhecimento que se deseja construir, nesse caso, sobre o *espaço geográfico* e suas nuances.

4.1.3. O contexto formativo e profissional dos professores de Geografia

A análise dos dados/informações da pesquisa apontou que aspectos profissionais do dia a dia dos professores também são fatores que influenciam no trabalho desses profissionais, e ajudam na compreensão do contexto no qual seus procedimentos de avaliação são desenvolvidos. Os aspectos profissionais a serem considerados na análise são os seguintes: formação e titulação dos professores; experiência profissional e no Ensino Médio; quantidade de turmas e alunos que ensinavam/trabalhavam no período da pesquisa, entre outras informações.

Semelhante à análise dos aspectos socioeconômicos dos estudantes da pesquisa, porém numa perspectiva mais qualitativa, é possível se observar semelhanças e também algumas diferenças em relação aos aspectos profissionais dos professores de Geografia. Entre os cinco professores participantes da pesquisa, três deles(as) declararam possuir mais de vinte anos de experiência na docência em Geografia; uma professora afirmou ter dezessete anos de experiência na docência e um professor possuía cinco anos de experiência. No geral, podemos observar se tratar de professores com uma boa experiência no ensino de Geografia, principalmente, quando a referência é o Ensino Médio da rede pública. Na maioria dos casos, foi consenso entre os profissionais o fato de que a integralização do curso de licenciatura/graduação em Geografia coincidiu com o início das experiências profissionais da docência.

A título de contextualização, são relevantes breves informações relacionadas à formação e titulação dos docentes participantes da pesquisa.

A professora Lívia declarou ter se formado em Licenciatura em Geografia pela UFRN, possui especialização em Geografia pela UFRN e mestrado em Ciências Sociais pela mesma instituição, tem vinte e sete anos de experiência na docência em Geografia.

O professor Rafael é bacharel em Ciências Econômicas pela UFPB e licenciado em Geografia pela UFRN, possui Especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA) pela UFRN e Especialização em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido pelo IFRN, tem vinte e três anos de experiência na docência em Geografia. No período da pesquisa exploratória, o profissional se encontrava afastado da escola por motivos de saúde, mas mesmo assim aceitou o convite e participou da entrevista.

O professor Gabriel é licenciado em Geografia pela UFRN, possui vinte e dois anos de experiência no Ensino Médio. Iniciou um curso de Especialização, todavia não conseguiu concluir. No período da pesquisa exploratória, o docente se encontrava afastado, mas aceitou o convite e participou da entrevista.

A professora Cecília possui Licenciatura em Geografia pela UFRN e uma Especialização em Educação Ambiental e Patrimonial pela mesma instituição. Tem treze anos de experiência na docência em Geografia, sendo todos dedicados ao Ensino Médio. Atuava como supervisora do PIBID há três anos, contribuindo na formação de aproximadamente 15 professores de Geografia.

O professor Miguel possui Licenciatura em Geografia pela UFRN e Mestrado em Geografia pela mesma instituição. É supervisor do PIBID há quatro anos e contribuiu na formação de aproximadamente 40 professores de Geografia.

A partir dessas informações referentes à formação/titulação dos professores, podemos observar que se tratam de profissionais engajados em suas respectivas carreiras: a maioria dos professores possui considerável tempo de experiência no ensino, formações complementares em programas de qualificação profissional (Pós-Graduação em níveis de Especialização e Mestrado) e atuação em programas de formação de professores, a exemplo do PIBID. Apesar de não ser o foco da presente pesquisa, é importante destacar que os professores de Geografia também relataram possuírem experiência docente na rede de ensino privada.

Como já destacado anteriormente, esses professores têm contato cotidianamente com estudantes de origens e contextos diversos. Assim, uma informação que chamou atenção e que avaliamos importante ser destacada é o número de turmas e alunos que esses professores possuem. No geral, a maioria dos professores vinculados à rede pública de ensino estadual possuem mais de um vínculo/matrícula na rede pública de ensino, ou seja, acúmulo de cargos, o que leva os profissionais a trabalharem com um elevado número de turmas e alunos para poder completar a carga horária/regime de trabalho. Na Escola II da Região Norte, onde funciona o Ensino Médio Integrado vinculado à rede pública de ensino federal, o(a) docente possui um regime de trabalho de dedicação exclusiva, o que lhe confere maior tranquilidade para realização das atividades profissionais, se comparadas às realidades das duas redes de ensino em questão.

No que se refere aos números de alunos e turmas dos professores (as), temos a seguinte situação: a professora Lívia informou que ao longo de sua jornada de trabalho semanal leciona em uma escola para cinco turmas de Ensino Médio, ou seja, uma média de aproximadamente 150 estudantes; a professora Cecília declarou que leciona em quatro escolas para dezessete turmas (438 estudantes), sendo cinco turmas de Ensino Médio; o professor Gabriel informou que leciona em três escolas para dezesseis turmas (480 estudantes, aproximadamente), sendo oito turmas de Ensino Médio; e o professor Rafael declarou que leciona para dezessete turmas, sendo dez turmas de Ensino Médio. O professor Miguel não informou esses dados.

A partir desse cenário muitas nuances podem ser aferidas e expõem verdadeiras contradições que se refletem no espaço escolar, na rotina de professores e estudantes. Assim, Vesentini (2009) destaca,

A escolarização integral e de boa qualidade se tornou no segredo do sucesso para uma sociedade que procura acompanhar a revolução técnico-científica. Integral, porque deve ocupar praticamente todo o dia do aluno, de manhã e à tarde, com no mínimo 9 horas de aulas diárias, tal como já ocorre há décadas em vários países: Japão, Cingapura, Holanda, Dinamarca etc. Escolas de qualidade não quer dizer apenas – embora também – equipadas com laboratórios, bibliotecas, computadores à disposição dos alunos e professores, conexão à internet e/ou às intranets, videotecas, projetores multimídia,

programas obrigatórios e bem elaborados para estudos do meio etc. Mas quer dizer, principalmente, docentes bem formados e bem remunerados, que se atualizam constantemente, que possuem no máximo 30 alunos por sala de aula e 25 horas-aula por semana (o restante do tempo, remunerado, deve ser preenchido por estudos, pesquisas, preparação de aulas, correção de trabalhos etc.). (VESENTINI, 2009, p. 56).

Os dados da pesquisa não somente revelam, mas também denunciam uma realidade perversa que atinge o sistema educacional e de ensino do Brasil. Isso mostra que, apesar das reformas educacionais ocorridas desde décadas passadas, os problemas mais sérios e preocupantes ainda persistem, ainda estão “vivos” no cotidiano escolar. Para dispor de uma renda que garanta seu sustento e de sua família, grande parte dos professores são submetidos a jornadas de trabalho de 60 horas (acúmulo de cargo), número excessivo de alunos e turmas, e ainda dispor de tempo “extraclasse” não remunerado para corrigir trabalhos e fazer avaliações, pois, conforme constatado na pesquisa, o tempo de planejamento não é suficiente para essas demandas. Para Cavaco (1999),

Um pouco por todo o lado procuram-se soluções que permitam recriar e redimensionar a escola. Entre nós, inovação, mudança, criatividade, autonomia, tornaram-se termos que brilham no discurso oficial de sedução, mas que não escondem a realidade da rotina estritamente regulamentada e a mediocridade de condições de trabalho que limitam, em larga medida, a vivência nos espaços escolares. Definem-se finalidades em política educativa que manifestam uma aparente visão holística, global e integrada dos problemas, mas regula-se e decide-se compartimentando, desagregando, gerando conflitos e entropias. (CAVACO, 1999, p. 158).

A pesquisa revela a presença de velhos problemas no ambiente escolar das instituições de ensino público onde aconteceu a investigação, problemas dos quais já foram superados por muitos países em momentos passados. No contexto pesquisado, a análise dos dados evidencia que a grande exceção parece ser a escola tecnológica vinculada à rede pública de ensino federal com Ensino Médio Integrado. A combinação desses fatores revela uma realidade preocupante, seus elementos manifestam desigualdades que repercutem no ensino de Geografia, na aprendizagem de seus conteúdos e, conseqüentemente, no ENEM.

4.2. Procedimentos e recursos didáticos de avaliação dos professores participantes da pesquisa

Os processos de ensino e de aprendizagem são complexos, o desenrolar de suas ações não são uniformes e seus resultados são consequências do que acontece no “todo” desses momentos. Partimos do princípio da unidade do ato pedagógico, ou seja, uma discussão sobre o ensino, pautada na abordagem e no tratamento da avaliação da aprendizagem de Geografia. De acordo com Anastasiou (2007),

Pensar a avaliação da aprendizagem é contextualizá-la num sistema de política educacional e social, clareando os pressupostos que embasam a proposta educacional da qual é parte. Encontramo-nos em um momento em que o saber acumulado, a história das ideias e dos homens, o domínio da construção e do próprio conhecimento precisam ser recuperados ou repensados e resgatados, se o que se pretende é trabalhar na construção da possibilidade do homem tornar-se sujeito de sua própria história. (ANASTASIOU, 2007, p. 03).

É certo que em determinados momentos do trabalho pedagógico os “procedimentos” ou “recursos” de avaliação se diferem e, em certa medida, isso expressa as diferentes concepções dos professores sobre o ato pedagógico, o que ajuda a revelar as concepções deles sobre o valor qualitativo da avaliação para o processo de ensino e aprendizagem. As estratégias de investigação sobre avaliação no ensino de Geografia também são diversas, isto é, existem diferentes percursos metodológicos que permitem essa análise e sua compreensão. Especificamente nesta seção, os principais recursos metodológicos e técnicos utilizados para se investigar os procedimentos de avaliação dos professores participantes da pesquisa foram: entrevistas, questionários e análise de conteúdo.

Sobre os aspectos da ação pedagógica de avaliação, em uma primeira aproximação, a seguinte pergunta foi feita aos professores de Geografia no momento da entrevista: como acontece o processo de avaliação ao longo do ano (bimestre/trimestre/semestre)? Todos os docentes participantes da pesquisa afirmaram que o processo de avaliação é bimestral, sendo a média anual do estudante um produto aritmético de suas médias bimestrais. Cada escola e seus professores tem autonomia para definir as estratégias de avaliação a serem utilizadas em cada bimestre e no decorrer do ano letivo, como por exemplo: provas, trabalhos, atividades, relatórios de aulas de campo, pesquisas e outros. Nesse sentido, se destaca a fala do professor de uma das escolas pesquisadas:

“É bimestral e as avaliações são divididas em dois momentos: no primeiro momento são consideradas as atividades que o professor desenvolve no dia-

a-dia da sala de aula, principalmente as atividades discursivas. Esse primeiro momento vale 5 pontos, eu gosto de trabalhar com o livro didático, o meu livro é trabalhado realmente, a gente analisa imagens e o livro é direcionado para isso mesmo que é tentar fazer uma compreensão dos conteúdos. Aí vem a parte final da nota que é uma avaliação que vale 5 pontos, no caso, essa avaliação nós fazemos nos moldes do Enem.” **(Rafael, professor de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

Em uma segunda aproximação, num sentido mais amplo, lançamos outra pergunta aos docentes: quais instrumentos/recursos de avaliação são utilizados no cotidiano de turmas concluintes do Ensino Médio? Nossa pretensão foi analisar os recursos/instrumentos de avaliação e seus respectivos procedimentos didáticos utilizados: investigar em que medida podem se articular com a proposta de avaliação do ENEM. Podemos notar que em certos momentos alguns docentes não sabiam dizer se determinada estratégia de avaliação, por exemplo, poderia ser a melhor opção para a aprendizagem de certos conteúdos geográficos. Por outro lado, alguns professores sabiam dizer o porquê de utilizar certos recursos/instrumentos de avaliação e o momento adequado para isso.

O estudo da literatura tem mostrado que os sujeitos da avaliação não são estáticos. O sujeito da avaliação pode ser o(a) aluno(a) ou o(a) professor(a) numa perspectiva individual ou, ainda, pode ser o grupo/classe ou a equipe docente, numa perspectiva coletiva/grupal. Em relação ao objeto da avaliação, sempre serão os processos de ensino e aprendizagem, independente da referência ser um sujeito individual ou coletivo/grupal (ZABALA, 1998). Pensando nisso, Zabala (1998) realiza uma reflexão importante no contexto da avaliação como parte integrante do ato pedagógico:

Talvez a pergunta que nos permita esclarecer em cada momento qual deve ser o objeto e o sujeito da avaliação seja aquela que corresponde aos próprios fins do ensino: por que temos que avaliar? Certamente, a partir da resposta a esta pergunta surgirão outras, por exemplo, o que se tem que avaliar, a quem se tem que avaliar, como se deve avaliar, como temos que comunicar o conhecimento obtido através da avaliação etc. (ZABALA, 1998, p. 196).

Entre os professores das escolas estaduais, todos afirmaram que em cada bimestre é aplicada pelo menos uma prova²³, o que nos pareceu ser uma prática comum a todas essas

²³ A portaria nº 981/2016-Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte estabelece normas de avaliação da aprendizagem escolar para a Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. Segundo essa portaria, não é obrigatório que seja realizada provas todo o bimestre como recurso de avaliação. Ainda de acordo com essa normativa, a avaliação da aprendizagem escolar orientar-se-á por processo diagnosticador, mediador e emancipador, devendo ser realizada de forma contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período letivo sobre os eventuais Exames Finais, e, serão instrumentos de avaliação da aprendizagem os trabalhos teóricos e práticos, aplicados individualmente e em grupo, relatórios, pesquisas, sínteses, portfólios, exposições orais, entre outros, que permitam avaliar o desempenho do estudante. (RIO GRANDE DO NORTE, 2016).

escolas. Além da prova, os recursos/instrumentos de avaliação mais citados e utilizados de alguma forma pelos professores foram basicamente: atividades e pesquisas (incluindo buscas na internet); relatórios de aulas de campo e seminários com apresentação oral. Um dos professores participantes da pesquisa afirmou que tem a preferência de aplicar provas apenas inicialmente, quando não conhece a turma, como uma forma de avaliação diagnóstica, e ainda acrescentou:

“Na instituição o professor tem autonomia para definir as avaliações. Se for uma turma iniciante eu gosto de fazer provas num primeiro momento, de modo que dê para avaliar como os alunos constroem e organizam o pensamento de forma escrita. Ao longo do ano a gente vai modificando, eu não faço muitas provas não, pois a prova não é um tipo de avaliação que melhor acompanha a aprendizagem do aluno, as vezes ele (o aluno) não está bem naquele momento, uso mais esse recurso inicialmente. Quando eu já conheço a turma, também arrumo outras formas de avaliar, mesmo utilizando provas de vez em quando ao longo do processo.” **(Lívia, professora de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

Nota-se que a concepção de “processo” é importante no momento da avaliação da aprendizagem, pois, vai além da certificação de conteúdos na perspectiva de atribuição de notas. Não se trata da banalização do ato pedagógico, mas de um sentido mais regulador e mediador da aprendizagem. As obras de autores como Luckesi (2011), Zabala (1998) e Perrenoud (1999) apontam que a diversificação dos recursos/instrumentos de avaliação enriquece o processo de ensino, pois atribui maior diversidade e meios de acompanhamento da aprendizagem. A referência é a avaliação formativa, conforme explanaremos mais a respeito no próximo capítulo. Para a aprendizagem do conhecimento geográfico isso é importante, na medida que não restringe os procedimentos de avaliação a uma única regra, principalmente, considerando o fato da Geografia ser um campo do conhecimento com métodos científicos próprios para análise, leitura e compreensão do *Espaço Geográfico*.

4.2.1. A avaliação com uso de atividades e exercícios

Na pesquisa realizada junto às escolas, identificamos que alguns docentes não são adeptos de certos recursos/instrumentos de avaliação, como é o caso do uso de testes e atividades de pesquisas, para o estudante realizar em casa. Os professores justificam que as atividades de pesquisa para casa não são cumpridas pelos estudantes; a realização de testes aumenta o volume de trabalho dos professores, os quais argumentam não dispor de tempo para elaboração de atividades avaliativas mais diversificadas. Nesse sentido, dois professores

participantes da pesquisa afirmam que,

“Sempre tem uma prova. Trabalhos e pesquisas para casa é mais difícil porque eles (os alunos) não fazem; porque os alunos não fazem é uma boa pergunta, eu tenho por mim que é uma questão cultural da escola pública que eles não fazem as atividades desde o ensino fundamental, já entram no ensino médio com essa dificuldade, não fazem os trabalhos e as tarefas que se passam para casa e quando chegam lá no 3º ano não querem mais fazer e isso fica difícil, é complicado. Muitas vezes você tem que ficar correndo atrás do aluno para dá a nota, porque se não vai ficar o buraco lá, sem a nota. Sempre é só um ou dois alunos que de fato se empenham, a prática de fazer pesquisa fora de sala de aula está muito limitada, e quando o trabalho/exercício vem, é mais aquela coisa do copiar, vai lá no Wikipédia copia e trás, não tem pesquisa, tem-se uma cópia. Não temos nenhum contato com a família, zero, geralmente os pais que aparecem são os dos bons alunos, os pais dos alunos complicados não aparecem e isso já é um reflexo do dia a dia deles. Não costumo fazer testes antes da prova, pois os conteúdos não são muito extensos, geralmente evito fazer muitas atividades de avaliação, pois se o aluno obtém a média antes da prova não costuma fazer essa última avaliação, os alunos fazem o mínimo para passar, fazer apenas a média.” **(Miguel, professor de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

“O aluno faz pelo menos uma prova por bimestre, mas eu sempre cobro também além da prova, seminário ou uma pesquisa sobre um tema geográfico (temas de interesse da Geografia que surge ao longo das aulas), aí são pelo menos duas atividades. Eu não gosto de muitas atividades porque eu não tenho tempo de corrigi-las, aí eu faço por bimestre a prova e mais uma ou duas atividades no máximo.” **(Gabriel, professor de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

Alguns pontos merecem destaques a partir desses relatos: 1º – “Sempre tem uma prova”; 2º – “Os estudantes não realizam as atividades de casa”; 3º – “Os professores não realizam outras formas de atividades por alegarem não dispor de tempo para corrigi-las”.

O primeiro ponto exposto apresenta um modelo de escola tradicional, ainda muito marcado pelo processo de avaliação centrado na prova, e isso nem sempre é um fator positivo e que motiva o estudante, pois “a prova não é um tipo de avaliação que melhor acompanha a aprendizagem do aluno, às vezes ele (o aluno) não está bem naquele momento” (palavras da professora Lívia). A prova se torna um recurso interessante na perspectiva inicial do processo, em sua modalidade diagnóstica, por permitir uma primeira sondagem de alguns conhecimentos e saberes prévios dos estudantes. Para Luckesi tem-se dessa forma,

A avaliação de acompanhamento, sob a denominação de avaliação operacional, investiga a qualidade dos resultados em andamento sucessivamente, primeiro sob o foco formativo – processo – e segundo sob o foco final de uma ação – produto. Em primeiro lugar, ela subsidia a construção satisfatória dos resultados da ação em andamento e, na sequência, ao seu término, certifica a qualidade do resultado final, que, em si, deverá ser positivo, pois foi para chegar a essa qualidade que a avaliação foi utilizada no processo. (LUCKESI, 2011, p. 172).

O segundo ponto é também muito complexo, uma vez que a ideia de “mudança” passa a depender não somente do(a) professor(a). As razões que fazem os estudantes não realizarem as atividades aplicadas para casa não são concretamente conhecidas, e isso ultrapassa os limites de atuação do docente e da escola. O estudante pode não realizar as atividades por simples falta de compromisso, mas também por outras razões como: trabalhar nos horários que não se encontra na escola, ajudar os pais em tarefas domésticas etc. No contexto da avaliação formativa, uma possível alternativa seria otimizar o momento das aulas para realização das atividades necessárias, de forma contínua, o que possivelmente permitiria mais envolvimento dos estudantes nas atividades escolares. No entanto, isso não impede a aplicação de atividades para casa, mesmo que determinados discentes não as realizem. Um outro ponto de reflexão em meio a esse cenário seria a adoção de outras estratégias junto ao processo de ensino e aprendizagem, como é o caso do *ensino com pesquisa*²⁴.

No entanto, essas situações problemáticas relacionadas à aplicação de atividades para casa não é regra geral, também se detectou situações exitosas que permeiam esse tipo de atividade. Observamos relatos de docentes que declararam aplicar atividades para casa acompanhadas de instruções. Essas atividades ajudam os estudantes no desenvolvimento de certas aptidões relacionadas ao campo da Geografia, as quais englobam determinadas unidades didáticas, ou seja, ajudam na formação processual e fixação de conceitos, categorias de análise, teorias, dinâmicas do Espaço Geográfico, e outras. Esse aspecto pode ser observado no relato de um dos professores, ao afirmar que:

“Com relação às atividades para casa a maioria dos alunos fazem, mas temos sempre um grupo de alunos que não faz. Mas a maioria já sabe que se não fizer as atividades ficam com a nota baixa, depois ficam correndo atrás, ficam preocupados. Você pode perceber que os alunos que se dão mal na avaliação são aqueles que não fizeram as atividades. Por exemplo, em uma aula nós trabalhamos com climogramas, aí na prova tiveram alunos que não entenderam o climograma porque não estavam nas aulas, mas nós mostramos/explicamos durante as aulas os climogramas de cidades que ficam no hemisfério norte, cidades que ficam no hemisfério sul, mostrando o comportamento da curva de temperatura, onde ela se localiza, as colunas da pluviometria. Então os alunos que entenderam isso se deram bem na avaliação.” **(Rafael, professor de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

²⁴ O *ensino com pesquisa* tem sido objeto de estudo em diversas temáticas e áreas, a exemplo dos estudos sobre formação docente e estágio supervisionado. Dessa forma, a pesquisa é encarada não somente como procedimento de ensino, mas, também como fonte de investigação sobre a prática docente e o contexto escolar. Nessa perspectiva, o professor é visto como um profissional reflexivo, ou seja, professor pesquisador de sua própria prática. (PIMENTA; LIMA, 2004).

Podemos observar que a adesão dos estudantes às atividades propostas também depende muito da rotina didática do professor, e um fato curioso desse último relato é que o professor se refere à prova como a avaliação completa (não deixa de ser parte da avaliação, mas limita esse ato a um único procedimento/recurso didático). O não desenvolvimento de atividades para casa, em virtude de alguns estudantes não participarem, leva o docente a não realizar essas atividades por uma frustração pontual, o que de forma direta e/ou indireta prejudica os estudantes que participam das atividades e as acham importantes. O fato de alguns estudantes participarem dessas atividades é um ponto positivo. Podemos notar que a construção de uma rotina de estudos e de procedimentos didáticos ajuda nesse quesito. Dessa forma, tornam-se relevantes as falas dos professores participantes da pesquisa, quando afirmam que:

“Além das provas, gosto de trabalhar com seminários, com as próprias normas para trabalho científico, pois os alunos não conhecem, mas isso acontece desde o 1º ano. Os alunos não são acostumados a fazer trabalhos de pesquisa, mas sim a copiar as coisas de outros autores, então o que eu tento mostrar que uma coisa é você copiar e outra coisa é você construir um texto e citar alguém.” **(Rafael, professor de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

“Geralmente no primeiro momento das avaliações do bimestre eu faço atividades variadas, com questões discursivas, eu gosto de fazer isso, pois é algo que exige explicação, exposição do ponto de vista dos alunos sobre tal fenômeno, como eles se comportariam diante de tal situação, pode ser um estudo de caso. Eu acho importante trabalhar essa parte discursiva porque a Geografia é um componente curricular que serve para vida, eu não vejo a Geografia apenas como um componente que vai compor notas no currículo do aluno, mas como algo para vida dele. Exemplo: se eu estou trabalhando atmosfera, toda questão climática, então a primeira coisa que eu quero é que o aluno me diga a direção do vento, qual o lado que o sol é mais intenso; procuro ver essas situações e depois lanço a pergunta: como você construiria sua casa? Qual o melhor lado para se construir uma varanda? Então é para isso que serve a Geografia, para que a formação dê condições para realmente termos um cidadão. Na questão discursiva o aluno consegue fazer uma melhor contextualização de como esse conhecimento está presente em sua vida. Existe a adesão, mas porque os alunos são pontuados, mas mesmo assim temos alunos que não participam. Geralmente os alunos que não participam não se dão bem na avaliação (prova) do bimestre e a nota cai.” **(Rafael, professor de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

“Cada bimestre tem prova, só que assim, tem a prova e as outras atividades são contínuas que eu realizo com meus alunos. Raramente eu faço um teste, por exemplo, chegar um dia e dizer que vai ter teste; eu trabalho muito com a parte de pesquisa, gosto de trabalhar com a parte de debate em sala de aula, lanço um tema para os alunos que esteja relacionado com o conteúdo estudado, um tema atual, e eles vão pesquisar. No entanto eu não cobro nada escrito, pois eu sei que vai ser “ctrl c ctrl v”, eu quero tudo gravado na mente deles, a professora de português também trabalha nesse sentido. Eu também passo atividades para casa, eles mesmo me cobram se não vai ter atividade para casa, aí eu passo um estudo dirigido, uma lista de exercícios. Eu priorizo o tempo de sala de aula para desenvolver os conteúdos e em casa as

atividades. A prova geralmente eu faço valendo 5 pontos, também gosto de fazer seminários.” (Cecília, professora de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).

O terceiro ponto se refere à relação entre o tempo dos professores e a quantidade de trabalho resultante de uma prática de avaliação formativa. Para Luckesi (2011), o ato de avaliar é mais exigente e mais trabalhoso, tanto para o professor como para o estudante, do que o ato de examinar. Segundo esse autor, “do ponto de vista do professor, o ato de examinar exige somente a elaboração, a aplicação, a correção de provas, a atribuição de notas e o registro de dados. Do ponto de vista do estudante, exige responder às provas e aguardar os resultados” (LUCKESI, 2011, p. 425). Por sua vez, o ato de avaliar, exige do professor e do estudante:

a) a elaboração de instrumentos adequados, do ponto de vista da investigação do desempenho do estudante (o exame também exige um instrumento com tais qualidades, ainda que, infelizmente, nem sempre seja elaborado dessa forma); b) a aplicação dos instrumentos de coleta de dados; c) a reorientação dos estudantes, se necessária; d) a reavaliação. E do lado do estudante, exige estudo, dedicação, investimento, aprofundamento, busca dos melhores resultados. (LUCKESI, 2011, p. 425).

Percebe-se que o ato de avaliar implica maiores exigências de trabalho e dedicação, tanto para o professor como para o estudante. Ao docente, isso exige com toda certeza maiores investimentos de tempo para: pesquisa, reflexão sobre a prática, elaboração de novos procedimentos e recursos de avaliação. Essa perspectiva de avaliação esbarra em algumas contradições associadas ao ENEM e à própria realidade das escolas da rede pública de ensino, uma vez que o exame exige uma proposta inovadora de avaliação, ao valorizar um ensino baseado no desenvolvimento de competências e habilidades e no ensino interdisciplinar, por exemplo, mas, limita a avaliação a um exame, ou seja: uma prova! Ora o exame remete a um ensino criativo e inovador ao incentivar certas práticas e valores, ora o exame se mostra um instrumento tradicional ao se limitar a uma prova de múltipla escolha e de redação. Será mesmo que todas as competências e habilidades propostas pelo ENEM podem ser avaliadas somente em uma prova de múltipla escolha, sobretudo, considerando as especificidades da avaliação em Geografia e Ciências Humanas? Por que não existem questões discursivas no ENEM?

As presentes constatações servem de parâmetro para exposição de um ponto importante: a valorização do trabalho docente! Podemos constatar que os desafios/dificuldades são maiores para o docente da rede pública, que tem uma jornada de trabalho de 60 horas semanais, caso possua dois vínculos públicos. O professor da escola pública não tem tempo para estudar, para planejar seus procedimentos de avaliação, para refletir sobre sua prática, e isso implica em ações didáticas e de ensino menos criativas e limitadas qualitativamente.

4.2.2. A avaliação a partir de aulas de campo

Em relação às atividades do tipo “aulas de campo”, sabe-se que na área do ensino de Geografia essas experiências são fundamentais para a aprendizagem dos conceitos, das categorias e dos conteúdos da Geografia, uma vez que o *estudo do meio* compreende importante momento para se depreender as dinâmicas do *Espaço Geográfico*, culminando, inclusive, com atividades de avaliação do tipo relatórios reflexivos e/ou diários de campo, entre outras formas de avaliação. Para Pontuschka (2013),

A concepção de *estudo do meio* é dinâmica e varia, tanto ao longo do tempo como de autor para autor. No estudo do meio na geografia, o espaço e o tempo não se separam, pois, as observações sensíveis permitem uma aproximação concreta com problemas estudados pela história e pela geografia, com questões propostas por alunos e professores. O meio é uma geografia viva. A escola, o córrego próximo, a população de um bairro, o distrito industrial, um parque, uma reserva florestal, um shopping, um hipermercado, a chácara vizinha são elementos integrantes de um espaço, que podem ser pontos de partida para uma reflexão. Em um primeiro momento, pode-se “descrever”, utilizando os referenciais vivos para localizá-los; no entanto, é preciso ir além. Em qualquer lugar escolhido para realizar um estudo do meio, há o que ver, há o que refletir em geografia, pois não existem lugares privilegiados, não há lugares pobres. É preciso saber “ver”, saber “dialogar” com a paisagem, detectar os problemas existente na vida de seus moradores, estabelecer relações entre os fatos verificados e o cotidiano do aluno. No estudo do meio, o aluno expressa o desejo de compreender o espaço do qual faz parte ou os espaços mais distantes, que aguçam o seu desejo de conhecer. É partindo de referências que estão sendo construídas no processo de apreensão daquela realidade, fazendo comparações, que o jovem vai conseguir esta compreensão. (PONTUSCHKA, 2013, p. 260).

Todavia, quase todos os docentes afirmaram não realizar esse tipo de atividade em virtude de problemas associados à falta de apoio do poder público, em relação ao transporte escolar para deslocamento dos estudantes até o destino da aula. Pensando nesses pontos, os(as) professores(as) relataram:

“Não existe possibilidade de aula de campo, pois o Estado não ajuda financeiramente, outra dificuldade é a questão da segurança, pois o professor se torna responsável sozinho pelos alunos, o medo limita a prática de aula de campo.” (Gabriel, professor de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).

“Aula de campo é muito raro, pois não temos ajuda nenhuma do Estado, não tem ônibus, não tem ajuda de custo, é muita burocracia, acabamos ficando com o pé atrás. Temos o Pibid, sempre fazemos atividades levando os alunos para a universidade, isso tem ajudado, agora com essa questão orçamentária que estão cortando tudo, está mais difícil, não supre a necessidade, mas traz contribuições importantes.” (Miguel, professor de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).

“Nós já fizemos muitas aulas de campo, mas agora estamos encontrando dificuldades, pois os orçamentos diminuíram muito, então a instituição adotou algumas medidas. Mas mesmo assim sempre fiz aulas de campo, às vezes curtas, produzindo documentários, elaboramos relatórios, é o que chamamos de diário de bordo, não só eu, mas os professores da instituição de maneira geral. É impossível trabalhar com a Geografia e não trabalhar com esses símbolos, porque a gente está falando de espaço, é importante a gente localizar, mas não somente localizar, mas a gente se localizar nele, sempre trabalhamos com imagens.” (Lívia, professora de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).

“A aula de campo não existe burocracia porque eu levo os alunos no ônibus de linha por conta própria, às vezes levo um bolsista do PIBID para me ajudar, levo uma média de 30 alunos. Nessa aula de campo do Centro Histórico, por exemplo, eu fui sozinha com os alunos. Se fosse pela escola não tem; a secretaria de educação desde o ano passado diz que não tem motorista. Na maioria das vezes eu vou sozinha, se não for assim não tem aula de campo.” (Cecília, professora de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).

Com a intenção de contextualizar outras estratégias didáticas de avaliação, destaca-se a seguir no Quadro 03, elaborado por Anastasiou (2007), uma sistematização de estratégias e procedimentos de avaliação à título de sugestão para serem explorados no ensino de Geografia.

Quadro 3. Estratégias e sugestão de elementos a serem acompanhados ou avaliados, 2007.

Aula expositiva dialogada	Participação dos estudantes contribuindo na exposição, perguntando, respondendo, questionando... assim, acompanha-se a compreensão e análise dos conceitos apresentados e construídos. Pode-se usar diferentes formas de obtenção da síntese pretendida na aula: de forma escrita, oral, pela entrega de perguntas, construção de quadros, esquemas, portfólio, sínteses variadas, complementação de dados no mapa conceitual e outras atividades complementares a serem efetivadas em continuidade pelos estudantes.
Estudo de texto	Produção escrita ou oral, com comentário do estudante, tendo em vista as habilidades de compreensão, análise, síntese, julgamento, inferências e interpretação dos conteúdos fundamentais e as conclusões a que chegou.
Portfólio	Definir conjuntamente critérios de avaliação do ensino e da aprendizagem, do desempenho do estudante e do professor: organização e cientificidade da ação do professor e do estudante, clareza de ideias na produção escrita; construção e reconstrução da escrita; objetividade na apresentação dos conceitos básicos; envolvimento e compromisso com a aprendizagem, entre outros.
Tempestade cerebral	Observação das habilidades dos estudantes na apresentação das ideias quanto a: capacidade criativa, concisão, logicidade, aplicabilidade e pertinência, bem como seu desempenho na descoberta de soluções apropriadas ao problema apresentado.

Continua.

Continuação.

Mapa conceitual	Acompanhamento da construção do mapa conceitual a partir da definição coletiva dos critérios de avaliação: conceitos claros, relações justificadas, riqueza de ideias, criatividade na organização e representatividade do conteúdo trabalhado.
Estudo dirigido	O acompanhamento se dará pela produção que o estudante vá construindo, na execução das atividades propostas, nas questões que formula ao professor, nas revisões que este lhe solicita, a partir do que vai se inserindo gradativamente nas atividades do grupo a que pertence. Trata-se de um processo avaliativo eminentemente diagnóstico.
Lista de discussão por meios informatizados	Essa é uma estratégia onde ocorre uma avaliação grupal, ao longo do processo, cabendo a todos este acompanhamento. No entanto, como o professor é o responsável pelo processo de ensinagem, o acompanhamento das participações, da qualidade das inclusões, das elaborações apresentadas, torna-se elemento fundamental para as retomadas necessárias, na lista e, oportunamente, em classe.
Solução de problemas	Observação das habilidades dos estudantes na apresentação das ideias quanto a sua concisão, logicidade, aplicabilidade e pertinência, bem como seu desempenho na descoberta de soluções apropriadas ao problema apresentado.
Philips 66	Toda atividade grupal deve ser processada em seu fechamento. Os avanços, desafios e dificuldades enfrentadas variam conforme a maturidade e autonomia dos estudantes, e devem ser encaradas processualmente. A avaliação será feita sempre em relação aos objetivos pretendidos, destacando-se: o envolvimento dos membros do grupo; a participação conforme os papéis estabelecidos; pertinência das questões e/ou síntese elaborada. É fundamental a auto avaliação dos participantes.
Grupo de verbalização e de observação	O grupo de verbalização será avaliado pelo professor e pelos colegas da observação, além da autoavaliação. Os critérios de avaliação são decorrentes dos objetivos, tais como: clareza e coerência na apresentação; domínio da problemática na apresentação; participação do grupo observador durante a exposição; relação crítica da realidade.
Dramatização	O grupo será avaliado pelo professor e pelos colegas, além da autoavaliação. Sugestão de critérios de avaliação: clareza e coerência na apresentação; participação do grupo observador durante a apresentação; utilização de recursos que possam tornar a dramatização mais real; criatividade e espontaneidade.

Continua.

Continuação.

Seminário	Os grupos são avaliados e exercem também a função de avaliadores. Os critérios de avaliação devem ser adequados aos objetivos da atividade em termos de conhecimento, habilidades e competências. Sugestão de critérios de avaliação: clareza e coerência na apresentação; domínio do conteúdo apresentado; participação do grupo durante a exposição; utilização de dinâmicas e/ou recursos audiovisuais na apresentação.
Estudo de caso	O registro da avaliação pode ser realizado por meio de ficha com critérios a serem considerados tais como: - Aplicação dos conhecimentos (a argumentação explicita os conhecimentos produzidos a partir dos conteúdos?); - Coerência na prescrição (os vários aspectos prescritos apresentam uma adequada relação entre si?); - Riqueza na argumentação (profundidade e variedade de pontos de vista); - Síntese.
Júri simulado	Considerar a apresentação concisa, clara e lógica das ideias, a profundidade dos conhecimentos e a argumentação fundamentada dos diversos papéis.
Simpósio	Levar em conta a concisão das ideias apresentadas pelos comunicadores; a pertinência das questões apresentadas pelo grande grupo; a logicidade dos argumentos; o estabelecimento de relações entre os diversos pontos de vista; e os conhecimentos relacionados ao tema e explicitados
Painel	Participação dos estudantes painelistas e da plateia analisando: a habilidade de atenção e concentração; síntese das ideias apresentadas; argumentos consistentes na colocação das ideias como nas respostas aos participantes. Consistência das perguntas elaboradas.
Fórum	A avaliação, estabelecida previamente, levará em conta a participação dos estudantes como debatedores e ou como público: habilidade de atenção e concentração; síntese das ideias apresentadas; argumentos consistentes e a produção da síntese.
Oficina (laboratório ou Workshop)	Participação dos estudantes nas atividades e a demonstração das habilidades visadas, expressas nos objetivos da oficina. Pode-se propor autoavaliação, avaliação descritiva ou pelos produtos, no final do processo.

Continua.

Continuação.

Estudo do meio	O planejamento e acompanhamento do processo deve ser contínuo. Normalmente os objetivos estão em referência direta com os elementos estabelecidos no roteiro de observação e coleta de dados, organizado no plano. As etapas de organização, análise e síntese devem ser acompanhadas, com as correções e retomadas necessárias. O relatório final pode contemplar as etapas da construção ou se referir a elementos de extrapolação, dependendo dos objetivos traçados.
Ensino com pesquisa	O acompanhamento do processo deve ser contínuo, com retroalimentação das fases já vivenciadas, assim como com as devidas correções em tempo. As hipóteses incompletas e/ou dados não significativos devem ser substituídas pelos mais adequados. Um cronograma de fases e ações auxilia no autocontrole, pelo estudante, ou grupo. Os critérios de valorização devem ser estabelecidos antecipadamente, e como são critérios construídos, podem ser reformulados no processo.

Fonte: Anastasiou, 2007.

Entre as estratégias apresentadas no Quadro 3, observamos que os professores recorrem com mais frequência a três delas: estudo dirigido (atividades), seminários e estudo do meio (mesmo que esta última seja empregada no processo de ensino e aprendizagem esporadicamente). No geral, essas estratégias são utilizadas no contexto de aferição de determinado conteúdo geográfico explorado em uma sequência didática.

4.2.3. A avaliação com uso de provas

Quando a referência é a prova, recurso/instrumento de avaliação mais utilizado e evidenciado pelos docentes, algumas informações chamaram a atenção. Temos observado que no contexto do Ensino Médio, os professores atribuem à prova diferentes formatos de estrutura, com uso de recursos textuais e simbologias diversas. Constatou-se que os tipos de provas mais comumente utilizadas pelos docentes foram: discursivas com questões dissertativas, e objetivas de múltipla escolha, inclusive, esse último tipo com uso de questões do ENEM e de outros exames/vestibulares. Nessa perspectiva, Karnal (2017) destaca que:

Elaborar uma avaliação exige muito cuidado. Nunca deve ser atividade rápida ou improvisada. Uma avaliação ruim pode implodir todo o esforço que você realizou ao longo do bimestre ou trimestre. É um momento que exige o máximo da sua capacidade profissional e sabedoria. (KARNAL, 2017, p. 78).

Essas modalidades de provas são importantes, pois contribuem para a formação e o desenvolvimento de competências e habilidades num contexto educativo específico. Entende-se que, uma avaliação pautada na utilização de recursos como provas objetivas, por exemplo, ajuda na formação de certas competências e habilidades, em maior ou menor grau, como por exemplo interpretar, analisar, associar, relacionar. Um processo de avaliação pautado no uso de provas discursivas contribui na formação de competências que exigem do estudante, em maior ou menor grau, outros tipos de habilidades no contexto da formação, como por exemplo descrever, argumentar, contextualizar. É importante também salientar que não se tratam de processos separados, mas sim integrados, ambos os recursos de avaliação citados podem contribuir no desenvolvimento e na formação das mesmas competências e das mesmas habilidades, em maior ou menor grau. Pensando nesses aspectos, destaca-se:

Variar a forma. Toda avaliação mede um aspecto e pode favorecer ou não um tipo específico de habilidade mental. Avaliar sempre da mesma forma é limitar isso. É como se houvesse uma escola de Educação Física que trabalhasse apenas natação. Seria, no mínimo, limitado. Assim, se você fez uma prova sem consulta, experimente fazer uma com consulta. Fez uma avaliação com mais interpretação de textos, faça outra com mais imagens. Não hesite, onde for possível, em substituir a tradicional prova por uma apresentação oral. Perca o fetiche da prova de modelo comum. Utilize um trabalho ou até, em casos raros em que o número de alunos possibilite, uma entrevista com o professor. Toda avaliação é parcial. Variando ao menos, você varia o foco da parcialidade. (KARNAL, 2017, p. 79).

Tomando como base o relato de quatro docentes, entre os cinco professores que participaram da pesquisa, podemos dividir em quatro planos os motivos e as justificativas mencionadas pelos professores para o uso de provas como recurso de avaliação no ensino de

Geografia. De maneira aleatória, o primeiro relato analisado foi o do professor Miguel, o qual declarou ter preferência por realizar provas discursivas. De modo geral, esse professor afirmou que a prova discursiva é melhor por ser “mais difícil”, e ainda destacou:

“No ensino médio tenho trabalhado mais com questões subjetivas, pois na minha compreensão avalia melhor e o aluno mostra se de fato aprendeu. A prova objetiva rola muita cola, é mais fácil de colar e tal, o aluno lê o assunto meio por cima e acaba lembrando (...). A prova subjetiva é bem mais complexa/completa, o aluno também pode treinar a escrita, tem uma série de coisas, é mais difícil, mas sem sombra de dúvidas para avaliar o aluno é uma melhor opção. Geralmente eu gosto de jogar os conceitos nas provas/atividades, solicito o básico. ‘Vamos falar sobre projeções cartográficas: quais são os três principais tipos de projeções cartográficas? E qual é a mais utilizada? Aí eles vão dizer quais são... Cite e conceitue e diga qual a mais difundida’. Mas sinceramente eu não sei se essa é a melhor forma de saber se o aluno assimilou o conhecimento, mas eu acho que assim fica mais para o aluno.” **(Miguel, professor de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

Na sequência, o segundo relato foi o do professor Gabriel. Para esse professor, a prova objetiva de múltipla escolha é o melhor recurso de avaliação, por ser mais fácil de corrigir, principalmente, ao considerar a quantidade de alunos que ele possui. Dessa forma, o docente destacou:

“A partir do conteúdo trabalhado eu busco em livros, ou até mesmo na internet, questões relacionadas com o assunto estudado que caibam certa análise. Sempre busco questões objetivas e com ligação constante com o assunto visto em sala de aula. Não uso questões discursivas, não faço, pois, a questão discursiva vai levar tempo para correção e eu não tenho todo esse tempo, pois eu tenho duas cargas horárias e 480 alunos. A questão objetiva ela é mais fácil de corrigir e eu também incluo questões do Enem, assim como questões de vestibulares diversos. Gráficos uso, mas imagens não, pois a reprodução das provas não ajuda, isso dificulta a representação do que se pretende expor, não existe uma impressão que prime pela qualidade.” **(Gabriel, professor de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

No primeiro caso, chamou atenção o fato de o professor relatar só utilizar provas discursivas, pois ele entende que é uma forma de avaliação mais complexa e difícil, e consequentemente mais completa. No entanto, logo em seguida o docente demonstra não saber dizer se a modalidade discursiva é a mais adequada para avaliar os estudantes em uma prova – “mas sinceramente eu não sei se essa é a melhor forma de saber se o aluno assimilou o conhecimento, mas eu acho que assim fica mais para o aluno” (Miguel, professor de Geografia - pesquisa exploratória, 2016). Podemos observar que existe uma preocupação excessiva com a certificação, a atribuição de um valor que se expressa apenas de uma forma na avaliação: ou o estudante escreve e mostra que realmente sabe, ou o estudante não aprendeu os conteúdos ensinados.

Ainda sobre o primeiro relato, o professor também diz que: “a prova objetiva rola muita cola, é mais fácil de colar e tal, o aluno lê o assunto meio por cima e acaba lembrando”. A “cola” é sempre um problema no ensino de qualquer disciplina, mas existem muitas estratégias para se evitar esse tipo de conduta como, por exemplo, a conscientização dos estudantes, a elaboração de vários tipos de provas, a adaptação de questões. Com relação ao fato do aluno ler o conteúdo da questão e “acabar lembrando”, entende-se que essa posição remete a um profundo distanciamento em relação à proposta de avaliação apresentada pelo ENEM, pois um fator bastante positivo nas questões do exame se refere à boa contextualização dos conteúdos científicos no momento da avaliação (inclusive com uso de gráficos, mapas, letras musicais, imagens, tabelas, noticiários informativos e outros gêneros textuais).

Para além de uma avaliação pautada apenas nos “moldes” tradicionais, ainda com relação ao primeiro relato, fica a seguinte reflexão: a prova discursiva é o recurso mais adequado a ser sempre empregado no contexto da avaliação dos conteúdos geográficos? Acreditamos que aprender Geografia e avaliar seus conceitos e temas é um ato que vai além da prova discursiva, e isso exige esforço de reflexão sobre essa problemática.

Difundiu-se um conceito chamado “prova operatória”. De alguma forma, o Enem seria a concretização desse conceito, ao menos na intenção. Antes, dominavam as provas do patamar da memória, utilizando variações do verbo *identificar*. O futuro aponta para a habilidade mental e menos para a repetição. A prova deve trabalhar essa capacidade de elaborar pensamentos, abstrair, deduzir, comparar, criticar etc. O mundo que trabalha cada vez mais com informações prontas ao toque do teclado, tende a valorizar mais a capacidade crítica de avaliar essas informações do que reproduzi-las. Você é um professor que nasceu no século passado, assim como eu. Porém, lembre-se de que estamos formando gente para estar no mundo do futuro. Aposte no farol, não no retrovisor. Entenda a estrutura da sua área de conhecimento. Entenda as habilidades fundamentais que justificam que o currículo inclua sua disciplina e não outra. Fazer uma boa prova operatória implica conhecer a *epistemologia* da sua área, ou seja, a estrutura que gera o conhecimento e seus discursos de comprovação. Quem não conhece a fundo sua área acaba perguntando tudo que é secundário e aparente. (KARNAL, 2017, p. 81).

No segundo caso, chamou atenção a grande limitação atribuída ao momento da avaliação, ou seja, a prova é empregada como um simples recurso didático para a verificação: o professor “estrutura” a prova a partir de questões já elaboradas, o estudante é submetido ao exame, e posteriormente, o professor verifica, apenas, se o estudante marcou a alternativa correta de cada questão a partir de um gabarito (chave de resposta) adquirido previamente no momento de estruturação da prova. Em outras palavras, podemos dizer que inexistente qualquer ação pedagógica, não existe intervenção docente na busca pela mediação do processo, seja no momento que antecede a avaliação (planejamento, elaboração de questões, seleção de

mecanismo de avaliação), seja no momento de aplicação e tratamento dos resultados advindos da prova.

A própria prova objetiva sendo utilizada numa perspectiva de acompanhamento pode se tornar um recurso didático de avaliação muito oportuno. No âmbito do ensino de Geografia, esse tipo de prova pode possibilitar ao estudante o desenvolvimento de diversas habilidades, como interpretar e identificar fenômenos e dinâmicas espaciais diversas; auxiliar o professor a realizar constatações de diferentes formas: questões que utilizam mecanismos de associação (“complete o espaço com o conceito correto”); analisar mapas com uso de mecanismos de localização espacial; interpretar textos com uso de letras musicais; comparação de imagens e ilustrações diversas na tentativa de compreensão de um determinado processo. Para Libâneo (2013),

As provas de questões objetivas avaliam a extensão de conhecimentos e habilidades. Possibilitam a elaboração de maior número de questões, abrangendo um campo maior da matéria dada. Por requererem respostas mais precisas, é possível controlar mais a interferência de fatores subjetivos, tanto do aluno quanto do professor. Esse tipo de prova tem algumas desvantagens, que devem ser superadas pelo professor. Exige uma técnica apropriada de elaboração, recursos materiais da escola; por ser aparentemente fácil de elaborar, favorece a improvisação; oferece ocasião de o aluno escolher a resposta por palpite (“chute”). (LIBÂNEO, 2013, p. 230).

As provas objetivas podem ter suas questões organizadas em uma sequência que expresse hierarquia de complexidade, da mais simples para a mais difícil, por exemplo. As próprias provas objetivas também podem ser sistematizadas em uma hierarquia de complexidade, até que os estudantes possam ter contato com questões empregadas no ENEM. Libâneo (2013) destaca alguns exemplos de questões que podem ajudar na organização desse tipo de prova, como é o caso, respectivamente: das questões “certo-errado”, das questões de “lacunas para completar” e das questões de “múltipla escolha”. A seguir se destacam alguns exemplos desses casos.

Questões de certo-errado (C ou E) ou verdadeiro-falso (V ou F).

O aluno escolhe a resposta entre duas ou mais alternativas. Cada item é uma afirmação que pode estar certa ou errada, verdadeira ou falsa.

1) Assinale C ou E no parêntese:

- a) O Brasil é o maior produtor de café do mundo ().
- b) Os seres vivos são aqueles que têm vida. São classificados como seres animados e inanimados ().
- c) O Nordeste brasileiro é uma das regiões que possuem os mais baixos índices de mortalidade infantil no Brasil (). (LIBÂNEO, 2013, p. 230).

2) Analise as afirmativas sobre o fuso horário brasileiro e marque (V) para as verdadeiras e (F) para as falsas.



- () O território brasileiro está localizado a leste do Meridiano de Greenwich, portanto, as horas são adiantadas com relação ao marco inicial (0°).
- () Fernando de Noronha está situado na zona que corresponde a 30° O, sendo a porção do território brasileiro onde as horas são as mais adiantadas.
- () Todas as unidades federativas da Região Sul e Sudeste apresentam o mesmo horário de Brasília, que é considerado o horário oficial do Brasil.
- () Em consequência da pouca distância do território brasileiro no sentido leste-oeste, o país não apresenta fusos horários distintos.

Questões de lacunas para completar.

São compostas por frases incompletas, deixando um espaço em branco (lacuna) para ser preenchido com uma só resposta certa. As questões podem apresentar mais de um espaço em branco, no meio ou no final da afirmação (LIBÂNEO, 2013, p. 231).

1) De acordo com a divisão regional mais recente do IBGE (1989), o Rio Grande do Norte (RN) é um estado brasileiro dividido em quatro mesorregiões, que são _____, _____, _____ e _____.

2) Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul constituem um fórum internacional de discussões políticas e econômicas denominado _____. Na escala atual de desenvolvimento, esses países são considerados _____.

Questões de múltipla escolha.

São compostas de uma pergunta, seguida de várias alternativas de respostas. Existem muitas modalidades desse tipo de questão: as que exigem apenas uma afirmativa correta entre as alternativas; as que exigem uma afirmativa falsa/errada entre as alternativas; as que exigem mais de uma afirmativa correta e numerada etc.

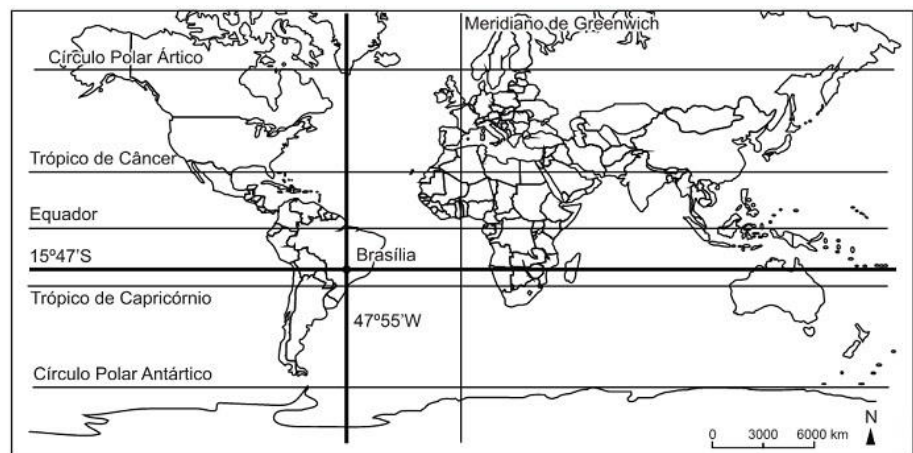
1) Assinale as alternativas que caracterizam a população urbana:

- I) População cuja maioria trabalha em atividades secundárias e terciárias.
- II) População cujo estilo de vida se caracteriza por intensas relações sociais e acentuada receptividade a inovações.
- III) População cujo estilo de vida é preponderantemente conservador, muitas vezes resistentes a inovações.
- IV) População cuja maioria trabalha em atividades econômicas primárias.

São verdadeiros os itens:

a) I, III e IV. b) II, III e IV. c) I e II. d) III e IV. e) II e IV. (LIBÂNEO, 2013, p. 233).

2) **(UFRN 2013).** Um estudante australiano, ao realizar pesquisas sobre o Brasil, considerou importante saber a localização exata de sua capital, a cidade de Brasília. Para isso, consultou o mapa a seguir:



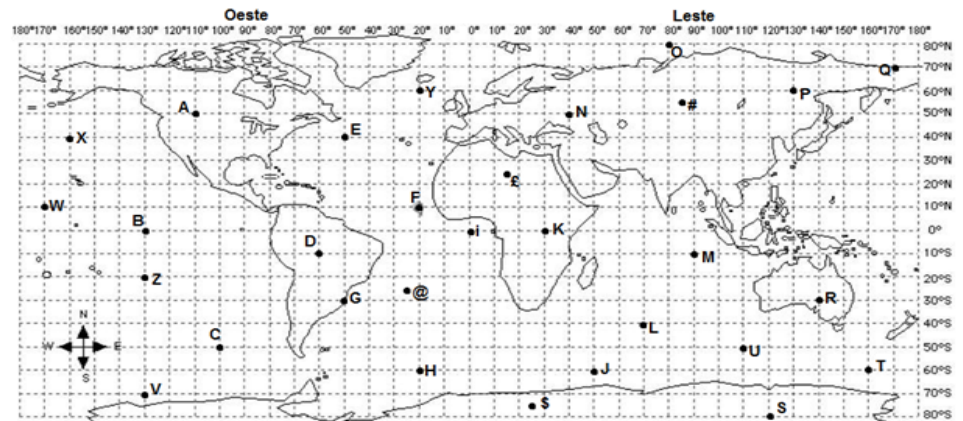
Disponível em: <www.mapasparacolorir.com.br> Acesso em: 6 jul. 2012. [Adaptado]

O mapa consultado pelo estudante australiano permitiu identificar a localização exata de Brasília, a qual estabelece a partir:

- a) Projeção cartográfica.
- b) Escala geográfica.
- c) Coordenadas geográficas.
- d) Convenções cartográficas.

Questão de análise e identificação.

Observe os pontos assinalados no mapa e escreva as suas respectivas coordenadas geográficas:



LATITUDE	A		LATITUDE	i	
LONGITUDE	A		LONGITUDE	i	
LATITUDE	B		LATITUDE	J	
LONGITUDE	B		LONGITUDE	J	
LATITUDE	C		LATITUDE	K	
LONGITUDE	C		LONGITUDE	K	

Os últimos dois relatos esboçam certa mudança, se comparados com os dois primeiros relatos, no que se refere às concepções e perspectivas de avaliação dos professores de Geografia quando a referência é o uso de provas. No terceiro relato, chamou atenção a postura mais autônoma do(a) docente, quando afirma que:

“Utilizo muito imagens, gráficos, tabelas, não só o texto. Geralmente eu mesclo um pouco entre questões objetivas e discursivas, isso varia um pouco. No 4º bimestre em função de ser final de ano e da correria eu costumo fazer avaliações objetivas, mas em função da circunstância. O bom daqui da escola é que eu tenho a liberdade e recursos para fazer as avaliações do jeito que eu quero.” (Cecília, professora de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).

Podemos observar a partir do relato da professora Cecília, certa mudança de concepção em relação ao uso de provas enquanto recurso didático de avaliação. Dois pontos destacam-se nesse sentido: o primeiro ponto é a constatação em afirmar que “mescla” a prova com questões objetivas e discursivas, isso abre novos parâmetros para a mediação do ensino e da aprendizagem dos conteúdos geográficos. O segundo ponto se refere à postura de autonomia da docente, ao destacar que faz provas objetivas no final do ano em virtude das circunstâncias: o tempo é mais limitado tanto para o professor como para os estudantes; e destacou também o fato de ter plena liberdade para produzir suas provas do jeito que “quer”. Entretanto, o relato é curto e isso limita a explanação de maiores análises.

Por fim, o último e quarto relato chamou atenção pela postura da docente em considerar a posição do sujeito que é avaliado, neste caso os estudantes. De forma direta ou indireta, o relato deixa a mensagem da importância de se diversificar os recursos a serem empregados numa prova, considerando as limitações e potencialidades dos estudantes. Assim, destaca-se:

“Eu elaboro questões objetivas e discursivas. Objetivas para que os alunos tenham também outras formas de avaliação, principalmente para os que possuem dificuldades de escrita; algumas questões eu elaboro, dificilmente eu utilizo questões de vestibulares e do Enem sem fazer adaptações.” **(Livia, professora de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

Pensar nesse sentido é considerar o contexto das experiências de ensino e de aprendizagem em sua íntima relação, ter sensibilidade para com a diversidade de situações que acontecem no âmbito da aula, e entender que nem todas as pessoas aprendem da mesma forma e num mesmo tempo. Nesse sentido, Karnal (2017) afirma que,

Ainda no campo da chamada prova operatória. Dialogue com suas aulas. Escreva na prova a experiência que você utilizou. Isso colabora para ambientar o aluno. Pense numa questão assim: “No início de abril, no laboratório da escola, utilizamos o papel tornassol para medir o Ph de uma substância...” Ou então: “Quando lemos, no início do ano, um trecho de *Iracema*, de José de Alencar, identificamos que o romantismo brasileiro...” Pode parecer bobagem, mas esse pequeno diálogo ajuda a orientar o aluno para a aula e a dialogar com ela. A prova fica mais orgânica e, por consequência, mais “operatória”. O sistema aparece mais equilibrado e alguns alunos, enfim, entendem que você tinha objetivos e que ele está no meio de um processo. (KARNAL, 2017, p. 81).

Esses quatro relatos são planos teóricos e práticos que ajudam na reflexão sobre as muitas nuances pedagógicas que envolvem o ensino de Geografia no Ensino Médio em escolas públicas. E, não são concepções que se esgotam em si mesmas quando se trata da prova enquanto recurso didático de avaliação! É verdade que existem muitas outras concepções, as quais ajudam profundamente na reflexão sobre os fenômenos e as dinâmicas que permeiam o ensino de Geografia na escola. Não se tratam de posições didático-pedagógicas certas ou erradas, mas sim, de perspectivas diferentes para se pensar um mesmo recurso de avaliação, neste caso, a prova. A partir dessas diferenças podemos, cada vez mais, pensar criticamente o ensino, a Geografia, e suas relações em diferentes contextos e âmbitos.

4.2.4. O uso de seminário e de simulado como recursos de avaliação

O seminário é um dos últimos recursos didáticos em destaque entre os procedimentos de avaliação elencados pelos professores participantes da pesquisa. Trata-se de uma importante atividade no contexto da formação, em muitas ocasiões incentivam o trabalho coletivo grupal entre os estudantes, o hábito da pesquisa, a desenvoltura na arguição de apresentações orais, o debate e a escrita. No seminário os grupos são avaliados e avaliadores, os critérios de avaliação podem levar em conta a clareza e a coerência na apresentação; o domínio do conteúdo apresentado; trabalho coletivo; uso de dinâmicas e/ou recursos audiovisuais na apresentação, autoavaliação, entre outros(as). (ANASTASIOU, 2007).

Nos contextos do ENEM e do ensino de Geografia, o seminário é um bom recurso de avaliação por incentivar e contextualizar situações problemas. Muitas vezes, as pesquisas partem de situações problemas que se relacionam ao cotidiano dos estudantes, e as temáticas são muitas e diversificadas. Entre alguns exemplos, podem-se destacar: a problemática da poluição em ambientes urbanos (poluição do ar, dos solos, dos recursos hídricos, da paisagem – visual, poluição sonora); a migração e a formação da sociedade brasileira e local – as migrações no contexto da globalização; os conflitos geopolíticos; as questões econômicas e políticas em âmbito local, regional e nacional; os recursos naturais – a transposição do rio São Francisco, por exemplo; entre outros temas. Em outras ocasiões o seminário pode ser planejado a partir de uma aula de campo e/ou do conteúdo estudado nessa ocasião.

Entre os professores (as) participantes da pesquisa, se destacam os seguintes relatos:

“Existem atividades de seminários, os alunos apresentam, geralmente explicando o que aprenderam; não peço algo escrito, pois, eles só fazem copiar. No entanto, o que acontece é o seguinte: você pede o trabalho para aquela data, só um terço de fato apresenta, depois o outro aparece, aí fica aquela bola de neve e é muito complicado para o professor, pois temos que cumprir com as datas no sistema e colocar a nota. Se muitos alunos ficam com notas vermelhas também é algo ruim para o professor e termina sendo um fator negativo passar atividades para casa. O mais importante é a prova.” **(Miguel, professor de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

“Com relação aos seminários geralmente nós temos um tema principal, aí divido a turma em grupos, os alunos fazem uma pesquisa e apresentam em PowerPoint. Aí surgem as críticas, não dá certo o aluno chegar com papelzinho para apresentar, ele tem que dizer o que entendeu, o que ele aprendeu do assunto pesquisado.” **(Rafael, professor de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

“Também uso outras formas de avaliação, como seminários, documentários, também trabalho muito de forma interdisciplinar, em parceria com outras disciplinas. A gente está sempre pensando e elaborando projetos que envolvam Geografia e outras disciplinas, trabalhando e avaliando conjuntamente, com disciplinas como Língua Portuguesa, Artes, História e Sociologia, entre outras. Minha avaliação é sempre contínua, mesmo tendo provas.” **(Lívia, professora de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

De maneira breve, os seguintes pontos chamam a atenção em relação ao uso de seminário enquanto recurso de avaliação: no primeiro relato o docente destaca/enfatiza a falta de adesão dos estudantes na participação dos seminários. A título de reflexão, trata-se da baixa adesão dos estudantes (falta de interesse), ou da falta de incentivo para adesão a essas atividades? Trata-se de um ensino a serviço da produção, ou da reprodução dos conteúdos geográficos? Podemos perceber um significado limitado que é atribuído ao conhecimento geográfico, assim como a própria avaliação de seus conteúdos, pouco associado com a vivência e o cotidiano dos estudantes, não os motivando no momento da formação. Pensando nesses pontos, a quem serve esse ensino de Geografia? Sobre esse aspecto, Lacoste (2012) destaca que,

Mas que diabo, dirão todos aqueles que não são geógrafos, não há problemas mais urgentes a serem discutidos além dos mal-estares da geografia ou, em termos mais expeditos, “a geografia, não temos nada a ver com ela...”, pois isso não serve para nada. A despeito das aparências cuidadosamente mantidas, de que os problemas da geografia só dizem respeito aos geógrafos, eles interessam, em última análise, a todos os cidadãos (...). Colocar como ponto de partida que a geografia serve, primeiro, para fazer a guerra não implica afirmar que ela só serve para conduzir operações militares; ela serve também para organizar territórios, não somente como previsão das batalhas, mas também para melhor controlar os homens sobre os quais o aparelho do Estado exerce sua autoridade. (LACOSTE, 2012, p. 22 e 23).

No segundo relato podemos observar que o seminário é realizado em uma perspectiva que busca a fixação dos conteúdos estudados, ou seja, trabalha-se uma temática em sala de aula e os estudantes são convocados a aprofundar essa temática a partir de uma pesquisa e, posteriormente, uma apresentação em grupo. Certamente as críticas são importantes nesse processo: mostrar para os estudantes as potencialidades do trabalho realizado, os pontos a serem melhorados, discutir a temática com a participação de toda a turma através da mediação do(a) professor(a).

Um fato curioso do terceiro relato é a menção feita indiretamente à chamada *pedagogia de projetos*²⁵. A docente destaca que os seminários, assim como outras atividades, são realizados em parceria com outras disciplinas a partir da elaboração de projetos interdisciplinares, aproximando-os das chamadas metodologias ativas e construtivistas. Os dois últimos relatos colocam em evidência duas perspectivas pedagógicas: o ensino baseado em temas geradores e a ação interdisciplinar. Nesse sentido, Pontuschka, Paganalli e Cacete (2009) destacam que,

Um programa baseado no tema gerador requer o atendimento de duas dimensões: uma utópica, no sentido de vir a construir, por meio da prática pedagógica, uma nova escola e consolidar valores, comportamentos e conhecimentos integrados, que juntos formariam um vir a ser, fornecendo elementos para a formação de um novo homem, desejoso da construção de uma nova sociedade, e, em outro nível de intervenção, uma dimensão mais concreta, com práticas pedagógicas imediatas e possíveis de ser desenvolvidas, promovendo mudanças que interferem na realidade local dos estudantes e dos moradores do bairro. Com um projeto de interdisciplinaridade, notam-se mudanças no conceito de aula, pois ela não precisa ocorrer apenas no interior de quatro paredes nem tampouco ser realizada com conteúdos expressos pelo professor; pode ser desenvolvida em outros espaços físicos, com informações dadas por moradores ou pessoas de outras profissões. O espaço físico da sala de aula estende-se ao pátio, à favela, ao córrego, à loja, à casa em construção. (PONTUSCHKA; PAGANALLI; CACETE, 2009, p. 154 e 157).

O último recurso a ser explorado é o chamado “simulado”. Em outras palavras, trata-se de uma prova que busca parecer ser real com uma determinada situação de aferição. É um recurso didático de avaliação muito comum no mercado de escolas e instituições educacionais privadas que trabalham na perspectiva de preparação para concursos, vestibulares e para o ENEM. Nesse sentido, o sujeito da aprendizagem é mais reconhecido como um “candidato” do que como um estudante, e o sucesso da “preparação” é medido pelo desempenho dos candidatos nessas atividades. O processo formativo que inclui o ensino e a aprendizagem fica à margem, para dar lugar à preparação. Nesse sentido, um(a) dos(as) professores(as) participantes da pesquisa destacou que:

²⁵ Para Antunes (2001) um projeto é uma pesquisa ou uma investigação, mas desenvolvida em profundidade sobre um tema ou tópico que se acredite interessante conhecer. No caso específico dos temas transversais, pode ser sobre um deles, contextualizado no que se ensina no momento ou num aspecto particular desse mesmo tema. Essa pesquisa ou investigação deve ser desenvolvida por um grupo pequeno de aluno, algumas vezes pela turma inteira e, em algumas circunstâncias excepcionais, apenas por um aluno como também por mais de uma turma ou por um grupo de alunos de diferentes turmas. A razão essencial para o êxito de um projeto é fazer com que represente um esforço investigativo, deliberadamente voltado para encontrar respostas convincentes para questões sobre o tema levantado por alunos, professores, professores e alunos e, eventualmente, funcionários da escola, pais e pessoas da comunidade escolhidas por amostragem. Mas os objetivos de um projeto não se esgotam apenas na busca de respostas corretas e abrangentes; eles estão principalmente no aprender de maneira significativa e consequente o tópico estudado. (ANTUNES, 2001, p. 58).

“A minha avaliação é com 10 questões objetivas contextualizadas e eu mesmo que elaboro! Minhas questões vêm com mapas, gráficos, tabelas, também podemos pegar questões do Enem, dos vestibulares. Esse ano a novidade é que estamos fazendo simulados para fechar as notas, essa atividade é dividida em quatro dias, a ideia era seguir o Enem, mas pelo tempo e para o aluno não ficar sobrecarregado nós dividimos nesses dias, de modo que cada dia seja destinado para uma área do conhecimento que o Enem aborda. As questões são todas do Enem, de vestibulares e outras que adaptamos para que o aluno se adeque. É regra em um bimestre os alunos fazerem pelo menos uma prova, isso é definido em conjunto pelo corpo docente. O simulado foi muito proveitoso, pois fazia com que os alunos se envolvessem mais, inclusive não podendo sair antes de 30 minutos após o início, muitos dos alunos ficaram até o final do tempo, o que ajuda no rendimento deles.” **(Rafael, professor de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

Na perspectiva do Ensino Médio, entende-se que esse tipo de atividade se torna interessante no contexto do 3º Ano (dos alunos concluintes que irão realizar o ENEM), no sentido de se ter uma experiência próxima ao exame e de suas características, o que inclui se pensar nas regras abarcadas. Todavia, o simulado é um tipo de atividade que não deve ter prioridade no contexto da formação e que deve ser empregado esporadicamente enquanto recurso de avaliação: primeiro por ser uma atividade muito cansativa e desgastante para os estudantes; segundo por não contemplar em sua plenitude a perspectiva de avaliação formativa, se aplicado de modo sequencial e cotidianamente.

O simulado não é um tipo de atividade que valoriza a criatividade da atividade mental/operatória, já que preza pela repetição exaustiva na resolução de questões. Não incentiva um processo de mediação e nem tão pouco a dialógica ensino e aprendizagem. A partir do relato, é interessante o fato do professor afirmar que elabora questões contextualizadas com uso de diversos recursos (gráficos, mapas, tabelas), mas, a preocupação por seguir um modelo de aplicação parece ser maior, sendo praticamente igual ao ENEM. Podemos observar que o docente ignora literalmente a Geografia e seus temas/conteúdos na perspectiva do simulado, ou seja, os elementos mais importantes no contexto da formação ficam à margem.



Figura 13. Sem título. Fonte: Acervo pessoal de Roberto L. B. de Lima, 2016.

5. Significados e concepções para avaliação no ensino de Geografia

Estudar a avaliação enquanto componente do ato pedagógico abre espaço para se pensar a respeito dos aspectos direcionadores do ensino. Dessa forma, a reflexão sobre as potencialidades e as dificuldades presentes no processo de ensino e aprendizagem de Geografia ganha novo sentido para esse campo do conhecimento, em meio às mudanças que ocorrem no âmbito do Ensino Médio.

Desde os capítulos anteriores tem-se visto que o Ensino Médio vem sofrendo mudanças, seja no âmbito normativo preconizado pela LDB (lei nº 9394/1996) nas últimas décadas, seja no âmbito do ensino e das relações socioeducativas desenvolvidas nessa faixa de escolarização. Em meio a esse cenário, observa-se que muitos problemas presentes no ensino e na aprendizagem de Geografia são estruturantes e não tão recentes, reforçando a importância de se pensar esse contexto.

Na perspectiva de um processo educativo que busca a transformação crítica de seus sujeitos, a avaliação passa a ser encarada como um recurso direcionador da formação. Logo, isso contribui para a efetivação de práticas educacionais mais construtivas, que visem proporcionar a produção de saberes e experiências formativas na área da Geografia. Prosseguindo numa abordagem didático-pedagógica, objetivamos neste capítulo investigar a importância e o(s) significado(s) da avaliação no ensino de Geografia, em turmas concludentes do Ensino Médio de escolas públicas do município de Natal-RN.

5.1. Princípios e concepções de avaliação

A avaliação é um bom parâmetro para reflexão sobre as experiências pedagógicas, e diferentes tomadas de decisões no contexto do ensino de Geografia. Isso está relacionado às diferentes circunstâncias (considerando tempo, espaço, sujeitos) as quais se apresentam no momento da aprendizagem de um novo conhecimento e/ou de uma nova forma de compreender o mundo e nele se situar. As crianças possuem um tempo certo para aprender o que é o *espaço geográfico* (conceito abstrato), e os jovens e adultos também têm um tempo específico para compreender esse mesmo conceito, suas dimensões, elementos, relações e dinâmicas. Uns apresentam dificuldades para aprender determinado conteúdo, outros apresentam facilidades, e, distintamente, alguns apresentam dificuldades e facilidades.

No ensino, independente do que se entenda como certo ou errado, melhor ou pior, tradicional ou inovador (discussão muito frequente no mundo da educação e nas pesquisas em ensino), a avaliação é um momento importante para se pensar os êxitos e as dificuldades presentes no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o que tem correspondido, em maior ou menor grau, ao planejamento realizado e às ações executadas. A partir da avaliação podemos: traçar novos rumos para as aulas (refletir a unidade objetivos-conteúdos-métodos); planejar novas estratégias de ensino (revisar o plano de ensino); refletir sobre o erro/dificuldade insistente; ter sensibilidade para as diferenças, que nem todos os estudantes aprendem da mesma forma e num mesmo tempo (ajudar a desenvolver capacidades e habilidades e a refletir valores e expectativas do professor em relação aos alunos); aproximar mais professores, estudantes, pais e comunidade escolar; ajudar na autopercepção do professor, entre outras. (LIBÂNEO, 2013).

Segundo Libâneo (2013), a avaliação nos diversos momentos do processo de ensino possui diferentes tarefas, entre as quais se destacam a *verificação*, a *qualificação* e a *apreciação qualitativa*. Dessa forma, esse autor destaca que:

Verificação: coleta de dados sobre o aproveitamento dos alunos, por meio de provas, exercícios e tarefas ou de meios auxiliares, como observação de desempenho, entrevistas etc. **Qualificação:** comprovação dos resultados alcançados em relação aos objetivos e, conforme o caso, atribuição de notas ou conceitos. **Apreciação qualitativa:** avaliação propriamente dita dos resultados, referindo-os a padrões de desempenho esperados. (LIBÂNEO, 2013, p. 217).

Ainda de acordo com esse autor, a avaliação pode cumprir pelo menos três funções: pedagógico-didática, de diagnóstico e de controle. A função pedagógico-didática está relacionada ao atendimento/cumprimento dos objetivos propostos na educação escolar, ou seja, ao atendimento das finalidades socioeducativas do ensino. A função diagnóstica busca identificar progressos e dificuldades dos discentes e a atuação do professor, criando condições para o cumprimento da função pedagógico-didática e atribuindo sentido pedagógico à função de controle (pode ocorrer no início, durante ou depois das aulas). A função de controle se refere aos meios/recursos e à frequência das verificações e de qualificação dos resultados escolares, permitindo o diagnóstico das situações didáticas (pode ser durante ou ao término de um período, bimestre ou semestre, por exemplo). (LIBÂNEO, 2013).

A literatura sobre esse tema enfatiza que os significados e as concepções de avaliação se associam com a perspectiva didático-pedagógica norteadora do ensino. A Didática e a

Pedagogia são áreas do conhecimento que trazem contribuições importantes para a discussão sobre avaliação, especialmente, quando nos remetemos às tendências pedagógicas implícitas nesse ato. Os significados e as concepções de avaliação verificados junto aos professores participantes da pesquisa expõem a concepção pedagógica do(da) professor(a) sobre o ensino e o fenômeno educativo, bem como o tratamento que se atribui ao conteúdo científico da Geografia em sala de aula. A título de contextualização, destacam-se as tendências pedagógicas no Brasil e suas relações com a avaliação da aprendizagem.

De modo geral, no Brasil, as tendências/abordagens pedagógicas podem ser classificadas em dois grupos: as de tendência liberal ou não-críticas (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Renovada e Tecnicismo Educacional), e as de tendência progressista (Pedagogia Libertadora e Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos). (LIBÂNEO, 2013). Dessa forma, o ensino e a avaliação são vistos sob uma ótica particular, que assume uma abordagem pedagógica para se tratar o conhecimento científico em sala de aula, neste caso, a referência é o conhecimento geográfico no Ensino Médio. É importante se destacar que as abordagens pedagógicas também são chamadas por alguns autores de “tendências pedagógicas”, “teorias pedagógicas”, ou “concepções pedagógicas”. Para Núñez, Ramalho e Uehara (2009), as abordagens pedagógicas podem ser entendidas a luz da teoria que lhes sustentam. (Quadro 4).

Quadro 4. Principais características das teorias implícitas da aprendizagem, 2009.

Teoria	Elementos
Tradicional	Caracterizada pela concepção disciplinar do conhecimento e pela aprendizagem por recepção de informação. Prioriza os conteúdos e é centrada na autoridade moral do professor, que exerce seu poder sobre o estudante. O estudante é pouco ativo no processo; é mais “destinatário” de verdades transmitidas pelo professor. Trata-se de uma educação essencialmente logocêntrica, dirigida pelo professor. Dentre seus representantes, estão Comênio e J. Locke.
Técnica	Baseada nos pressupostos epistemológicos da Teoria Tradicional. Dá ênfase aos objetivos instrucionais. Bobbit e Tyler são os principais representantes. É complementada com as ideias da cibernética e a teoria dos sistemas. O processo de ensino é um procedimento técnico, bem estruturado em busca de eficiência através de uma avaliação centrada nos objetivos. Os objetivos se expressam como Taxonomias. A avaliação procura determinar em que medida se atingem os objetivos.
Construtivista	Inicia-se com a obra de Rousseau, com a qual compartilha alguns pressupostos, mas se consolida na metade do século XX com a obra de Piaget, os movimentos da escola nova e, mais recentemente, com a pedagogia operatória. A educação deve adaptar o aluno ao mundo do adulto. A aprendizagem é considerada como processo de construção de significados pelos alunos, sob a mediação do professor.

Continua.

Continuação.

Teoria	Elementos
Ativa	A Teoria Ativa tem em J. Dewey seu principal representante. A partir de uma postura pragmática, Dewey considera a atividade como uma característica essencialmente humana. As curiosidades e necessidades dos sujeitos pautam a busca de hipóteses que antecipam as consequências das formas particulares da ação. É através da prática que se dá a aprendizagem. Concepção global e prática do conhecimento, priorizar a aprendizagem por descoberta, sob orientação do professor. A ênfase é dada na atividade do estudante.
Crítica	Concepção disciplinar e problematizadora do conhecimento. Enfatiza a socialização e tem um caráter político-moral. A teoria crítica está inspirada nas ideias de Marx, Giroux, Freire, etc., para os quais o homem vive num contexto, numa sociedade e num momento histórico. A educação tem por finalidade a formação da consciência crítica dos estudantes.

Fonte: Núñez, Ramalho e Uehara, 2009.

5.1.1. A avaliação sob o enfoque das abordagens pedagógicas de tendência liberal ou não-críticas

No Brasil, as abordagens pedagógicas de tendência liberal têm ganhado considerável repercussão desde o século passado, destacando-se a *Pedagogia Tradicional*, a *Pedagogia Renovada* (Escola Nova) e o *Tecnicismo Educacional*.

Na *Pedagogia Tradicional* a experiência de ensino é considerada um ato normativo, baseia-se em princípios e regras como fonte de regulação. Nessa perspectiva, o processo educativo é centrado no professor, que apresenta e interpreta o conteúdo estudado. O principal recurso pedagógico utilizado é a oralidade, a palavra, ao aluno cabe ouvir e realizar atividades repetitivas até memorizar o conteúdo objeto de aprendizagem. A prova é o principal recurso de avaliação. A partir disso, se destaca uma colocação feita por Cereja, Fernandes e Estêvez (2007) que destacam:

Ainda muito utilizada nas escolas, a avaliação visa à reprodução do conteúdo exposto em sala de aula, utilizando para isso instrumentos como provas, exames, chamadas orais, exercícios etc., nos quais a exatidão das respostas é muito importante para o processo, e o erro é visto como “falta de aprendizagem”. (CEREJA; FERNANDES; ESTÊVEZ, 2007, p. 180).

Segundo Libâneo (2013), no campo da *Pedagogia Renovada* ou simplesmente *Escola Nova*, a corrente progressivista (*pragmática*) predominou no Brasil. Todavia, outras correntes da *Escola Nova* também merecem destaque, especialmente no caso do Brasil, como a

representada por Montessori, as teorias cognitivistas, fenomenológicas e, especialmente, a teoria construtivista baseada na psicologia genética de Jean Piaget. Aqui, cabe menção ao ENEM, exame que tem sua perspectiva de avaliação fundamentada na teoria de Jean Piaget (conforme estudado no segundo capítulo), ou seja, um exame com uma perspectiva de avaliação que se situa no campo de uma abordagem pedagógica de tendência liberal no contexto da *Escola Nova*.

O ensino na *Escola Nova* segue uma perspectiva didático-pedagógica particular, ao professor cabe criar condições favoráveis para assegurar o desenvolvimento da aprendizagem, tendo como ponto de partida as necessidades e interesses de quem aprende, de modo que o estudante possa buscar por si próprio conhecimentos e experiências. Nesse sentido, valorizam-se situações que possam mobilizar a atividade global do educando, que se manifesta em atividade intelectual, atividade de criação, escrita, interpretação, análise de fenômenos da natureza ou outro tipo. O centro da atividade escolar é o estudante ativo e investigador, ao professor cabe incentivar, orientar, organizar as situações didáticas de aprendizagem adequando-as às características do estudante, daí a importância que o ensino ativo atribui às estratégias como trabalho em grupo, atividades cooperativas, pesquisas, projetos, experiências e outros (LIBÂNEO, 2013). Nessa abordagem, a avaliação busca explorar a cognição considerando o desenvolvimento do estudante, busca-se valorizar noções de conservação, reversibilidade, proporção e operações (habilidades) como: comparações, classificações, ordenações. (CEREJA; FERNANDES; ESTÊVEZ, 2007).

O *Tecnicismo Educacional* é outra abordagem pedagógica de tendência liberal. De certo modo, essa abordagem pedagógica também representa uma renovação, podendo ser incluída na *Pedagogia Renovada (Escola Nova)*, uma continuidade da corrente progressivista, embora com contribuições da teoria behaviorista e da abordagem sistêmica do ensino, conforme ressalta Libâneo (2013). Apesar de alguns autores considerarem o Tecnicismo Educacional uma continuidade da corrente progressivista, essa corrente se baseia nos pressupostos epistemológicos da Teoria Tradicional, considerando o processo de ensino um procedimento técnico (NÚÑEZ; RAMALHO; UEHARA, 2009). Nessa perspectiva, a avaliação assume um caráter comportamentalista, condicionando no aluno a memorização de respostas corretas aos estímulos. Dessa forma:

A avaliação tem o objetivo de constatar se o aluno reage com respostas corretas aos estímulos dados. Há um rigor na exigência do comportamento que condiciona a automatização de respostas, possibilitando o encadeamento da reprodução do conteúdo exposto. Nessa abordagem, a avaliação é concebida para medir a exatidão das respostas automatizadas. (CEREJA; FERNANDES; ESTÊVEZ, 2007, p. 182).

Como é possível se observar, essas perspectivas pedagógicas estão fundamentadas no processo de formação, algumas centradas no processo de ensino, outras centradas no processo de aprendizagem, existe uma dicotomia. Para Teixeira (2003), essas teorias não são críticas por desconsiderarem os fatores sociais que interferem no processo educacional.

5.1.2. A avaliação sob o enfoque das abordagens pedagógicas de tendência progressista ou críticas

No Brasil, de modo geral, as abordagens pedagógicas de tendência progressista são três: o enfoque da *Pedagogia Libertadora*, a *Pedagogia Libertária* e a *Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos* ou *Histórico-Crítica*. Essas três abordagens, apesar de terem em suas essências diferentes concepções de ensino e aprendizagem, têm em comum perspectivas teóricas que buscam questionar o valor da escola e da educação em meio às contradições sociais. Em outras palavras, a referência é uma concepção dialética que busca considerar a educação em seu percurso histórico-cultural. Nessas abordagens se assume uma perspectiva de formação sociocultural ou interacionista, a educação é observada como um ato político, o conhecimento como transformação contínua e a ciência como um produto histórico. (CEREJA; FERNANDES; ESTÊVEZ, 2007).

A *Pedagogia Libertadora* tem suas origens nos movimentos de educação popular que buscam confrontar o autoritarismo, a dominação social e política. Nessa perspectiva, a atividade escolar centra-se em discussões de temas sociais, políticos e em ações concretas sobre a realidade social; predomina nessa abordagem a autoavaliação ou avaliação mútua (LIBÂNEO, 2013). A *Pedagogia Libertária* tem suas ideias centradas numa concepção de escola democrática e inclusiva, onde o projeto de escola e de educação correspondam aos desejos da classe trabalhadora, respeitando as diferenças e objetivando uma educação de qualidade e garantia a todos os cidadãos; predomina nessa perspectiva a autoavaliação sem caráter punitivo. Para Libâneo (2013), na *Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos* ou *Histórico-Crítica*, somente com o domínio dos conhecimentos, habilidades e capacidades mentais os alunos podem organizar, interpretar e reelaborar as suas experiências de vida em função de seus interesses.

Nessas abordagens, de modo geral, a avaliação se faz a partir da prática educativa, na qual, tanto professores, quanto alunos, saberão suas dificuldades e seus progressos, através da autoavaliação e da avaliação mútua e coletiva. (CEREJA; FERNANDES; ESTÊVEZ, 2007, p. 183).

5.2. Concepções dos sujeitos participantes da pesquisa sobre a avaliação

Temos visto que a avaliação pode assumir diferentes concepções e que isso se associa a uma perspectiva teórico-pedagógica. Quanto aos significados e às concepções de avaliação, partimos do pressuposto de que não existe uma teoria ou abordagem/tendência pedagógica única e mais adequada, mas sim, diferentes perspectivas para se pensar os fenômenos educacionais no ensino de Geografia. Dessa forma, é importante se destacar que a avaliação no âmbito da sala de aula, entendida enquanto parte de um processo, é diferente do que se aplica em termos de avaliação no ENEM, uma vez que no exame a avaliação está para a aplicação de conhecimentos aprendidos e construídos no âmbito da formação. Além do mais, cabe destacar: cada professor(a) tem uma forma peculiar de pensar a avaliação, e isso exprime em certa medida elementos de sua prática de ensino.

O estudo tem constatado que o ENEM remete a uma perspectiva teórico-pedagógica específica, fundamentada nos preceitos construtivistas, que busca valorizar aspectos como a integração de saberes (interdisciplinaridade), formação de competências e habilidades, uma proposta de avaliação preconizada nos PCNEM e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2005). Um ponto positivo dessa perspectiva é possibilitar a discussão entre professores e estudantes sobre a concepção de ensino e de aprendizagem a que se remete o exame. Mas, é preciso deixar claro que, apesar do conjunto de inovações didáticas elucidadas no ENEM, essa não é a única concepção de ensino e de avaliação existentes, e também não deve ser entendida como a mais importante para o ensino de Geografia.

5.2.1. Concepções dos professores sobre avaliação da aprendizagem

Ao longo do diálogo (entrevista) com os professores participantes da pesquisa, a seguinte pergunta foi realizada: qual sua concepção sobre avaliação da aprendizagem em Geografia? Na análise das respostas pudemos observar três categorias de concepções: a primeira categoria se relaciona à concepção de avaliação entendida como um processo de compreensão e construção de conhecimentos, os quais proporcionam uma transformação do pensamento do estudante; a segunda categoria considera a avaliação como um instrumento de mudança, mas que essa mudança está vinculada a uma meta a ser alcançada, ou seja, a obtenção de uma nota/média determinada; a terceira categoria se relaciona a uma concepção de avaliação no sentido do saber-fazer, ou seja, se o aluno aprende um certo conhecimento, ele internaliza os saberes e não os esquece. Dessa forma, destacam-se os relatos, começando pela primeira categoria.

“Perceber que o conteúdo trabalhado foi compreendido pelo aluno e que essa compreensão vai mudar de alguma forma a vida dele e do ambiente onde ele se insere.” **(Rafael, professor de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

“Para mim é um processo que nos leva a compreender como o estudante foi construindo o seu conhecimento ao longo daquele período estabelecido.” **(Lívia, professora de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

Com referência à segunda categoria pode ser destacado o relato:

“Eu faço uma relação muito grande de avaliar com a própria natureza do ensino-aprendizagem, da educação, que é você promover uma mudança, uma mudança positiva. Então no momento que um aluno me mostra em uma avaliação que ele atingiu, vamos dizer, o que se adota como limite, aquela nota, aquela média tal, na minha maneira de ver quando ele (o aluno) superou aquilo ele promoveu, vamos dizer assim, uma mudança significativa no seu conhecimento, porque ele foi capaz de entender o que se explanou na sala de aula e que no momento de provar que ele tinha essa condição, no momento de provar que ele tem essa capacidade, ele conseguiu chegar a esse limite, essa nota/média.” **(Gabriel, professor de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

No que se refere à terceira categoria, destacamos:

“O que eu entendo por avaliação é o aluno mostrar o que aprendeu, algo nesse sentido, o quê que ficou daquilo que eu falei, mostrei, exemplifiquei... o que fica disso no final? É isso que eu quero saber quando estou avaliando: o que fica na ‘cachola’? A avaliação está nesse sentido, tentar entender o que ficou na cabeça do aluno sobre o assunto passado em sala de aula.” **(Miguel, professor de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

“Eu acho que avaliação da aprendizagem é o aluno entender, é fazer uma leitura e compreender o que se está lendo, não é só questão da memorização, é o aprendizado em si. Eu acredito que eles aprendem, que eles lembram. Eu tenho alunos do 3º ano que também foram meus alunos no 1º ano, quando vamos estudar um determinado conteúdo eles falam: ‘vamos estudar isso de novo, professora?’ Isso para mim é positivo, pois mostra que gerou no aluno um aprendizado, não se tratou apenas de uma memorização. É muito subjetivo essa questão da avaliação, principalmente quando se trata das questões discursivas, pois, nas minhas avaliações eu não quero respostas prontas de livros, mas sim o que eles entenderam.” **(Cecília, professora de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

O sistema de avaliação das escolas públicas acompanhadas é basicamente orientado por atividades de fixação e provas (escritas e objetivas). A nota ainda é o principal meio de aferição. Dessa forma, a referência recai sobre a avaliação classificatória e isso, de certa forma, foi constatado na pesquisa exploratória.

Em outras palavras, tem-se destaque para duas modalidades de avaliação: uma que é empregada para avaliar um objeto já configurado e concluído (*avaliação de certificação*) e outra utilizada para avaliar um objeto em construção (*avaliação de acompanhamento de uma ação*). (LUCKESI, 2011). Para esse autor, a avaliação de certificação cumpre dois passos:

descreve e qualifica uma realidade. Por outro lado, a avaliação de acompanhamento assume três passos: descreve, qualifica e intervém na realidade. Ou seja, podemos dizer que a avaliação de certificação cumpre duas tarefas (verificação e qualificação) e duas funções (pedagógico-didática e diagnóstico); enquanto a avaliação de acompanhamento cumpre três tarefas (verificação, qualificação e apreciação qualitativa) e três funções (pedagógico-didática, diagnóstico e controle). Nesse caso, o ENEM pode ser entendido na prática como uma avaliação de certificação; enquanto que os processos escolares devem estar em consonância com uma avaliação de acompanhamento. Assim sendo, destaca-se que:

A primeira incide sobre um objeto já construído e a segunda sobre um objeto em construção. A primeira procede somente à investigação da qualidade do seu objeto de estudo; a segunda, além de investigar a qualidade, subsidia, se necessário, a intervenção para a melhoria dos resultados até o nível de critério preestabelecido. A primeira testemunha a qualidade do objeto de estudo, ao passo que a segunda subsidia o processo de sua construção, ou seja, a busca dos resultados satisfatórios da ação, a serviço da qual se encontra. Para usar uma linguagem conhecida no meio educacional, diz-se que a primeira é de produto e a segunda, de processo. (LUCKESI, 2011, p. 172).

Então, a pesquisa de campo aponta elementos indicadores de uma avaliação de acompanhamento parcial, em outras palavras, a avaliação de acompanhamento não está sendo cumprida em sua plenitude no âmbito das escolas públicas participantes da pesquisa. Entre os sentidos da avaliação está o de proporcionar ao ensino e à aprendizagem um rumo, um direcionamento a ser buscado, e isso requer intencionalidade pedagógica, visão e percepção teórico-metodológica que não limite a avaliação a uma “nota/média”, mas sim a um meio (percurso) para se ensinar e aprender com qualidade.

A avaliação de acompanhamento, conforme destaca Luckesi (2011), é a perspectiva de avaliação que desde os capítulos anteriores denominamos de avaliação formativa, sentido defendido neste trabalho. Assim, a avaliação está para a aprendizagem significativa porque valoriza o estudante e seu desenvolvimento cognitivo e psicológico, ou seja, não se trata somente de verificar e se certificar que os conhecimentos foram devidamente aprendidos, mas sim, acompanhar de maneira contínua o processo de construção dos conteúdos (conhecimentos) planejados.

As concepções dos professores participantes da pesquisa se tornam importantes pois assumem um viés de complementaridade, daí a relevância da “fala” desses sujeitos, as quais são carregadas de vivências e conteúdo sociocultural que se expressa em um ato pedagógico formativo, momentos do ensino que avaliam: processos de compreensão e construção de conhecimentos que busque a mudança e o saber-fazer do estudante em favor de sua formação.

Ainda sobre avaliação da aprendizagem e concepções dos professores, fizemos outra pergunta aos docentes a respeito da temática: em sua opinião, o que uma boa avaliação da aprendizagem deve priorizar no ensino de Geografia? E no Ensino Médio? No geral, pudemos notar que essa pergunta transcende a esfera didático-pedagógica, valoriza elementos teóricos e cognitivos implícitos ao ensino de Geografia, aborda sua natureza epistemológica e conceitual. Dessa forma, os professores afirmaram:

“Eu acho que a interpretação, por exemplo, você colocar um mapa, gráfico ou uma tabela na prova, o aluno tem que ler e botar a cabeça dele para funcionar e ver a lógica e a interpretação daquilo que ele está vendo e estudou. Eu busco muito relacionar a avaliação com os aspectos do cotidiano e a vivência dos alunos, pois, muitos deles não costumam estudar em casa, e se eu for muito severa as coisas complicam.” **(Cecília, professora de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

“Depende do assunto que esteja sendo abordado. Qual o assunto? Se a aula é sobre localização, por exemplo, é importante que o aluno aprenda a se localizar, se orientar no espaço. Se você está querendo fazer uma análise sobre regionalização, que o aluno saiba pelo menos os conceitos básicos: regionalização, fazer interação com as escalas. Depende do conteúdo, relaciona-se com as competências e habilidades daquele conteúdo específico e do nível de complexidade da aula.” **(Miguel, professor de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

“Análise, relação, aproximação com a realidade vivida, acesso a informações que para o senso comum não é muito visto, e entender as implicações políticas, sociais, econômicas de todo esse conhecimento que é levado pela avaliação ao aluno, para mim isso é fundamental, os aspectos da Geografia que são ainda mais relevantes.” **(Gabriel, professor de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

“Deve priorizar o ponto de vista do aluno, é importante que as respostas dele sejam próprias, não seja aquilo que o professor quer, mas aquilo que ele pensa de acordo com que foi aprendido em sala de aula. Não é que ele tenha uma posição neutra, mas que tenha um ponto de vista sobre determinado conteúdo.” **(Rafael, professor de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

“Que ele (o aluno/a) possa relacionar os conceitos da Geografia com a realidade concreta, com a realidade que ele vive.” **(Lívia, professora de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

Podemos observar que algumas concepções são distintas/particulares e outras são comuns. Por exemplo, a concepção que remete uma avaliação associada à vivência/realidade/cotidiano dos estudantes está presente na fala de mais de um professor, mas também se destacam outras concepções. A valorização de um processo formativo mais centrado na aprendizagem é uma reflexão renovada, que ajuda a tornar o ser que aprende um sujeito mais ativo. O conteúdo objeto do conhecimento, a ser ensinado e aprendido, tem uma

íntima relação com a avaliação, o que, de forma direta ou indireta, pode determinar as competências e habilidades a serem desenvolvidas. A partir disso, podemos ver uma relação dialógica e recíproca entre o conteúdo/saber disciplinar e a avaliação, não existe ensino e aprendizagem sem um desses dois elementos.

5.2.2. A avaliação a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas campo de pesquisa

Os estudos sobre Projeto Político Pedagógico (PPP) têm mostrado que esse documento corresponde à essência da escola, considerando-a, nesse sentido, uma instituição formada e formadora de sujeitos sociais, para Longui e Bento (2006) “o PPP é uma construção coletiva”. Trata-se de um documento norteador da estrutura e do funcionamento escolar, vincula-se com a prática educativa e com as concepções que lhe permeiam, os sentidos, significados e valores educacionais que seus sujeitos acreditam. Para Luckesi (2011) o PPP é o ponto de partida, é saber aonde desejamos chegar em termos da formação do educando. Dessa forma, Veiga (1995) destaca que,

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, como um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (Saviani, 1983, p. 93). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 1995, p. 13).

Nesse sentido, é necessário que a perspectiva/concepção de avaliação da aprendizagem esteja presente no PPP da escola, principalmente se levarmos em consideração que a avaliação caracteriza um momento fundamental do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação remete aos objetivos do ensino que se propõe (abordagem pedagógica), os valores defendidos pela instituição educacional, a formação que se almeja nesse espaço, o que também inclui se pensar nas estratégias para superação das dificuldades, e os critérios de avaliação a serem considerados.

Entre as cinco escolas públicas onde a pesquisa foi desenvolvida, duas instituições não possuíam o documento, conforme foi ressaltado no terceiro capítulo. Considerando a importância do documento, principalmente no âmbito político-pedagógico das escolas, analisamos essa informação com bastante preocupação. A partir desse fato, dois pontos se destacam: o primeiro está associado à formação que se espera nas instituições ao se ponderar esse cenário, uma vez que o documento é referência “política” e “pedagógica” da escola; outro ponto se refere ao próprio âmbito situacional da pesquisa, pois, sem a disponibilidade do PPP, as reflexões em torno das concepções de avaliação das escolas ficam limitadas. É importante se enfatizar que ambas as escolas possuem mais de quarenta anos de funcionamento.

As escolas situadas na Região Norte e a escola localizada na Região Leste são as instituições que possuíam disponibilidade do Projeto Político Pedagógico no período que a pesquisa foi realizada. O que as instituições propõem em seus respectivos projetos pode ser concebido, em maior ou menor grau, no momento de suas decisões, sejam essas decisões políticas ou pedagógicas. Nesse sentido, buscamos compreender as concepções e os significados que os documentos buscam remeter para a avaliação da aprendizagem.

Podemos observar que os documentos (PPP) das três escolas citadas anteriormente possuem alguns elementos em comum e alguns elementos que se diferenciam. Os documentos das escolas situadas na Região Norte são os que mais se aproximam teoricamente, primeiro por todo o direcionamento delimitado estar ancorado na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei nº 9394/1996), “ao encarar a avaliação como uma ação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos em detrimento dos aspectos quantitativos”; segundo, por se direcionarem por uma perspectiva de avaliação que tem como ponto de partida suas funções no processo de ensino e aprendizagem.

No caso da Escola I da Região Norte, seu PPP remete o seguinte ponto:

“A avaliação deve ser formativa, diagnóstica e contínua, priorizando os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais levando em consideração vários instrumentos avaliativos, respaldando sua importância em situações de estudos e práticas que se possam analisar e intervir no processo de ensino aprendizagem. Podemos considerar dois elementos relevantes nesse processo: o de ensino e o de aprendizagem. Dessa forma, a avaliação acaba sendo também um importante instrumento para orientar o trabalho do professor.” **(Grifos do PPP da Escola I da Região Norte).**

O documento dessa instituição explicita três funções para a avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Apesar do documento não citar tantos referenciais teóricos, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e a LDB como importantes referenciais de sua proposta, deixando claro seus fundamentos e concepções de avaliação da aprendizagem.

No caso da Escola II da Região Norte, seu PPP defende os seguintes pontos em relação a avaliação da aprendizagem:

A instituição opta por uma concepção de avaliação emancipatória, que, segundo Saul (2006), se caracteriza como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformar essa mesma realidade. A proposta ancora-se nos dimensionamentos conceituais de emancipação, de decisão democrática, de transformação e de crítica educativa. Propõe-se desenvolver a avaliação numa perspectiva processual, contínua e cumulativa, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, buscando a reconstrução do conhecimento e o desenvolvimento de hábitos e de atitude coerentes com a formação integral do sujeito. **(Grifos do PPP da Escola II da Região Norte).** (RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 74 e 75).

No tocante à avaliação, o documento dessa última escola destaca o cuidado com dois aspectos: o primeiro aspecto consiste na proposta pedagógica da instituição, ou seja, “um trabalho coletivo”, e isso rompe de maneira direta com a concepção tradicional de avaliação, que centra o processo no professor; o segundo aspecto se relaciona com o cuidado de se considerar as várias funções da avaliação (dialógica, diagnóstica, processual, formativa, somativa). No mais, esses dois casos tratam de propostas político-pedagógicas de avaliação muito interessantes e inovadoras.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico da Escola localizada na Região Leste de Natal-RN, analisamos tal documento com mais receio, uma vez que se identificou muitas fragilidades teórico-metodológicas no âmbito de sua proposta de avaliação. Não está claro no documento a perspectiva de avaliação preconizada pela instituição (incluindo as funções de avaliação pensadas no âmbito da escola), seus referenciais teóricos de subsídio e abordagem pedagógica não são destacados, os instrumentos de avaliação não são evidenciados, e a proposta não enfatiza a aprendizagem no contexto do processo. Dessa forma, destaca-se o seguinte trecho do documento:

“No que concerne ao processo avaliativo tentamos trabalhar de forma contínua, procurando avaliar o aluno, gradativamente em vários aspectos: participação, envolvimento, engajamento e interesse, atentando para uma série de condições, por acreditarmos que as práticas de ensino e aprendizagem devem mudar, pois vivemos em uma sociedade em constante mutação, exigindo novas mudanças também do ensino em geral. Tais mudanças exigidas passarão por uma espécie de revolução cultural, que será vivida pelos professores, depois pelos alunos e seus pais. Mudanças que acontecerão em longo prazo e demorarão a dar frutos visíveis, porque será preciso esperar que mais de uma geração de estudantes tenha passado por todos os ciclos.” **(Grifos do PPP da Escola da Região Leste).**

Tomando como base o trecho destacado, podemos observar que a proposta segue uma lógica coerente até o primeiro período. Após o primeiro período, a proposta toma um

direcionamento verdadeiramente confuso, chamando atenção o seguinte trecho “[...]Mudanças que acontecerão em longo prazo e demorarão a dar frutos visíveis, porque será preciso esperar que mais de uma geração de estudantes tenha passado por todos os ciclos”. É verdade que as mudanças no âmbito do processo educativo não são instantâneas, aqui estamos fazendo menção a um ensino e a uma aprendizagem processual, mas é preciso destacar que uma avaliação de acompanhamento deve cumprir sua função de direcionamento do ensino e da aprendizagem no decurso do processo que se vive no presente, não em perspectivas de “futuras gerações”. Pensando nesses pontos, Zabala (1998) destaca:

A partir de uma opção que contempla como finalidade fundamental do ensino a formação integral da pessoa, e conforme uma concepção construtivista, a avaliação sempre tem que ser formativa, de maneira que o processo avaliador, independentemente de seu objeto de estudo, tem que observar as diferentes fases de uma intervenção que deverá ser estratégica. Quer dizer, que permita conhecer qual é a situação de partida, em função de determinados objetivos gerais bem definidos (avaliação inicial); um planejamento da intervenção fundamentado e, ao mesmo tempo, flexível, entendido como uma hipótese de intervenção; uma atuação na aula, em que as atividades e tarefas e os próprios conteúdos de trabalho se adequarão constantemente (avaliação reguladora) às necessidades que vão se apresentando para chegar a determinados resultados (avaliação final) e a uma compreensão e valoração sobre o processo seguido, que permita estabelecer novas propostas de intervenção (avaliação integradora). (ZABALA, 1998, p. 201).

Apesar do receio para com essa última proposta de avaliação abordada pelo documento da Escola da Região Leste, o fato da escola ter elaborado tal proposta é um ponto positivo, pois, é um primeiro passo no sentido de pensar em uma nova proposta a partir da reestruturação dessa já construída, avaliar o que tem funcionado e o que tem dado certo em termos de avaliação da aprendizagem no Ensino Médio.

Em relação aos documentos analisados e as constatações realizadas na pesquisa exploratória, de modo geral, algumas observações merecem destaque. A primeira observação diz respeito ao sistema de avaliação colocado em prática, e o que é preconizado no PPP das instituições acompanhadas: apesar do esforço teórico no sentido de uma avaliação formativa e de acompanhamento, o sistema de avaliação das escolas tem a prova como o principal recurso de avaliação, o que limita qualitativamente a aprendizagem numa perspectiva construtivista.

A outra observação diz respeito à relação entre o ENEM e as escolas. Mesmo a maioria dos docentes reconhecerem os pontos positivos do exame, e que é importante considerar seus fundamentos e direcionamentos no Ensino Médio, não existe qualquer menção ao ENEM no PPP das instituições. Assim, perguntamos aos docentes se o ensino de Geografia para o Ensino Médio deve se preocupar em estar articulado com as mudanças trazidas pelo Novo ENEM e

os mesmos destacaram:

“Sim, porque como o Enem é mais amplo, é mais a questão de amplitude da disciplina, trabalhar a Geografia no contexto do Enem exige muitas coisas do professor, como por exemplo as questões da atualidade e da interdisciplinaridade. E mesmo na área de humanas, independente do aluno querer fazer o Enem para ingressar no Ensino Superior, o aluno precisa da Geografia pelo fato dela fazer parte do cotidiano e isso é muito importante para o aluno.” **(Cecília, professora de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

“Sim, sem sombra de dúvidas! Claro que sim! O ensino médio tem que preparar também para fazer essa prova, sem dúvidas nenhuma. Mas não como a escola particular faz, eu ouço falar, que só prepara para fazer a prova do Enem. A escola pública tem a liberdade para fazer mais do que isso, eu tenho essa liberdade, ir além disso, tentar fazer o estudante entender que o mundo vai muito além daquilo que é fazer essa prova. Mas sem sombra de dúvidas um dos focos do ensino médio deve ser o estudante fazer bem essa prova do Enem. A formação deve incluir o Enem, mas não totalmente voltada para a prova.” **(Miguel, professor de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

“Deve, até porque não tem outra forma de ser, né? O ensino tem que se adequar às determinações das autoridades de educação, eu negar o Enem não vai ajudar em nada a realidade do país, e eu acredito sim, pois se o Enem é considerado uma evolução, as disciplinas que tratam dos conhecimentos devem sim se preocupar com essas mudanças.” **(Gabriel, professor de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

“Para ser sincero, não é a questão do Enem, eu não consigo perceber um Professor de Geografia que ele não seja generalista, enquanto professor de Geografia você tem que trabalhar a interdisciplinaridade, uma série de fatores que não se limitam a Geografia. Assim, se precisa buscar recursos na biologia, na matemática, na física, então você tem que estar preparado para essa interdisciplinaridade/transdisciplinaridade, pois tudo está articulado nisso que nós chamamos de aldeia global. Portanto, a própria formação nos leva a ter uma visão do todo.” **(Rafael, professor de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

“Não, eu não acho não. Não acho que a realidade tenha que ir de encontro com a teoria, acho que é o contrário, a teoria é que tem que vir de encontro com a realidade, isso para mim. Não acho que a gente deve se preocupar em trabalhar a Geografia com o Enem não, mas sim trabalhar numa concepção que nós somos construtores de um espaço, acho que o aluno vai conseguir resolver as questões do Enem, não precisa trabalhar em prol do Enem não, não necessariamente em estar articulado com o Enem. Se a gente consegue trabalhar com esses conteúdos, trabalhar Geografia, fazer o que a instituição defende em seu Projeto Político Pedagógico, acho que esse é o caminho.” **(Livia, professora de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

É importante se dizer que a referência, aqui, não é um ensino de Geografia e/ou uma escola totalmente voltados para preparação dos estudantes que pretendem realizar o exame, mas, sim, de alguma forma saber o que é preconizado no ENEM e considerar esses fundamentos no decurso processual do ensino e da aprendizagem da Geografia. Trata-se de

uma reflexão que precisa ser considerada de maneira coletiva pelos sujeitos que fazem parte dessas instituições de ensino, o que não se constatou no decorrer da pesquisa.

5.3. Direcionamentos para se pensar o ensino e a aprendizagem da Geografia

Os estudos sobre avaliação têm mostrado que, entre as maiores contribuições deste instrumento/momento está a de direcionar novos encaminhamentos para orientação do ensino e da aprendizagem. Esses aspectos são importantes na medida que nos permitem pensar os novos sentidos atribuídos à Geografia no Ensino Médio: uma disciplina de complexidade e interfaces, que pode buscar através de um ensino interdisciplinar a leitura do espaço e a compreensão da realidade em parceria com as outras disciplinas/áreas do conhecimento. (BRASIL, 2005).

Quando a referência é a avaliação, as dificuldades de aprendizagem ganham notoriedade por tenderem a expressar situações problemáticas que precisam ser investigadas no âmbito do ensino. É bem verdade que as falas dos professores participantes da pesquisa não nos revelam efetivamente todas as manifestações que causam as dificuldades de aprendizagem, mas podemos dizer que essas narrativas sinalizam elementos dessas dificuldades, pois, segundo Cavaco (1999), “carregam em si experiência de trabalho; a estrutura de classe como quadro social e existencial específico; o contexto situado e vivido de uma época determinada”.

Nesse sentido, buscamos destacar alguns pontos de análise a partir da pesquisa exploratória realizada: as dificuldades e facilidades relatadas pelos professores participantes da pesquisa quando a referência é a avaliação da aprendizagem, e as dificuldades relatadas pelos estudantes participantes da pesquisa.

5.3.1. As dificuldades e facilidades relatadas pelos professores

No tocante ao primeiro ponto de análise, perguntamos aos professores participantes da pesquisa quais as principais dificuldades (pontos negativos) e facilidades (pontos positivos), encontradas na avaliação da aprendizagem com turmas concluintes do Ensino Médio e eles relataram:

“A dificuldade que eu acho é que a maioria dos alunos tem muitas dificuldades de leitura. O ponto positivo é que raramente eles deixam questões em branco, mesmo que a questão não seja totalmente completa, eles se esforçam para que a resposta seja dada, mesmo que errem. Eu sempre falo para eles: pare para raciocinar, você deixar a questão em branco está desistindo de você mesmo. Apesar do desinteresse eu tenho a impressão que eles gostam de serem avaliados com provas, tem aluno inclusive que passa o

bimestre inteiro sem vir a escola, só vem no dia da prova, é como se o poder da avaliação estivesse na prova.” **(Cecília, professora de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

“Até para se situar no espaço os alunos apresentam dificuldades, quanto mais para fazer uma interpretação de um gráfico, de um texto, para fazer uma relação, uma comparação, uma explicação, tudo isso é mais complexo, eles têm dificuldade até para se localizar/descrever que é o mais simples da geografia, no 3º ano do ensino médio!” **(Miguel, professor de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

“Uma dificuldade é a pouca leitura, eles (os alunos) não conhecem um rol satisfatório de termos/palavras, mesmo palavras simples para eles são desconhecidas. Então no caso da avaliação eu busco intencionalmente questões que tenham palavras novas, para que eles possam se apoderar desses novos termos, não é? Mesmo que durante a prova eu tenha que explicar o significado da palavra/termo, isso também acontece no 3º ano. Você tem que colocar os termos para eles conhecerem e tem que fazer a explicação e o significado daquele termo, pois eles não conhecem. Quando estou elaborando as provas penso nessas situações, acredito que quanto mais você possuir um vocabulário mais denso, você vai ter raciocínio mais efetivo, possibilidade de análises mais profundas por ser conhecedor de um maior número de termos.” **(Gabriel, professor de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

“As dificuldades é que o aluno do Ensino Médio não chega com uma base boa para compreender textos, para escrever, e não chega com uma base boa de conhecimentos básicos, como é o caso de aritmética. Na 1ª série do Ensino Médio eu preciso trabalhar cartografia, que é uma retomada, esses conhecimentos são básicos para esses estudos, o aluno tem uma dificuldade imensa para se trabalhar o que eu chamo de “geomatemática”, como, por exemplo, os conteúdos de cálculo de fusos horários, escalas, determinar a distância entre os lugares etc. E aí, tudo isso esbarra em operações simples de matemática pelo fato do aluno não compreender determinados conceitos e operações simples. Aí precisamos criar estratégias e estudar isso de outra forma. É também uma questão de leitura, claro, que não se limita à disciplina de Língua Portuguesa. Alguns alunos também apresentam dificuldades de interpretação, sendo otimista, acredito que apenas 10% dos alunos de fato conseguem compreender e interpretar os conteúdos. O ponto positivo é que a avaliação se torna proveitosa no sentido em que o aluno demonstra que aprendeu um conteúdo, quando a turma toda não se dá bem, eu posso refletir o que pode ter acontecido de errado, e assim seguimos para dar continuidade ao trabalho.” **(Rafael, professor de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

“Aqui nós somos um tanto quanto privilegiados, pois os estudantes vêm estudar aqui através de concurso, ou seja, há uma espécie de seleção. Mas mesmo assim há alunos que possuem dificuldades de estabelecer relações, comparações, principalmente no 1º ano. A maior dificuldade é a quantidade de alunos por turma, pois, isso dificulta o acompanhamento, só dá para notar quando eles (os alunos) estão com notas horróveis, principalmente no 1º ano, onde as turmas são gigantescas. Essa é uma dificuldade que nós temos. Outra dificuldade é a questão da base, muitos alunos são oriundos de escolas particulares, a gente não trabalha da forma dessas escolas, esses alunos são mais ou menos a metade, eles chegam aqui com muitos vícios, como por exemplo, que os pais querem ditar as regras... então, assim, aqui a gente não permite esse tipo de coisa pois dificulta bastante. Uma coisa que facilita é a

própria instrumentação que nós temos aqui, os equipamentos, a estrutura da instituição: Datashow, biblioteca equipada com livros de qualidade e equipamentos, laboratórios, tudo isso ajuda na hora de uma pesquisa, por exemplo.” (**Lívia, professora de Geografia - pesquisa exploratória, 2016**).

A maioria dos docentes destacou um tipo de dificuldade geral (e dois “subtipos” de dificuldades) que se associa às suas avaliações: as limitações da formação básica em nível de Ensino Fundamental, que posteriormente se revelam no Ensino Médio, através da dificuldade de leitura e escrita. No caso do ensino de Geografia, os docentes revelaram dificuldades para compreensão dos conteúdos de cartografia, principalmente por remeterem a objetos do conhecimento matemáticos e geométricos.

Quanto à fala dos professores, chamou a atenção a compatibilidade de informações quando a referência é a dificuldade de leitura e escrita, mesmo a pergunta sendo aberta e feita de modo geral. Com relação a dificuldades em conteúdos de Geografia, como pôde ser observado, o único conteúdo/tema destacado pelos docentes foi “cartografia”, curiosamente, os estudantes participantes da pesquisa ratificaram essa constatação ao afirmar ter dificuldades com objetos do conhecimento associados à cartografia, conforme será visto ainda nesse capítulo.

Essas informações, em nossa ótica, revelam indícios da necessidade de se buscar mais minuciosamente entender os elementos que influenciam nessas possíveis dificuldades. Dessa forma, numa perspectiva construtivista, destacamos alguns aspectos que podem ajudar na análise: o primeiro diz respeito à necessidade de se trabalhar mais intrinsecamente a Geografia em parceria com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio; o outro aspecto se refere ao tratamento dos conhecimentos advindos da Cartografia para o ensino de Geografia no contexto da formação de professores. Esse último aspecto é importante pelo fato do conhecimento cartográfico ser fundamental para a compreensão e a representação dos fenômenos espaciais.

Para além disso, não podemos deixar de analisar criticamente o contexto em que os estudantes das escolas públicas estão situados ao ingressar no Ensino Médio. Muitos desses jovens estudantes já ingressam desmotivados nessa faixa de escolaridade, seja pela realidade social em que estão inseridos, seja pelo próprio ambiente da escola pública não conseguir ofertar uma condição formativa mais afetiva e acolhedora. Essa constatação pode ser verificada nos dados apresentados no terceiro capítulo, referentes ao perfil socioeconômico dos estudantes.

Nesse sentido, ao ingressarem no Ensino Médio os estudantes se defrontam com uma realidade socioeducativa não muito diferente da fase anterior e, em decorrência da formação frágil, grande parcela deles não encontram um “suporte”, um direcionamento instrutivo. Essas inferências se tornam necessárias, pois uma constatação que fazemos neste capítulo é a de que a Geografia ensinada, não em todas as escolas, mas em parcela das instituições públicas acompanhadas na pesquisa exploratória, não se aproxima do cotidiano desses jovens estudantes e de suas respectivas realidades, por mais que o discurso dos professores aponte no sentido contrário. A dificuldade não é apenas de leitura e escrita da Língua Portuguesa e/ou de Matemática, mas é também de leitura de mundo e dos fenômenos espaciais/geográficos, e aqui todos nós devemos ter nossa parcela de responsabilidade, não somente os contextos formativos anteriores ao Ensino Médio. Pensando nisso, Cavalcanti (1998) destaca alguns pontos importantes para a presente reflexão a partir de pesquisa realizada com estudantes e professores de Geografia sobre a construção de conceitos no ensino:

A escola tem a função de “trazer” o cotidiano para seu interior com o intuito de fazer uma reflexão sobre ele a partir de uma confrontação com o conhecimento científico. A prática cotidiana, principalmente de crianças e adolescentes de classes sociais mais baixas, geralmente com pouca experiência e pouco conhecimento de lugares diferentes até mesmo dentro de sua cidade, o que lhes dá um restrito horizonte geográfico, é composta de uma espacialidade imediata muito restrita e de uma requisição baixa de reflexão (o meio não é muito estimulador). O mundo fora da prática imediata é geralmente mostrado apenas pela televisão, e nela os lugares do mundo são espetáculos “à parte”, vistos como fora de suas vidas. Sendo assim, os conteúdos de Geografia trabalhados na sala de aula ficam muito distantes do campo de visão e de preocupação dos alunos. Nesse sentido, é compreensível o depoimento de um dos alunos sobre por que considera difícil estudar Geografia: “Porque a gente nunca viu, uai! Por isso é que é difícil”. (CAVALCANTI, 1998, p. 129, 131 e 132).

Em relação aos pontos positivos constatados a partir da concepção dos professores sobre a avaliação da aprendizagem em Geografia, os docentes não destacaram muitos aspectos, apenas a professora Cecília enfatizou: “raramente eles (os alunos) deixam questões em branco, mesmo que a questão não seja totalmente completa, eles se esforçam para que a resposta seja dada, mesmo que errem”, o que não indica muitos elementos no contexto da análise. Já a professora Livia disse: “um ponto positivo da avaliação são os recursos didáticos disponíveis na instituição”; isso se revela como um ponto positivo para a diversificação dos instrumentos e estratégias de avaliação, revelando, assim, o fato das condições infraestruturais e de trabalho ser um aspecto importante para o ensino de qualidade.

5.3.2. As dificuldades relatadas pelos estudantes

Os estudantes participantes da pesquisa também relataram informações fundamentais em relação às dificuldades que permeiam a aprendizagem da Geografia no Ensino Médio, e isso traz contribuições significativas para se pensar criticamente a avaliação da aprendizagem nesse contexto. Para análise e discussão qualitativa das informações, serão considerados os dados obtidos através do questionário de natureza socioeconômica e pedagógica, aplicado com os 196 estudantes participantes da pesquisa exploratória antes da realização do ENEM 2016.

Os registros dos estudantes revelaram diferentes elementos que podem constituir as dificuldades de aprendizagem; analisamos cuidadosamente o conteúdo de cada resposta e constatamos a composição de sete categorias de dificuldades. A partir dos relatos dos estudantes, as seguintes categorias de dificuldades foram identificadas: 1) dificuldades de leitura; 2) dificuldades de formalidade empregada na linguagem das avaliações; 3) dificuldades para entender as metodologias de ensino; 4) dificuldades teóricas e conceituais; 5) dificuldades para entender as relações e interfaces; 6) infraestrutura, ausência e falta de professores; e 7) dificuldades relacionadas à falta de identificação com a disciplina/matéria.

Entre essas sete categorias de dificuldades, duas já foram exploradas ao longo desse capítulo e dos anteriores: a primeira categoria (dificuldade de leitura) e a sexta categoria (infraestrutura, ausência e falta de professores). Com base nessa constatação, procuraremos atribuir maior ênfase à análise e discussão das demais categorias de dificuldades que foram menos exploradas e discutidas, abordando-as na seguinte sequência: 2ª categoria; 3ª categoria; 4ª categoria; 5ª categoria e 7ª categoria.

A segunda categoria de dificuldade exposta pelos estudantes se refere à linguagem utilizada, e a formalidade empregada nas avaliações de Geografia e na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, no contexto de turmas concluintes do Ensino Médio. Dessa forma, pode-se destacar primeiramente o relato de alguns estudantes:

“Porque tem algumas questões que é complicada no entendimento da formalidade nas provas.” **(Grifos do relato escrito de um dos estudantes participante da pesquisa).**

“Compreensão de termos abordados mais a fundo, muitas vezes distribuídos/encontrados em textos com linguagem muito formal.” **(Grifos do relato escrito de um dos estudantes participante da pesquisa).**

“Às vezes são muitas coisas para decorar, nomes, localidades entre outros assuntos.” **(Grifos do relato escrito de um dos estudantes participante da pesquisa).**

“Tem coisas que tenho dificuldade para aprender, tipos de nomes complicados etc.” (Grifos do relato escrito de um dos estudantes participante da pesquisa).

A partir dos relatos, é possível se perceber que os estudantes apresentam dificuldades em certos aspectos da avaliação por não compreenderem determinados termos/conceitos, e isso é encarado por eles como excesso de formalidade. Em outras palavras, essas constatações podem evidenciar certo distanciamento entre a linguagem empregada no ensino e a aplicada na avaliação. Nesse sentido, Luckesi (2011) destaca que,

As questões elaboradas devem estar construídas numa linguagem clara e compreensível. Perguntas incompreensíveis impossibilitam respostas adequadas. Sem entender o que se pergunta, dificilmente alguém poderá responder a alguma coisa com adequação. Se não compreendemos o que nos perguntam, como vamos dar respostas adequadas? (LUCKESI, 2011, p. 363).

Uma via de interpretação que consideramos importante para essa situação problemática recai sobre a forma de abordagem do conhecimento científico da Geografia e a maneira pela qual esse saber disciplinar é tratado qualitativamente no ensino. O conhecimento científico por natureza própria tem um conteúdo formal, e o contato com seus objetos produz conflitos cognitivos que tornam possível sua assimilação, com vistas na perspectiva construtivista. Assim, um importante desafio é o estabelecimento de um ponto de equilíbrio ao longo do processo de ensino e aprendizagem, que pode ocorrer através da otimização das experiências cotidianas dos estudantes no decurso da formação escolar para aprendizagem dos conceitos científicos da Geografia. Para Cavalcanti (2010),

A formação de conceitos pressupõe encontro e confronto entre conceitos cotidianos e conceitos científicos. Para a Geografia, alerta-se para a relevância dos conhecimentos cotidianos dos alunos, especialmente a respeito do lugar onde vivem e suas representações sobre os diferentes lugares do globo. O professor deve captar os significados que os alunos dão aos conceitos científicos que são trabalhados no ensino. Para formar um pensamento espacial, é necessário que eles formem conceitos geográficos abrangentes, que são ferramentas fundamentais para compreender os diversos espaços, para localizar e analisar os significados dos lugares e sua relação com a vida cotidiana. (CAVALCANTI, 2010, p. 07).

No caso do ensino de Geografia, os dados apontam que o cotidiano e o contexto em que estão inseridos os estudantes são alternativas para a construção e aprendizagem dos processos, fenômenos e dinâmicas implícitas na produção do espaço, pois a partir do espaço de vivência é possível se problematizar os conceitos e conteúdos da Geografia. Percebe-se que as dificuldades de leitura somadas a um repertório de aprendizagem pouco instruído e

potencializado parece ser uma das possíveis causas para os estudantes apontarem dificuldades relacionadas com a formalidade empregada na linguagem das avaliações.

A terceira categoria de dificuldade exposta pelos estudantes diz respeito às dificuldades para entender as metodologias de ensino. Entre os destaques dos estudantes para esse tipo de dificuldade, muitos afirmaram que não conseguem entender as explicações e ensinamentos dos professores, o que nos remete a uma questão de formação docente associada à instrumentalização para o ensino de Geografia no contexto da Educação Básica. Entre os relatos, pode-se destacar:

“O professor não ensina muito bem, o ensinamento do professor para entender o assunto.” **(Grifos do relato escrito de um dos estudantes participante da pesquisa).**

“Muita coisa para decorar, tenho alguns problemas relacionados ao foco. Não consigo me manter focado em algumas aulas.” **(Grifos do relato escrito de um dos estudantes participante da pesquisa).**

“Trabalhos que exijam pesquisa de campo em grupo.” **(Grifos do relato escrito de um dos estudantes participante da pesquisa).**

“Às vezes não entendo nada que o professor fala por ser um pouco mal explicado, a maioria dos conteúdos eu tenho dificuldade.” **(Grifos do relato escrito de um dos estudantes participante da pesquisa).**

“Porque tem professores que não consegue explicar.” **(Grifos do relato escrito de um dos estudantes participante da pesquisa).**

Esses últimos pontos constituem elementos associados à formação dos professores de Geografia. Quando os estudantes expõem que não entendem a explicação dos professores, têm-se nessa dificuldade elementos que perpassam pelas dimensões teórica e metodológica do ensino, ou seja, é possível se considerar na análise elementos teóricos que podem estar sendo abordados de modo equivocado ou inadequado (desvio à natureza científica do conhecimento), como também elementos metodológicos associados à forma de tratamento dos conteúdos didáticos, não favorecendo a potencialização e/ou mobilização cognitiva dos estudantes para a compreensão desses conhecimentos. Isso nos remete a outra reflexão realizada por Cavalcanti (2010), ao afirmar que,

Para a definição do que ensinar, para que ensinar, para quem ensinar, o professor tem múltiplas referências, entre as quais as mais diretas são, de um lado, os conhecimentos geográficos acadêmicos, tanto da Geografia acadêmica quanto da Didática da Geografia, e, de outro, a própria Geografia escolar, já estruturada pela escola ao longo do tempo. Portanto, ensinar conteúdos geográficos, com a contribuição dos conhecimentos escolares, requer um diálogo vivo, verdadeiro, no qual todos, alunos e professores, têm

legitimidade para se manifestar, com base no debate de temas realmente relevantes e no confronto de percepções, de vivências, de análises, buscando um sentido real dos conteúdos estudados para os alunos. (CAVALCANTI, 2010, p. 03).

A quarta categoria de dificuldade exposta pelos estudantes diz respeito a elementos de natureza teórica e conceitual. Aqui se reafirma as constatações já realizadas pelos professores, que remetem às possíveis dificuldades de aprendizagem com os conteúdos associados a cartografia e as formas de representação do espaço geográfico. Considerando esses aspectos, destacamos alguns relatos dos estudantes sobre dificuldades sentidas pelos mesmos:

“Dominar os conceitos do mapa geográfico, dentre outras coisas, em entender o assunto.” **(Grifos do relato escrito de um dos estudantes participante da pesquisa).**

“Na hora de fazer fórmulas ou tabelas, gráficos e outros, não me identifico com essa matéria.” **(Grifos do relato escrito de um dos estudantes participante da pesquisa).**

“Em vários assuntos, não sei específico, geografia: latitude e longitude, na leitura dos textos.” **(Grifos do relato escrito de um dos estudantes participante da pesquisa).**

“As localizações.” **(Grifos do relato escrito de um dos estudantes participante da pesquisa).**

“Algumas partes não entendo que é quando o assunto é mapas ou economia.” **(Grifos do relato escrito de um dos estudantes participante da pesquisa).**

“Para entender certas matérias, as localizações, falta aulas de campo.” **(Grifos do relato escrito de um dos estudantes participante da pesquisa).**

“Sobre o que tiver relacionado a mapa, tem coisas que tenho dificuldade de aprender, tipo nomes complicados.” **(Grifos do relato escrito de um dos estudantes participante da pesquisa).**

As evidências apontam para dificuldades teóricas e conceituais pela generalidade com que os estudantes se expressam: “dominar os conceitos do mapa geográfico [...]”; “as localizações”; “[...] quando o assunto é mapas ou economia”. Os alunos não conseguem construir um raciocínio mais concreto e objetivo, ou seja, em certas circunstâncias os estudantes não possuem habilidades teóricas e conceituais para expressar um raciocínio geográfico, por exemplo: “eu tenho dificuldades em identificar e compreender a função de cada elemento do mapa”. É importante destacar que estamos tendo como referência estudantes concluintes do Ensino Médio, os quais já deveriam apresentar o domínio de certas habilidades e raciocínios básicos para esta faixa de escolaridade.

A quinta categoria de dificuldade relatada pelos estudantes participantes da pesquisa diz respeito às relações e interfaces do ensino de Geografia com outras áreas/disciplinas e temáticas. Registramos o relato de um estudante que fez a seguinte afirmação: “A profundidade dos assuntos e relacionar com outros motivos”. Em outras palavras, não podemos deixar de destacar a importância de se buscar um ensino de Geografia mais integrado com as outras áreas/disciplinas do conhecimento, ou seja, a busca pela interdisciplinaridade por meio de parcerias didáticas que promovam um trabalho pedagógico ativo e coletivo. A Geografia é uma ciência de interfaces e essas relações de integração do conhecimento geográfico com os conhecimentos de outras áreas enriquece a produção de ideias e a própria formação cidadã, uma vez que a busca por soluções dos problemas não se limita à ótica da Geografia, mas também de outras ciências de modo complementar.

A última categoria de dificuldade mencionada pelos estudantes foi a falta de identificação com a disciplina/matéria. Muitos estudantes relataram não ter identificação com a disciplina de Geografia e/ou com a área de Ciências Humanas, alguns afirmaram que não têm interesse por ter que decorar muitos “nomes” ou a falta de hábito de leitura. Sobre esse aspecto, destacamos o registro de alguns relatos:

“A compreensão para mim é mais difícil, pois não gosto muito desta disciplina.” **(Grifos do relato escrito de um dos estudantes participante da pesquisa).**

“Não me identifico com a matéria Geografia e Ciência Humanas, dificuldades para aprender!” **(Grifos do relato escrito de um dos estudantes participante da pesquisa).**

“Decorar nomes, minhas dificuldades se restringem apenas ao não interesse pela disciplina Geografia, mas não significa que não tenho bom rendimento.” **(Grifos do relato escrito de um dos estudantes participante da pesquisa).**

“Alguns conteúdos envolvem muitos aspectos da sociedade, com aspectos sociais, econômicos, históricos e políticos, o que torna tudo muito complexo.” **(Grifos do relato escrito de um dos estudantes participante da pesquisa).**

“Não me identifico muito com certas áreas da Geografia, não sou dessa área e não gosto de estudar os assuntos.” **(Grifos do relato escrito de um dos estudantes participante da pesquisa).**

“Alguns assuntos da disciplina de Geografia eu não gosto.” **(Grifos do relato escrito de um dos estudantes participante da pesquisa).**

Entre os pontos de análise, é relevante o número de estudantes que relataram sentir dificuldades de identificação com a disciplina de Geografia e/ou a área de Ciências Humanas, entre todas as dificuldades mencionadas, a falta de identificação com a disciplina/área foi a

mais ressaltada pelos discentes. Entre as instituições participantes da pesquisa, os estudantes da Escola II da Região Norte foram os que mais se posicionaram dessa forma, conforme já havíamos abordado rapidamente no terceiro capítulo. Acreditamos que o fato dessa escola possuir o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica é um fator que influencia decisivamente nesta constatação, uma vez que existe uma perspectiva de formação mais específica. No entanto, essas informações são importantes na medida que contribuem para se pensar o contexto em que a Geografia está situada no Ensino Médio; nos leva à reflexão sobre as interfaces entre Geografia, cotidiano/experiência e a produção de saberes na escola. Acreditamos que essa trilogia é um marco referencial fundamental para se pensar a superação da “falta de identificação com a disciplina”.

5.4. As fragilidades do Novo ENEM sob a ótica dos participantes da pesquisa

Ao longo do trabalho abordamos diversos aspectos positivos que o Novo ENEM tem imprimido ao ensino de Geografia. Essa pesquisa aponta para a necessidade do pensar contínuo desse cenário em virtude das intensas transformações vividas pela sociedade, mudanças as quais influem diretamente no modo de viver e ser coletivo, e também nas relações educacionais e interpessoais que se estabelecem no interior da escola, na concepção de futuro e projeto de vida das pessoas, nas formas de ler e compreender o mundo e os processos que se (re)produzem espacialmente.

Atualmente, o ENEM faz parte desse contexto porque é o principal instrumento de avaliação para ingresso no Ensino Superior público, isso atribui uma exigência enorme à escola pública e também ao ensino de Geografia, uma vez que este campo do conhecimento é uma área fundamental para o currículo escolar. Pensando nesses aspectos, é importante destacar as fragilidades apontadas pelos participantes da pesquisa em relação à proposta de avaliação do Novo ENEM, situando isso em um contexto direcionado para o ensino e a aprendizagem da Geografia na escola pública.

Os professores participantes da pesquisa pontuaram de modo específico dois tipos de fragilidades na proposta de avaliação desenvolvida no Novo ENEM. Uma fragilidade na visão dos docentes, diz respeito a uma questão de currículo do Ensino Médio: a ausência de conhecimentos relacionados à análise local e regional, principalmente à falta de conteúdos associados à Geografia do Rio Grande do Norte. De modo geral, os docentes destacam que esses conteúdos são fundamentais para a formação dos estudantes no Ensino Médio, e o fato desses conhecimentos não estarem contemplados na matriz de referência do exame é um ponto

negativo, pois, induz as escolas a não os abordar no contexto do processo de ensino e aprendizagem, conforme já vínhamos discutindo anteriormente no segundo capítulo.

A outra fragilidade se refere à relação entre quantidade de questões presentes no exame e o tempo disponível para resolução das mesmas. Na visão dos docentes, a quantidade de questões não é proporcional ao tempo que se tem disponível, ou seja, para eles a quantidade de 45 questões de Ciências Humanas e suas Tecnologias e mais 45 questões de outra área do ENEM, para serem resolvidas em um tempo de quatro horas e trinta minutos não é exequível. Especificamente no caso da área de Geografia, a complexidade das questões exige do(a) estudante capacidade de reflexão e habilidades diversas (identificar, relacionar, classificar, associar), síntese teórica (de elementos, dimensões, categorias e escalas de análise) e tomada de decisão em um curto tempo. Dessa forma, os(as) professores(as) destacaram:

“O Enem é proveitoso, eu percebo que mesmo sendo interessante enquanto método de avaliação do Ensino Médio, eu acredito que o Enem em dois dias ainda é um processo que não converge com a realidade do nosso aluno. Eu acho pouco tempo para que em dois dias o aluno consiga fazer uma boa prova.” **(Rafael, professor de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

“Eu acho interessante a forma como o Enem é realizado, só vejo que houve uma mudança e aumentou muito o número de questões, o que torna a avaliação muito cansativa para o aluno, primeiro porque as questões são gigantescas e o tempo que se tem para responder é pouco, não dispondo de tempo suficiente para pensar.” **(Cecília, professora de Geografia - pesquisa exploratória, 2016).**

No questionário *online* aplicado espontaneamente com 22 estudantes de escolas públicas de Natal-RN, que realizaram o ENEM 2016, uma das perguntas se refere ao grau de dificuldade da prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Entre os participantes que responderam o questionário, 15 estudantes afirmaram que a prova possui uma dificuldade mediana, 6 estudantes afirmaram que a prova é difícil e um estudante afirmou que a prova é fácil. Nenhum dos estudantes afirmou que a prova é muito difícil ou muito fácil.

Além disso, também perguntamos aos estudantes se a prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM 2016 foi coerente com os conteúdos estudados no Ensino Médio. Dessa forma, 11 estudantes afirmaram que a prova foi coerente em parte com os conteúdos estudados no Ensino Médio, 4 estudantes afirmaram que muito pouco, 3 estudantes afirmaram que quase nada foi coerente, apenas 3 estudantes afirmaram que foi totalmente coerente e um estudante não soube responder.

Em seguida fizemos a seguinte pergunta: a prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias, do ENEM 2016, pode ser considerada um bom instrumento de avaliação dos conteúdos geográficos aprendidos durante o Ensino Médio? A ideia era que esta pergunta

pudesse complementar a realizada e exposta no parágrafo anterior. No entanto, as respostas dos estudantes expuseram algumas informações contraditórias. Entre os 22 estudantes, 12 afirmaram que sim, ou seja, a prova é um bom instrumento de avaliação dos conteúdos geográficos aprendidos durante o Ensino Médio; já 8 estudantes afirmaram que não, ou seja, a prova não é um bom instrumento de avaliação dos conteúdos geográficos aprendidos durante o Ensino Médio. Entre esses estudantes, dois não souberam responder. Os seguintes comentários foram expostos pelos estudantes:

“Dificuldades na interpretação das questões, conteúdos não visto na escola..”
(Resposta 01).

“Questão/assuntos nunca vistos no currículo escolar” **(Resposta 02).**

“Eu mal aprendi coisa, teve muita greve e assunto sem nexo.” **(Resposta 03).**

“Quando se trata de escola pública na maioria delas, o ensino seja lá de qual for a matéria é muito fraco comparado ao que está na prova do ENEM, se o aluno não procurar seus meios de estudar por si próprio, ele não consegue ter um aprendizado suficiente para se dar bem na prova.” **(Resposta 04).**

Além desses pontos, fizemos uma pergunta aos estudantes sobre a extensão da prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM 2016 em relação ao tempo concedido para respondê-la. Entre os 22 estudantes que responderam, nove afirmaram que a extensão da prova é adequada em relação ao tempo disponível para sua resolução; quatro estudantes disseram que a prova é longa; dois afirmaram que a prova é curta; um estudante afirmou que a prova é muito curta e seis estudantes não souberam afirmar.

Esses últimos dados exprimem certo distanciamento didático entre a proposta de avaliação preconizada no Novo ENEM e o que se efetiva no ensino de Geografia das escolas públicas acompanhadas. Se de um lado o exame tenta direcionar o ensino para uma perspectiva de formação mais complexa e problematizadora da realidade, a partir da formação de competências e habilidades, é possível se analisar através dos dados da pesquisa que isso se vê de modo muito limitado na Geografia escolar.

Mediante isso, uma reflexão é salutar: qual a implicação do Novo ENEM sobre os conteúdos geográficos ensinados? A relação entre conteúdo e avaliação é fundamental, pois permite a construção de novos conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem da Geografia, considerando seus conceitos, categorias, dimensões, elementos, objeto de estudo! Mesmo que de forma limitada, podemos ver que o Novo ENEM enquanto avaliação do Ensino Médio inova ao possibilitar a reflexão dos problemas do ensino e da aprendizagem, assim como media uma nova forma de ver e pensar os conteúdos da Geografia em sala de aula.

6. Considerações finais

Ao término deste trabalho de dissertação, retomamos os seguintes questionamentos norteadores da pesquisa: a avaliação tem sido tratada como momento orientador do ensino e da aprendizagem de Geografia? Como se caracterizam os procedimentos de avaliação utilizados por professores de Geografia de escolas públicas de Natal-RN na faixa de escolaridade final do Ensino Médio? De que modo as mudanças pedagógicas trazidas pelo Novo ENEM influenciam o ensino de Geografia?

A análise realizada, sobre o ENEM no âmbito do ensino de Geografia, foi um exercício que oportunizou se pensar em possíveis caminhos e direcionamentos para a avaliação da aprendizagem no contexto do Ensino Médio. O estudo nos mostrou a importante relação existente entre o contexto escolar, aqui sendo considerados os aspectos profissionais dos professores e as características socioeconômicas dos estudantes, a realidade atual da escola pública, e alguns desafios que permeiam o ensino e a aprendizagem da Geografia.

Concebido em um período de mudanças no cenário educacional do país, o ENEM, em seu momento inicial, teve uma repercussão discreta no conjunto da Educação Básica. Em um sentido didático-pedagógico, as principais contribuições do exame começam a surgir, num primeiro momento, a partir do ano de 2005 com a publicação de sua Fundamentação Teórico-Metodológica; e num segundo momento a partir do ano de 2009 com seu processo de reestruturação, que culminou com uma nova proposta de avaliação por áreas. Esses últimos fatos influenciaram diretamente o ensino de Geografia, culminando em se considerar elementos como: a interdisciplinaridade no ensino, a abordagem de situações problemas no estudo dos conteúdos geográficos e uma formação baseada no desenvolvimento de competências e habilidades na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

No âmbito da Educação Básica, o ENEM tem ajudado ao induzir a reestruturação curricular, que se expressa nas orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais, vistas no PCN+ de Ciências Humanas, como também induzindo em certa medida a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual se encontra em fase final de elaboração, até o momento de escrita deste trabalho. Tanto nos PCN's (PCNEM), como no PCN+ (propostas norteadoras do ENEM) e nas versões preliminares da BNCC tem-se uma concepção de espaço geográfico que supera qualitativamente a visão fragmentada e compartimentada preconizada nas propostas de avaliação dos antigos vestibulares.

No entanto, a pesquisa também tem apontado certas fragilidades na proposta de avaliação do ENEM. Entre os principais pontos, destaca-se a homogeneização didático-pedagógica que essa proposta de avaliação induz, ao se centrar nos processos cognitivos e operatórios, não considerando a realidade do sistema de ensino e suas limitações, as condições sociais e a educação em seu percurso histórico-cultural. Isso se expressou mais concretamente no contato com a realidade educacional das escolas públicas acompanhadas na pesquisa, bem como nas limitações teóricas apresentadas pelos docentes em relação à proposta de avaliação preconizada no exame, implicando em pouca influência e sentido pedagógico ao ensino.

No campo da Geografia, a principal fragilidade apontada pela pesquisa diz respeito à desvalorização que o exame tem induzido ao ensino de conteúdos objetos do conhecimento em escala regional/local, uma vez que esses conteúdos não são contemplados na matriz de referência do exame, em face da diversidade sociocultural e das dimensões territorial do país, já que o ENEM se trata de uma avaliação em escala nacional.

Além disso, observamos que tem sido atribuído ao ENEM um excesso de funcionalidades, ao exame se atribui a função de instrumento de avaliação da aprendizagem (aferição) ao término do Ensino Médio, função de mecanismo certificador de estudantes para participação em programas governamentais, e instrumento de seleção para o Ensino Superior Público. Isso se torna confuso na medida que os professores de Geografia que atuam no Ensino Médio não conhecem os fundamentos teórico-metodológicos de avaliação do ENEM, ao passo que não são incentivadas nas escolas públicas atividades e experiências formativas com os professores e estudantes para se debater a avaliação por área do conhecimento e a perspectiva de avaliação do exame, o que deveria ser a essência do ENEM a ser explorada na escola. De certo modo, isso contribui para a construção da percepção do ENEM mais como uma prova para ingresso no Ensino Superior, do que um exame para direcionar a qualidade da formação oferecida no Ensino Médio da rede pública.

Em certa medida, essas fragilidades observadas na proposta de avaliação do ENEM, pelo menos no contexto das escolas onde a pesquisa foi realizada, refletem em maior ou menor grau problemas associados às reformas educacionais que ocorreram no passado e no próprio sistema de ensino público. Quando se trata das reformas educacionais ocorridas no Brasil, as mudanças curriculares ganham destaque, mas, é preciso se dizer que os problemas observados nas escolas públicas, para serem pensados e discutidos, não se restringem simplesmente a modificações no currículo. Dessa forma, esses problemas tendem a se refletir perversamente nos indicadores educacionais e na qualidade do ensino ofertado nas escolas, uma vez que os professores e estudantes não recebem a devida atenção e as condições

necessárias consideradas adequadas para incentivar o ensino e a aprendizagem de Geografia satisfatoriamente. O registro disso se manifesta diretamente na avaliação!

Respondendo à primeira pergunta norteadora, a pesquisa revelou que ainda é muito limitada a concepção que trata a avaliação como um recurso e momento orientador do ensino e da aprendizagem de Geografia, ou seja, a avaliação numa perspectiva formativa e de acompanhamento. Na maioria das circunstâncias analisadas, a avaliação é empregada para a verificação (certificação) e fechamento de um determinado ciclo/período de estudos, ou seja, é uma concepção que limita a avaliação ao final de um processo.

Essas constatações se revelam nos procedimentos de avaliação destacados pelos professores de Geografia participantes da pesquisa, consequentemente respondendo à segunda pergunta norteadora do trabalho, mediante se caracterizarem basicamente por provas, seminários e atividades de fixação, mesmo considerando o contexto final do Ensino Médio. Em relação à terceira pergunta norteadora da pesquisa, acreditamos que uma importante contribuição do ENEM para o ensino de Geografia poderia ser a promoção e o incentivo ao ensino com pesquisa, um ensino mais integrado com as demais disciplinas e áreas do conhecimento, e problematizador da realidade, no geral, um ensino de Geografia mais construtivista. No entanto, observamos que a influência do ENEM é muito limitada, considerando o contexto do ensino de Geografia das escolas públicas acompanhadas na pesquisa. Na maioria dos casos, a influência do exame se restringe ao uso de suas questões para estruturação de provas bimestrais.

Considerando o conturbado momento social, político e econômico que vive o país, encaramos com certo receio as perspectivas futuras da escola pública e da Geografia no âmbito do Ensino Médio. Evidentemente, as discussões no mundo da educação e no ensino de Geografia tendem a se direcionar para as determinações preconizadas pela Medida Provisória nº 746, de 23 de setembro de 2016, a qual foi transformada pelo congresso nacional na lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que trata da reforma do Ensino Médio. Para além das discussões no âmbito da educação/ensino, essa reforma tem gerado muitos debates e críticas no próprio âmbito da sociedade civil, onde destacamos dois pontos nesse contexto: as modificações que têm sido realizadas na Lei de Diretrizes e Bases – LDB através de uma “Medida Provisória” transformada em lei, e o caráter autocrático com que as decisões têm sido tomadas em relação a essa reforma, sem considerar o debate científico e pluralista mais ampliado entre os profissionais e especialistas da educação/ensino.

Entre os pontos dessa reforma, destacamos dois deles que em nossa análise levantam certas indefinições para o ensino de Geografia, para a escola pública e o ENEM: o primeiro ponto diz respeito às alterações na estrutura do Ensino Médio por meio da política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, e o segundo ponto se relaciona à estrutura de organização do currículo, que passa a ser determinado pela BNCC (ainda não concluída) e por itinerários formativos específicos por área, em que o ensino de Geografia passa a ser direcionado no itinerário das Ciências Humanas. No mais, muitas incertezas ainda permeiam essa jovem reforma, como por exemplo: estaria a escola pública (principalmente as escolas da rede estadual) preparadas para receber tal modalidade de Ensino Médio? Seriam os itinerários formativos por área a melhor opção de formação específica na fase final do Ensino Médio? E para onde caminham o ENEM e o ensino de Geografia em meio a esse cenário?

Portanto, entendemos que o Ensino Médio tem passado por mudanças significativas no último decênio, e isso requer um forte engajamento reflexivo e efetivo dos professores e pesquisadores em Geografia sobre esse cenário vivido pela educação brasileira. Enfim, é importante considerar-se o saber pensar-geográfico em sua essência, remeter sua importância no contexto de uma formação cidadã para uma sociedade justa, afinal, a Geografia é um saber estratégico nas decisões do Estado, mas, também pode ser encarado como um saber estratégico para propósitos obscuros se não bem produzido e utilizado.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Livros didáticos e currículos de Geografia: Pesquisas e usos: uma história a ser contada. In: TONINI, Ivaine Maria et al. **O ensino da Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Ufrgs, 2011. p. 155-168.

AMADO, João; FERREIRA, Sônia. Técnica de recolha de dados: A entrevista na investigação em Educação. In: AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. Ed. Coimbra: Novas Soluções Gráficas, 2014. Cap. 3. p. 205-298.

ANASTASIOU, L. G. C. **Avaliação, ensino e aprendizagem: anotações para um começo de conversa...** 2007. Disponível em: <http://www.bahiana.edu.br/CMS/Uploads/Avaliação_ensino_e_aprendizagem.pdf>. Acesso em: 03 out. 2017.

ANDERSON; SWEENEY; WILLIAMS. **Essentials of statistics for business and economics**. 6. ED. CENGAGE LEARNING, 2010.

ANTUNES, Celso. **A sala de aula de Geografia e História: Inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências no dia-dia**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2001.

ASSIS, Lenilton Francisco de. “Estágio supervisionado de Geografia: impressões e estratégias de ensino-pesquisa”. In: Assis, Lenilton Francisco de; SOARES JÚNIOR, Francisco Cláudio (Orgs.). **Ensino e pesquisa na educação geográfica**. Natal: Editora da UFRN, 2016. (No prelo).

BANDEIRA, M. et al. **Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem**. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v11n2/a09v11n2.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008... Brasília: Senado Federal, Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1>. Acesso em: 03 out. 2017.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do. (LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996), 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>.

BRASIL, Ministério da Educação do. **PCN+ Ensino Médio. Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. 104 p.

BRASIL, Ministério da Educação do. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília: O Instituto, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação do. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório pedagógico: Enem 2011-2012**. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 2016. **Medida Provisória Nº 746, de 2016: (Reformulação Ensino Médio)**. Disponível em: <<http://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em: 07 out. 2017.

BRITO, Miguel Sá de Souza; SENA, Tamires Martins; ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **A formação do professor de Geografia: uma breve revisão bibliográfica sobre as concepções teóricas**. Observatorium: Revista Eletrônica de Geografia, Uberlândia, v. 3, n. 7, p.134-150, out. 2011.

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

CARLOS, Ana Fani Alessandri. A avaliação como imposição de um "modelo hegemônico" para a pesquisa em geografia. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 140-145.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto - Portugal: Porto Editora, 1999. Cap. 6. p. 155-191.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. **A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas**, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>>. Acesso em: 03 out. 2017.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. **Para onde estão indo as investigações sobre Ensino de Geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa**

nesse campo. 2016. ISSN: 1984-8501 Boletim Goiano de Geografia (Online). Goiânia, v. 36, n. 3, p. 399-419, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/bgg/index>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

CEREJA, C. A. S. FERNANDES, G. R. L.; ESTÊVEZ, L. F. Avaliação no processo: aprender ensinando. In: PASSINI, Elza Yasuko. **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado.** São Paulo: Contexto, 2007. p. 178-195.

CORTELLA, Mario Sergio. Conhecimento escolar: epistemologia e política. In: CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 4. p. 107-132.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel:** A infância, a adolescência e os Direitos Humanos no Brasil. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993. (Discussão Aberta).

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** Brasília: Plano Editora, 2003.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Reformas no mundo da educação. Reformas no mundo. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. de. **Reformas no mundo da educação:** parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p. 68-87.

GUIMARÃES, Raul Borges. O Enem, as Ciências Humanas e suas Tecnologias. In: BRASIL., Ministério da Educação do. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Brasília: O Instituto, 2005. p. 65-68.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna.** São Paulo: Loyola, 2005.

HOFFMANN, Jussara L. M. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 20. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

INEP, Ministério da Educação do Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM):** 1º dia - Caderno 1 Azul, Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias. 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2009/dia1_caderno1.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

INEP, Ministério da Educação do Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM):** 1º dia - Caderno 1 Azul, Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias. 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2010/AZUL_Sabado_GAB.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

INEP, Ministério da Educação do Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): 1º dia - Caderno 2 Amarelo**, Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias. 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2011/02_AMARELO_GAB.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

INEP, Ministério da Educação do Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): 1º dia - Caderno 2 Amarelo**, Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias. 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2012/caderno_enem2012_sab_amarelo.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

INEP, Ministério da Educação do Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): 1º dia - Caderno 2 Amarelo**, Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias. 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2013/caderno_enem2013_sab_amarelo.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

INEP, Ministério da Educação do Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -. **O Programme for International Student Assessment (Pisa)**. 2014a. Disponível em: <. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/pisa/sobre-o-pisa> >>. Acesso em: 10 nov. 2016.

INEP, Ministério da Educação do Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): 1º dia - Caderno 2 Amarelo**, Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias. 2014b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2014/CAD_ENEM_2014_DIA_1_02_AMARELO.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

INEP, Ministério da Educação do Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -. **Microdados do ENEM**. 2014c. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/microdados/microdados_enem2014.zip>. Acesso em: 28 out. 2017.

INEP, Ministério da Educação do Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -. **Microdados do Censo Escolar**. 2014d. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/microdados/micro_censo_escolar_2014.zip>. Acesso em: 28 out. 2017.

INEP, Ministério da Educação do Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): 1º dia - Caderno 2 Amarelo**, Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias. 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2015/CAD_ENEM_2015_DIA_1_02_AMARELO.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

INEP, Ministério da Educação do Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -. **EDITAL Nº 10, DE 14 DE ABRIL DE 2016: EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM 2016**. 2016a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2016/edital_enem_2016.pdf>. Acesso em: 03 out. 2017.

INEP, Ministério da Educação do Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): 1º dia - Caderno 2 Amarelo, Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias**. 2016b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2016/CAD_ENEM_2016_DIA_1_02_AMARELO.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

KARNAL, Leandro. Apertem os cintos, chegou o dia da prova. In: KARNAL, Leandro. **Conversas com um jovem professor**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 77-90.

LACOSTE, Yves. **A Geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 19. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Leandro de Castro. **Os usos do território e a economia solidária no Rio Grande do Norte** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2015.

LIMA, Roberto L. B. de. **Acervo pessoal: figuras sem título**, 2016.

LONGHI, S. R. P. BENTO, K. L. **Projeto Político-Pedagógico: Uma construção coletiva**. 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/aPPP.pdf>. Acesso em: 04 out. 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Lino de. Competências e habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica. In: BRASIL., Ministério da Educação do. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília: O Instituto, 2005a. p. 13-28.

MACEDO, Lino de. A situação-problema como avaliação. In: BRASIL, Ministério da Educação do. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio**

Teixeira. Brasília: O Instituto, 2005b. p. 29-36.

MACHADO, Maria Auxiliadora Delgado; QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campello. A Cultura de Projetos, Construída Via Parceria Escola-Universidade, Contribuindo para a Qualidade da Formação Inicial e Continuada de Professores. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 93-116, jul. 2012.

MARÔCO, João. **Análise estatística com o SPSS Statistics**. 6. ed. Pêro Pinheiro, Portugal: Reportnumber, 2014.

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MENEZES, Luis Carlos. O Enem e os objetivos educacionais da área das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias no ensino médio. In: BRASIL., Ministério da Educação do. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília: O Instituto, 2005. p. 61-64.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma - reformar o pensamento**. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MOREIRA, João Carlos; SENE, Eustáquio de. **Geografia: volume único**. São Paulo: Scipione, 2005. 560 p.

MURRIE, Zuleika de Felice. A área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias no Enem. In: BRASIL., Ministério da Educação do. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília: O Instituto, 2005. p. 57-59.

NUNES, D. S. S. N. et al. **Anuário de Natal 2016**. Natal: Semurb, 2016. Disponível em: <http://www.natal.rn.gov.br/bvn/publicacoes/anuario_2016.pdf>. Acesso em: 03 out. 2017.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite; UEHARA, Fabia Maria Gomes. As Teorias Implícitas sobre a aprendizagem de professores que ensinam Ciências Naturais e futuros professores em formação: a formação faz diferença? **Ciências & Cognição: Revista interdisciplinar de estudos da cognição**, Natal-RN, v. 14, n. 3, p. 39-61, nov. 2009.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. de. **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 43-67.

PÉREZ GOMEZ, A. I. “Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa”. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. Cap. 5. p. 99-118.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. “O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes”. In: VESENTINI, José William. **O ensino de Geografia no século XXI**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2013. Cap. 8. p. 249-288.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RAMALHO, Betânia Leite; NÚÑEZ, Isauro Beltrán (Org.). **Aprendendo com o Enem: reflexões para melhor se pensar o ensino e a aprendizagem das Ciências Naturais e da Matemática**. Brasília: Liber Livro, 2011.

RIO GRANDE DO NORTE, Secretaria Estadual de Educação e Cultura do. **Portaria nº 981/2016**. 2016. Disponível em: <http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20160525&id_doc=537505>. Acesso em: 25 out. 2017.

RIO GRANDE DO NORTE, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO IFRN: Uma construção coletiva**. 2012. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/>>. Acesso em: 10 out. 2017.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SCHÖN, Donald A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote. Lisboa. 1995.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Parâmetro Curriculares Nacionais para o ensino de geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. de. **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 19-35.

STRAFORINI, Rafael. O Currículo de Geografia das Séries Iniciais: entre conhecer o que se diz e o vivenciar o que se pratica. In: TONINI, Ivaine Maria et al. **O ensino da Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Ufrgs, 2011. p. 41-59.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. **EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E MOVIMENTO C.T.S. NO QUADRO DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL**. 2003. Disponível em: <<https://seer.lcc.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/2317/1716>>. Acesso em: 04 out. 2017.

TRAVITZKY, Rodrigo. **ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar**. 2013. 320 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

UFRN, Núcleo Permanente de Concursos (COMPERVE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte -. **Vestibular: 2º Dia**. 2013. Disponível em: <<http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/provas/2013/dia2.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2017.

VASCOCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e Projeto Político Pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização**. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma construção possível**. 24. ed. Campinas: Papirus, 1995. Cap. 1. p. 11-36.

VESENTINI, José William. **Repensando a geografia escolar para o século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009.

VESENTINI, José William. Realidades e Perspectivas do Ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, José William. **O ensino de Geografia no século XXI**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2013. Cap. 7. p. 219-248.

VLACH, Vânia Rubia Farias. “O Ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica”. In: VESENTINI, José William. **O ensino de Geografia no século XXI**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2013. Cap. 6. p. 187-218.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Fontes de Pesquisa

Diário de campo realizado em escolas públicas com Ensino Médio: pesquisa exploratória. Natal-RN: Figuras, tabelas, anotações e registros, 2016.

Entrevistas semiestruturadas com professores de Geografia do Ensino Médio de escolas públicas: pesquisa exploratória. Natal-RN: Entrevista, 2016. (*Apêndices*).

Questionário socioeconômico e pedagógico aplicado com estudantes concluintes do Ensino Médio: pesquisa exploratória. Natal-RN: Questionário, 2016. (*Apêndices*).

Questionário *online* aplicado com estudantes concluintes do Ensino Médio após a realização do ENEM 2016: pesquisa exploratória. Natal-RN: Questionário, 2016. (*Apêndices*).

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
Programa de Pós-Graduação em Geografia – Mestrado Profissional Campus
Universitário, Lagoa Nova – Natal/RN, CEP 59.078-970
Site: www.posgraduacao.ufrn.br/geoprof **Fone:** (84) 3342-2222 – Ramal 3.
E-mail: geoprof.ufrn@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e suas repercussões na avaliação da aprendizagem de Geografia”.

Nome do Pesquisador: Roberto José de Oliveira Junior.

Características da Pesquisa:

1. **Natureza da pesquisa:** você está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem por finalidade a elaboração de um perfil socioeconômico e pedagógico dos alunos concluintes do Ensino Médio desta instituição, no ano de 2016.
2. **Mínimo de participantes da pesquisa:** 167 alunos e 5 Professores de Geografia.
3. **Sobre a aplicação do questionário:** o questionário será aplicado em sala de aula, onde os alunos serão convidados a responderem questões de múltipla escolha e dissertativas, a respeito de aspectos de sua trajetória escolar e socioeconômica.
4. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e o orientador terão conhecimento dos dados.
5. **Como serão usadas as informações:** as informações serão utilizadas e publicadas de maneira conjunta, ou seja, a partir de média estatística, não individual.
6. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre sua trajetória escolar e socioeconômica, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Pública do Brasil, em especial do Ensino de Geografia, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e espontânea para participar desta pesquisa.

Observação: não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

O presente questionário é parte integrante da pesquisa de mestrado intitulada “O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e suas repercussões na avaliação da aprendizagem de Geografia”; tem por finalidade a elaboração de um perfil socioeconômico e pedagógico dos alunos concluintes do Ensino Médio desta instituição, no ano de 2016.

Sendo assim, deixa-se claro que os dados serão utilizados e publicados de maneira conjunta, ou seja, a partir de média estatística, não individual. Portanto, todos os alunos participantes da pesquisa terão sua identificação preservada, mantendo-se sigilo e ética.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, Eu, _____, aluno (a) desta instituição de ensino, autorizo o Sr. ROBERTO JOSÉ DE OLIVEIRA JUNIOR, aluno do Programa de Pós-Graduação em Geografia – Mestrado Profissional (GEOPROF) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), utilizar os resultados deste questionário em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Natal-RN, ____ de _____ de 2016.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
Programa de Pós-Graduação em Geografia – Mestrado Profissional Campus
Universitário, Lagoa Nova – Natal/RN, CEP 59.078-970
Site: www.posgraduacao.ufrn.br/geoprof Fone: (84) 3342-2222 – Ramal 3.
E-mail: geoprof.ufrn@gmail.com

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

Pesquisador: Roberto José de Oliveira Junior.

1. Informe o seu sexo:

- A) Feminino.
- B) Masculino.

2. Você se identifica como pertencente a que cor/raça?

- A) Branca.
- B) Preta.
- C) Parda.
- D) Amarela.
- E) Indígena.
- F) Outra.

3. Sobre sua faixa etária (idade), marque a alternativa que corresponde a sua idade até o final de 2016:

- A) Até 17 anos.
- B) Entre 18 anos e 21 anos.
- C) Entre 22 anos e 25 anos.
- D) Entre 26 e 49 anos.
- E) Acima de 50 anos.

4. Informe o seu local de moradia:

- A) **Região Norte:** Lagoa Azul, Pajuçara, Nossa Senhora da Apresentação, Redinha, Igapó e Salinas.
- B) **Região Sul:** Lagoa Nova, Nova Descoberta, Candelária, Pitimbu, Neópolis, Capim Macio e Ponta Negra.
- C) **Região Leste:** Santos Reis, Rocas, Ribeira, Praia do Meio, Cidade Alta, Petrópolis, Areia Preta, Mãe Luiza, Alecrim, Barro Vermelho, Tirol e Lagoa Seca.
- D) **Região Oeste:** Quintas, Nordeste, Dix-Sept Rosado, Bom Pastor, Nossa Senhora de Nazaré, Felipe Camarão, Cidade da Esperança, Cidade Nova, Guarapes e Planalto.
- E) **Cidades Circunvizinhas de Natal-RN:** Ceará-Mirim, Extremoz, Ilmo Marinho, Macaíba, Maxaranguape, Monte Alegre, Nísia Floresta, Parnamirim, São Gonçalo do Amarante, São José de Mipibu e Vera Cruz.

5. Você irá realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2016?

- A) Sim. Para tentar ingressar no Ensino Superior Público, e/ou, em programas governamentais de Educação Superior e/ou Técnica (PROUNI, FIES, PRONATEC...).
- B) Sim. Para obter certificação do Ensino Médio.
- C) Não. Não tenho interesse em realizar o ENEM 2016.

6. Você já estudou e/ou realizou uma atividade/avaliação escolar com questões, textos e temas relacionados ao ENEM?

- A) Sim. Todos os meus professores da escola utilizam questões, textos e materiais do ENEM em atividades e avaliações.
- B) Em partes. Alguns professores da escola utilizam questões, textos e materiais do ENEM em atividades e avaliações.
- C) Não. Os professores da escola não utilizam questões, textos e materiais do ENEM em atividades e avaliações.

7. Você sente dificuldade para aprender Geografia e as disciplinas de Ciências Humanas?

- A) Sim.
- B) Em partes.
- C) Não.

Caso sua resposta seja as opções “A ou B”, quais são suas dificuldades?

Resposta pessoal:

8. Indique qual das opções de renda sua família se encontra atualmente (Classe Econômica):

- A) Acima de 20 Salários Mínimos ou acima de 14 480,00 reais.
- B) De 10 a 20 Salários Mínimos ou de 7 240,00 a 14 480, 00 reais.
- C) De 4 a 10 Salários Mínimos ou 2 896,00 a 7 240, 00 reais.
- D) De 2 a 4 Salários Mínimos ou 1 448,00 a 2 896,00.
- E) Até 2 Salários Mínimos 1 448,00 reais.

9. Informe sua situação atual de moradia:

- A) Com a família.
- B) Em casa de estudante.
- C) Com amigos dividindo despesas.
- D) Com cônjuge (marido/esposa).
- E) Com parentes (Exemplo: Tia (o), Madrasta, Padrinho...).
- F) Em pensão, hotel ou pensionato.
- G) Sozinho mantido pela família.
- H) No local de trabalho.

10. Você está concluindo o Ensino Médio:

- A) Todo em escola pública.
- B) Parte em escola particular e parte em escola pública.

11. Você exerce algum tipo de atividade remunerada:

- A) Sim. Carteira de Trabalho assinada.
- B) Sim. Bolsa ou Estágio Remunerado (Jovem Aprendiz, por exemplo).
- C) Não. Não estou exercendo nenhuma atividade remunerada.

12. Qual a pessoa que mais contribui com a renda familiar:

- A) Pai do aluno (a).
- B) Mãe do aluno (a).
- C) Próprio aluno (a).
- D) Cônjuge (marido/esposa).
- E) Avós.
- F) Outra pessoa.

13. Quantas pessoas inclusive você próprio compõem o grupo familiar:

- A) 01.
- B) 02.
- C) 03.
- D) 04.
- E) 05.
- F) Acima de 05 pessoas.

14. Informe quantos filhos você possui:

- A) 0.
- B) 01.
- C) 02.
- D) 03.
- E) 04.
- F) 05.
- G) Acima de 05 filhos.

15. Qual a instrução do Pai ou responsável (Caso o pai seja falecido, marque “Outra opção”):

- A) Outra opção.
- B) Analfabeto.
- C) Ensino Fundamental Incompleto.
- D) Ensino Fundamental Completo / Ensino Médio Incompleto.
- E) Ensino Médio Completo / Superior Incompleto.
- F) Superior.

16. Qual a instrução da Mãe ou responsável (Caso a Mãe seja falecida, marque “Outra opção”):

- A) Outra opção.
- B) Analfabeto.
- C) Ensino Fundamental Incompleto.
- D) Ensino Fundamental Completo / Ensino Médio Incompleto.
- E) Ensino Médio Completo / Superior Incompleto.
- F) Superior.

17. Qual a situação de trabalho do pai ou responsável (Na situação em que o pai seja falecido ou não contribua com as despesas da família, marque a primeira opção. Caso o pai se encontre em mais de uma das situações apresentadas, assinale mais de uma resposta.):

- A) Não contribui com as despesas da Família.
- B) Separado da família, mas contribui com as despesas domésticas.
- C) Desempregado.
- D) Desempregado, recebendo seguro desemprego.
- E) Beneficiário do governo (Bolsa Família, BPC, Seguro SAFRA, Auxílio Doença...).
- H) Aposentado e/ou pensionista.
- I) Empregado (funcionário público municipal, estadual ou federal).
- J) Profissional autônomo (taxista, mecânico, comerciante, pedreiro, agricultor...).
- K) Empregado em empresa privada.
- L) Profissional Liberal (advogado, médico, professor nível superior, arquiteto...).
- L) Empregado Doméstico.
- M) Empregado Terceirizado.

18. Qual a situação de trabalho da mãe ou responsável (Na situação em que a mãe seja falecida ou não contribua com as despesas da família, marque a primeira opção. Caso a mãe se encontre em mais de uma das situações apresentadas, assinale mais de uma resposta.):

- A) Não contribui com as despesas da Família.
- B) Separado da família, mas contribui com as despesas domésticas.
- C) Desempregado.
- D) Desempregado, recebendo seguro desemprego.
- E) Beneficiário do governo (Bolsa Família, BPC, Seguro SAFRA, Auxílio Doença...).
- F) Aposentado e/ou pensionista.
- G) Empregado (funcionário público municipal, estadual ou federal).
- H) Profissional autônomo (taxista, mecânico, comerciante, pedreiro, agricultor...).
- I) Empregado em empresa privada.
- J) Profissional Liberal (advogado, médico, professor nível superior, arquiteto...).
- L) Empregado Doméstico.
- M) Empregado Terceirizado.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
Programa de Pós-Graduação em Geografia – Mestrado Profissional Campus
Universitário, Lagoa Nova – Natal/RN, CEP 59.078-970
Site: www.posgraduacao.ufrn.br/geoprof **Fone:** (84) 3342-2222 – Ramal 3.
E-mail: geoprof.ufrn@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e suas repercussões na avaliação da aprendizagem de Geografia”.

Nome do Pesquisador: Roberto José de Oliveira Junior.

Características da Pesquisa:

- a. **Natureza da pesquisa:** você está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem por finalidade a realização de uma entrevista com o (s) professor (es) de geografia desta instituição, no ano de 2016.
- b. **Mínimo de participantes da pesquisa:** 167 alunos e 5 Professores de Geografia.
- c. **Sobre a aplicação do questionário:** a entrevista será realizada em sala de aula, onde o professor de geografia será convidado a responder perguntas sobre sua prática de ensino, seus aspectos metodológicos e pedagógicos.
- d. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e o orientador terão conhecimento dos dados.
- e. **Como serão usadas as informações:** as informações serão utilizadas e publicadas de maneira conjunta, ou seja, a partir de média estatística, não individual.
- f. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo possa trazer informações importantes sobre sua prática de ensino, de forma que o conhecimento construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Pública do Brasil, em especial do Ensino de Geografia, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e espontânea para participar desta pesquisa.

Observação: não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

A presente entrevista é parte integrante da pesquisa de mestrado intitulada “O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e suas repercussões na avaliação da aprendizagem de Geografia”.

Sendo assim, deixa-se claro que os dados serão utilizados e publicados de maneira conjunta, ou seja, a partir de média estatística, não individual. Portanto, todos os alunos participantes da pesquisa terão sua identificação preservada, mantendo-se sigilo e ética.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, Eu,
_____, professor (a) desta instituição de ensino, autorizo o Sr. ROBERTO JOSÉ DE OLIVEIRA JUNIOR, aluno do Programa de Pós-Graduação em Geografia – Mestrado Profissional (GEOPROF) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), utilizar os resultados desta entrevista em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Natal-RN, _____ de _____ de 2016.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
Programa de Pós-Graduação em Geografia – Mestrado Profissional Campus
Universitário, Lagoa Nova – Natal/RN, CEP 59.078-970
Site: www.posgraduacao.ufrn.br/geoprof **Fone:** (84) 3342-2222 – Ramal 3.
E-mail: geoprof.ufrn@gmail.com

ROTEIRO - ENTREVISTA COM PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Pesquisador: Roberto José de Oliveira Junior.

ASPECTOS DA FORMAÇÃO E DO CURRÍCULO

1. Formação e titulação dos professores de Geografia no Ensino Médio.
 - ✓ Quando se formou e em qual instituição?
 - ✓ Possui curso de Pós-Graduação lato senso e/ou stricto senso? Qual a perspectiva da pesquisa?
 - ✓ Participa de programas de formação continuada? Em que área/segmento?
2. Experiência profissional. / Experiência no Ensino Médio (incluindo tempo de sala de aula).
 - ✓ Possui quantos anos de experiência em sala de aula? E no Ensino Médio?
 - ✓ Já participou de algum projeto como orientador e/ou supervisor?
 - ✓ Em quantas escolas já lecionou?
 - ✓ Quantas turmas ensina hoje? E no Ensino Médio?
 - ✓ Possui quantos anos de experiência na rede pública de ensino?

ASPECTOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA DE AVALIAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA EM TURMAS CONCLUINTE DO ENSINO MÉDIO

3. Caracterização dos recursos e instrumentos didático-pedagógicos de avaliação.
 - ✓ Como acontece o processo de avaliação ao longo do ano (bimestre/trimestre/semestre)?
 - ✓ Do ponto de vista metodológico e pedagógico, quais instrumentos e recursos de avaliação são utilizados no cotidiano do espaço escolar de turmas concluintes do Ensino Médio (exemplo: provas, testes, seminários)?
 - ✓ Como é organizada didaticamente a estrutura das avaliações? Por exemplo, no caso de uma prova e/ou teste, existem questões objetivas de múltipla escolha e questões

subjetivas? Como se incluem e organiza recursos geográficos como mapas, símbolos, imagens, projeções etc. nas avaliações?

- ✓ Quando pensa e organiza suas avaliações, existem relações didáticas intencionais com o Enem? Se sim, quais e por quê? Se não, por quê?
- ✓ Quando falamos em avaliação da aprendizagem no Ensino de Geografia em turmas concluintes, quais as principais dificuldades (pontos negativos) e facilidades (pontos positivos) que lhe vem à mente?

4. Concepções de avaliação da aprendizagem e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

- ✓ Qual sua concepção sobre avaliação da aprendizagem?
- ✓ Em sua opinião, o que uma boa avaliação da aprendizagem deve priorizar no Ensino de Geografia? E no Ensino Médio?
- ✓ Qual concepção você tem a respeito do Enem? Quais fragilidades e pontos positivos você identifica/observa neste exame/avaliação?
- ✓ Você conhece a metodologia de avaliação utilizada no Enem (TRI)? Fale um pouco a respeito.
- ✓ Você conhece os aspectos pedagógicos das questões de Geografia do Novo Enem? Fale um pouco a respeito.
- ✓ Em sua opinião, o Ensino de Geografia para o Ensino Médio deve se preocupar em estar articulado com as mudanças trazidas pelo Novo Enem? De que forma? Comente.

APÊNDICES

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGE
Mestrado Profissional – GEOPROF

Questionário Online.

Caro (a) Estudante;

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem por finalidade coletar suas impressões sobre a avaliação realizada a partir da prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em sua edição ocorrida no ano de 2016.

O presente questionário online é parte integrante da pesquisa de mestrado intitulada “*O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e suas repercussões na avaliação da aprendizagem de Geografia*”. Pesquisador: Prof. Roberto José de Oliveira Junior (PPGE/UFRN). Orientador: Prof. Dr. Celso Donizete Locatel (PPGE/UFRN).

As informações deste questionário online serão utilizadas no estudo de maneira anônima, portanto, não é necessária a identificação.

Parte 1 – Informações sobre o Estudante

1) Instituição pública de Natal-RN que concluiu ou estava concluindo o Ensino Médio em 2016:

2) Quantas questões acertou na prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias no ENEM 2016?

- a) Até 10 questões.
- b) Entre 10 e 20 questões.
- c) Entre 20 e 30 questões.
- d) Entre 30 e 40 questões.
- e) Acima de 40 questões.
- f) Não sei responder.

3) Seu desempenho (médias) no ENEM 2016 correspondeu as suas expectativas?

- a) Sim.
- b) Não.

Caso sua resposta seja não, o que pode ter contribuído negativamente?

4) Você realizou algum curso preparatório para o ENEM 2016?

- a) Sim.
- b) Não.

Caso sua resposta seja sim, o que mais lhe ajudou?

Parte 2 - Sobre a prova de Ciências Humanas e suas tecnologias do ENEM

5) Como você considera o grau de dificuldade da prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM 2016?

- a) Muito difícil
- b) Difícil
- c) Médio
- d) Fácil
- e) Muito fácil
- f) Não sei responder

6) A provas de Ciências Humanas e suas tecnologias do ENEM 2016 foi coerente com os conteúdos estudados no Ensino Médio?

- a) Totalmente
- b) Em parte
- c) Muito pouco
- d) Quase nada
- e) Não sei responder

7) A prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias, do ENEM 2016, pode ser considerada um bom instrumento de avaliação dos conteúdos geográficos aprendidos durante o Ensino Médio?

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei responder

Caso sua resposta seja não, o que não correspondeu?

8) Como você avalia a extensão da prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM 2016 em relação ao tempo concedido para respondê-la?

- a) Muito longa
- b) Longa
- c) Adequada
- d) Curta
- e) Muito curta
- f) Não sei responder

09) Selecione as dificuldades que, na sua opinião, considera que influenciaram ao responder a prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM 2016. (Pode marcar mais de uma)

Dificuldades encontradas:

- a) Interpretar a realidade social criticamente.
- b) Compreender o discurso midiático (revistas, jornais, publicidade) e artístico-cultural (pintura, música, literatura, poesia, religião, memória) para interpretação da realidade social, histórica e cultural.
- c) Interpretar tabelas, mapas, gráficos, esquemas, figuras, fotos estabelecendo também conexões entre eles.
- d) Aplicar os conceitos das Ciências Humanas para interpretação da realidade.
- e) Compreender os fatos apresentados no espaço geográfico e no tempo histórico.
- f) Dar sentido a fatos e acontecimentos históricos
- g) Dar sentido a situações geográficas.
- h) Aplicar os conhecimentos sociológicos e filosóficos nas análises da realidade social.
- i) Outra (s).

Qual (is)? _____

10) Ao realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), você consegue identificar na prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias as questões que se referem a conteúdos de Geografia?

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei responder

Caso sua resposta seja sim, quais elementos ajudam nessa identificação?

11) O que foi ensinado pelo seu Professor de Geografia na escola que concluiu o Ensino Médio contribuiu para realização do exame?

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei responder

Se achar necessário pode deixar um comentário justificando sua resposta.

12) Se deseja, pode acrescentar outras informações que não foram contempladas nas questões anteriores.
