

UM ESTUDO SOBRE O ENEM E O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO

A STUDY ON THE ENEM AND THE GEOGRAPHY CURRICULUM IN HIGH SCHOOL

ANA ANGELITA ROCHA

Licenciada em Geografia (UERJ) e Doutora em Educação (UFRJ)

Professora da Faculdade de Educação da UFRJ

Pesquisadora do Núcleo de Estudos do Currículo (NEC/UFRJ)

ana_angelita@ufrj.br

RESUMO: O PRESENTE ESTUDO É RESULTADO DE PESQUISA DE DOUTORAMENTO CUJA QUESTÃO CENTRAL PROBLEMATIZA OS SENTIDOS DE GEOGRAFIA DEMANDADOS PELO ENEM (EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO). NESTE ARTIGO, O NOSSO OBJETIVO É DEFENDER O ARGUMENTO DE QUE, COMO INSTRUMENTO DE DIFUSÃO CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO, O ENEM É UMA POLÍTICA DE ESCALA PARA GARANTIR A UNIVERSALIZAÇÃO DE UMA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, POR ELEGER CERTOS CONTEÚDOS PARA TODO O TERRITÓRIO NACIONAL. TAL IDEIA SE FUNDAMENTA NAS REFLEXÕES DE ESTUDIOSOS SOBRE O ENEM E A POLÍTICA DE CURRÍCULO (LIMA, 2005; LOPES, 2008 E LOPES & LÓPEZ, 2010), SOMADAS À DISCUSSÃO DE POLÍTICA DE ESCALA (MOORE, 2008). PARA ATENDER AO OBJETIVO PROPOSTO, ESTE ARTIGO APRESENTA ANÁLISES DOS DOCUMENTOS QUE NORMATIZAM O ENEM E DE QUESTÕES DAS RECENTES EDIÇÕES DO EXAME. DESTA FORMA, A PERTINÊNCIA DESTES ARTIGOS ESTÁ EM PERMANECER COM O DEBATE SOBRE A POLÍTICA DE CURRÍCULO EM ESPECIAL SOBRE A SELEÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE CONTEÚDOS NOS DOCUMENTOS QUE ORIENTAM O ENEM, O QUE VEM A SER UMA POSSÍVEL ANÁLISE DE COMO ELE IMPACTA A ELEIÇÃO DOS SABERES GEOGRÁFICOS A SEREM ENSINADOS NA ETAPA DE CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

PALAVRAS-CHAVE: ENSINO DE GEOGRAFIA; ENEM; CURRÍCULO.

ABSTRACT: THE PRESENT STUDY IS THE RESULT OF A DOCTORAL RESEARCH WHICH CENTERS IN THE ISSUE OF THE SENSES OF GEOGRAPHY DEMANDED BY ENEM (NATIONAL EXAM OF SECONDARY EDUCATION). IN THIS ARTICLE, OUR GOAL IS TO DEFEND THE ARGUMENT THAT, AS A TOOL FOR CURRICULAR PROPAGATION FOR HIGH SCHOOL, THE ENEM IS A SCALE POLICY TO ENSURE THE UNIVERSALITY OF THE CURRICULUM ORGANIZATION, BY CHOOSING CERTAIN CONTENT FOR THE ENTIRE NATIONAL TERRITORY. THIS IDEA IS BASED ON THE REFLECTIONS OF SCHOLARS OF ENEM POLICY AND CURRICULUM (LIMA, 2005; LOPES, 2008 E LOPES & LÓPEZ, 2010), ADDED TO THE DISCUSSION OF POLICY OF SCALE (MOORE, 2008). TO ATTAIN THE GOAL, THIS ARTICLE PRESENTS ANALYSIS OF THE DOCUMENTS THAT REGULATE THE ENEM AND QUESTIONS OF RECENT EDITIONS OF THE EXAM. THUS, THE RELEVANCE OF THIS ARTICLE IS TO SUPPORT WITH THE DEBATE OF THE CURRICULUM POLICY, IN PARTICULAR ON THE SELECTION AND DISTRIBUTION OF CONTENT IN THE DOCUMENTS THAT GUIDE THE ENEM, WHICH TURNS OUT TO BE A POSSIBLE LOOK AT HOW IT IMPACTS THE CHOOSING OF KNOWLEDGE TO BE TAUGHT IN THE FINAL STAGES OF BASIC EDUCATION.

KEYWORDS: TEACHING GEOGRAPHY; ENEM; CURRICULUM.

INTRODUÇÃO

O presente estudo apresenta resultados de investigação de doutorado que trata do

currículo de Geografia, a partir do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), percebido na mesma pesquisa como decisiva política curricular, neste segmento de conclusão da educação básica.

Dessa maneira, o argumento aqui defendido percebe este exame como um dos aspectos do cenário mais amplo de intervenção do Estado no âmbito da educação. Portanto, convém entendê-lo como reforma curricular em curso e que vem sendo uma importante ação das últimas gestões federais (Fernando Henrique Cardoso 1994-2002, Lula 2003-2010 e Dilma Rousseff desde 2011). Neste estudo, logo, o nosso interesse é defender o argumento de que, como instrumento de difusão da organização curricular do Ensino Médio, o ENEM é mais que uma política de avaliação. O ENEM é uma política de escala para garantir a universalização de um modelo de organização curricular, por prestigiar certos conteúdos em detrimento de outros.

Com esta ideia que se fundamenta nas reflexões de outros estudiosos sobre ENEM e política de currículo (Lima, 2005; Lopes, 2008 e LOPES & LÓPEZ, 2010), este artigo foca no que é chamado de Geografia ou de sentidos de Geografia demandados pelo exame. Assim, seguimos com a problemática sobre a seleção de conteúdos nos documentos que orientam esta política e como ela sustenta discursos sobre a organização curricular. Desta forma, e concorrendo com esta questão, trabalhamos a favor da hipótese de que o ENEM pode ser percebido como vigorosa política curricular porque legitima saberes e fixa sentidos sobre que Geografia é válida a ensinar. Para tal argumentação, dialogamos com estudos de Lopes (2008) cujas análises sobre os documentos de orientação curricular para o Ensino Médio vêm apontando a complexidade das agendas políticas envolvidas com a reforma curricular e com a expansão deste segmento de ensino.

Trabalharemos esta hipótese em dois movimentos. Na primeira seção, recuperamos as análises de Lima (2005) e Lopes (2008) sobre o ENEM como mecanismo de reforma educacional e sobre a complexidade de agendas políticas para a defesa de distintas propostas oficiais curriculares da etapa final da Educação Básica. Neste movimento, apresentamos certos fragmentos de documentos oficiais, de falas de atores sociais envolvidos e da mídia eletrônica (portal do ENEM)

onde há clara intencionalidade de difusão das propostas curriculares. Nesta argumentação, reconhecemos a política de avaliação como uma variável importante para este projeto.

No segundo movimento do texto, consideramos, particularmente, os documentos oficiais “Matriz de referência do ENEM”, questões de recentes edições do exame e as Portarias do Ministério da Educação, com o fim de problematizar os sentidos de Geografia legitimados nesta política curricular. Devemos destacar ainda, que tais documentos são aqui tratados como textos curriculares, pois, são objetos de validação sobre que Geografia (ou conteúdos geográficos escolares) deve se tornar “ensinável” no Ensino Médio. Além disso, é possível considerar também que as propostas curriculares oficiais são ressignificadas continuamente nestes documentos. Isto porque a política de avaliação pode ser percebida como uma política de escala por ser um poderoso difusor de qual conhecimento é autorizado nos espaços escolares.

UMA POSSIBILIDADE PARA CARACTERIZAR O ENEM COMO POLÍTICA CURRICULAR DE ESCALA

Todos os processos de avaliação têm fortíssimo poder de induzir mudanças. Isso é histórico: aconteceu na França, na Inglaterra e está acontecendo na Alemanha. No Brasil, a reforma do Ensino Médio é base referencial e teórica para a elaboração do ENEM. A prova é como é porque tem como ponto de partida a proposta da interdisciplinaridade. À medida que o ENEM tem como ponto de partida a reforma, acaba sendo para o professor que está em sala de aula, já trabalhando na reforma, um instrumento concreto, que lhe permite ver como fazer para trabalhar a interdisciplinaridade: se a prova está organizada deste jeito, então, eu devo desenvolver os conteúdos de determinada maneira para que o aluno possa se habilitar a essa aprendizagem que aquela prova se afere. (Maria Helena Guimarães de Castro apud LIMA, 2005, grifo nosso)

A fala da ex-presidenta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) durante a gestão Cardoso (1998-2002), Maria Helena Guimarães de Castro, traz alguns flagrantes discursivos bastante interessantes para ilustrarmos aqui a ideia do ENEM como política de escala e como política curricular. É possível notar, a correspondência direta entre a política de avaliação e a intencionalidade da promoção da mudança de uma variável educacional. Esta correlação contribui para evidenciarmos a centralidade da avaliação no projeto de reforma curricular do Ensino Médio, implementada no final da primeira gestão de Cardoso, como a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio (MEC, 2000), dentre outras ações de governos voltadas para educação básica.

Criado em 1998, o ENEM pode ser identificado como uma das propostas curriculares que, assim como os PCN do Ensino Médio, favorece a organização curricular integrada, marcadamente na perspectiva do currículo por competências. Dessa maneira, identificamos, no texto político que define o ENEM (PORTARIA MEC nº 438/1998) o discurso da responsabilidade de apresentar uma proposta de ensinar e aprender, em escala nacional, consonante com o Relatório Delors, que influenciou internacionalmente as propostas curriculares oficiais a partir dos anos noventa (DIAS & LOPES, 2003).

Esse flagrante discursivo é riquíssimo porque nos permite indagar sobre que sentidos de currículo são fixados, a partir do mecanismo de avaliação. Por sua vez, aquela afirmativa (dita pela gestora de instância governamental) também anuncia a intencional correlação entre o sentido de reforma curricular como reforma educacional. Convergindo com análises suportadas pela teoria do discurso (como nos apresenta os estudos de GABRIEL, 2010, por exemplo), podemos perceber a imediata correlação entre reforma educacional e curricular com o discurso hegemônico do ENEM como política curricular, constituído pelos sentidos de mudança e qualidade do Ensino Médio, no Brasil. Esta questão já fora tratada

por Lopes (2008) nos estudos dedicados aos discursos da mudança curricular que, no seu entender, requerem sentidos de uma negação ou oposição a uma ordem discursiva anterior, para autorizarem o que venha a ser o novo no processo de ensino e aprendizagem. Esta ideia pode ser ainda aproximada à argumentação da tese de Ferreira (2007), por exemplo, quando analisa que a mudança curricular nem sempre significa estritamente a ruptura, já que ela pode significar uma estratégia política de conservação de poder. Coincidimos com Lopes (2008), Gabriel (2008, 2010) e Macedo (2006) para quem os arranjos curriculares como políticas culturais são movimentos enunciativos mais complexos, reconhecendo a dimensão contingencial nas relações de poder. Tal compreensão do cultural como político interfere, portanto, em outros entendimentos sobre a lógica da política de avaliação como política curricular na regulação da validade dos saberes a serem ensinados e aprendidos. Nesta direção, seguimos explorando as nossas interpretações da fala da ex-presidente do INEP e da nota da Assessoria de Imprensa da mesma instituição, com o fim de ilustrar e valorizar a percepção da função do ENEM como um dos instrumentos curriculares dentro do cenário mais amplo de política de regulação educacional (análise esta que coincide com as conclusões da investigação de LIMA, 2005).

(...) É um processo lento. Levará no mínimo dez anos para a reforma estar totalmente absorvida. Ainda são poucas as escolas que implementaram os novos parâmetros curriculares. E ainda nós não aprovamos a nossa proposta de mudança curricular nos cursos de formação inicial de professores, que é um problema. (Idem, grifo nosso)

O número de inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) supera, este ano, a expectativa do Ministério da Educação. Os 8.721.946 participantes confirmados representam crescimento de 21,6% em relação ao ano passado – 7,17 milhões de candidatos. (<www.portal.inep.

gov.br/web/enem/perguntas-frequentes>. Acesso em: 10 jul. 2012.)

Dentre as muitas questões passíveis de discussão a partir de tais fragmentos e do terreno teórico que sustenta nossas reflexões, queremos focar na ideia de que a “mudança-reforma-inovação” trata-se, pois, de um referente importante no discurso de legitimidade da seleção dos conteúdos, protagonizado pelo ENEM. Além disso, é significativo o número de participantes do exame, inscritos para a edição 2014, o que confere não só a autoridade de tal política, bem como, o impacto dela na regulação do que pode ser selecionado pelo ou pela Docente como Geografia no Ensino Médio.

Com esta argumentação ilustrada nas análises acima, estamos apresentando uma possibilidade de explorar o ENEM também como política de escala. Adam Moore (2008) nos ajuda a perceber que as intencionalidades das políticas públicas servem para a regulação socioespacial que funciona de acordo com a eleição das escalas de impacto. Portanto, se estamos de acordo com a afirmativa de que as políticas se constituem discursivamente, o ENEM – como política curricular – age conforme as escalas eleitas a serem impactadas. Nos fragmentos aqui selecionados, podemos observar que há diferentes escalas anunciadas na legitimação desta política para “mudança-reforma-inovação” do Ensino Médio. O trabalho do professor e o sistema nacional de avaliação seriam, assim, um movimento de escalas de ação política presente desde o ensino do saberes selecionados pela Matriz de Referência do Exame até o acesso ao ensino superior permitido pelo resultado da avaliação. Portanto, o ENEM, como política de escala, recontextualiza discursos sobre a “eficiência do aprendizado”, quando classifica quem é o estudante egresso da Educação Básica. Estamos de acordo com Lopes (2008), para quem os textos das propostas curriculares oficiais - como ENEM - carregam múltiplas concepções sobre o que é integração curricular, por exemplo. Mas, tais textos curriculares de distintas escalas socioespaciais são construídos também a partir

de disputas entre diferentes grupos de interesse a fim de autorizar quais saberes seriam válidos a serem objetos do exame. A nossa análise dos documentos (acerca das atribuições e da implementação do ENEM) permite a hipótese de que há “convivência” de diferentes discursos sobre a organização curricular, justamente porque é um texto de escala nacional que responderá a distintos grupos e interesses sobre o que é importante ser ensinado e aprendido na conclusão da educação básica. Um exemplo da complexidade do texto curricular para executar o ENEM seria o próprio documento de criação do Exame, a Portaria MEC nº 438 (28/05/ 1998), que, entre outros aspectos, caracteriza e enumera os atores sociais eleitos para legitimarem o exame.

Artigo 4º - O planejamento e a operacionalização do ENEM são de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, que deverá, também, coordenar os trabalhos de normatização, supervisionar as ações de implementação, assim como promover a avaliação contínua do processo, mediante articulação permanente com especialistas em avaliação educacional, com as instituições de ensino superior e com as secretarias estaduais de educação. (MEC, 1998, grifo nosso)

Revogada pela Portaria MEC nº 807 (18/06/2010), a primeira Portaria que instituiu o ENEM, na Gestão de Paulo Renato Souza em 1998, já afirmava a centralidade do currículo por competências e habilidades para distribuir os conteúdos escolares do Ensino Médio, como é possível evidenciar na redação do artigo 2º:

O ENEM, que se constituirá de uma prova de múltipla escolha e uma redação, avaliará as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base

a matriz de competências especialmente definida para o exame. (MEC, 1998, grifo nosso)

Em documentos como a Portaria MEC nº 807/2010 e nos recentes editais do Exame (especialmente a partir de 2009), é possível identificar que o discurso do currículo por competências “convive” com o discurso do currículo organizado por disciplinas. Esta “convivência” ou ambivalência de sentidos pode ser percebida como estratégia de legitimidade desta política educacional. Da mesma forma, tal ambivalência anuncia o quanto os textos políticos são objetos de disputas e de negociações, repercutindo as reivindicações de diferentes grupos sociais, como as comunidades disciplinares ligadas às agendas de expansão do Ensino Médio.

Estes flagrantes discursivos nos permitem pensar também a respeito dos discursos oficiais voltados para demandas populares como a democratização e a qualidade do Ensino Médio. Criado no final da década de 1990, com o objetivo de difundir a proposta curricular e de servir como indicador de “qualidade” deste nível escolar, o ENEM não só foi objeto de continuidade na gestão Lula, como também tem sido revisto e fortalecido, na gestão Dilma Rousseff, com a intencionalidade de substituir paulatinamente o vestibular e servir como exame de certificação, para maiores de 18 anos.

A grande vantagem que o MEC está buscando com o novo ENEM é a reformulação do currículo do ensino médio. O vestibular nos moldes de hoje produz efeitos insalubres sobre o currículo do ensino médio, que está cada vez mais voltado para o acúmulo excessivo de conteúdos. (<www.enem.inep.gov.br/faq.php>. Acesso em: 30 abr. 2010, grifo nosso)

Extraído da resposta para a pergunta “Por que o ENEM mudou?”, este fragmento também nos permite pensar a respeito da “mudança-reforma-inovação”. O ENEM na gestão Lula seguiu sendo pensado como instrumento de

“reformulação do currículo do Ensino Médio” e foi apresentado como alternativa ao vestibular, uma vez que este representa um modelo falido ou “insalubre” (segundo o fragmento aqui destacado), porque seria “voltado ao acúmulo excessivo de conteúdos”. A citação acima permite uma leitura da condenação do vestibular como sistema de acesso ao ensino superior e que seria responsável pela permanência do modelo de organização disciplinar do conhecimento.

A finalidade primordial do Enem é a avaliação do desempenho escolar e acadêmico ao fim do ensino médio. As informações obtidas a partir dos resultados do Enem são utilizadas para acompanhamento da qualidade do ensino médio no País, na implementação de políticas públicas, criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio, desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira e estabelecimento de critérios de acesso do participante a programas governamentais. O Enem serve também para a constituição de parâmetros para a autoavaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho. (<www.portal.inep.gov.br/web/enem/perguntas-frequentes> Acesso em: 10 jul. 2012.)

O ENEM, difundido pelas diferentes mídias como “novo ENEM em 2009”, foi re-estruturado para atender as atribuições já previstas em 1998. No nosso entender, as Portarias INEP e MEC, respectivamente, nº 109 (27/05/2009) e a de nº 807 (18/06/2010) dão continuidade aos discursos ligados ao projeto de reforma curricular, já instalada pela gestão Cardoso. Portanto, “o novo do novo” ENEM nos sinaliza como especialmente as políticas educacionais investem na inovação para serem legitimadas.

Sendo política de escala com a intencionalidade de universalizar a proposta da organização curricular via concepções híbridas da interdisciplinaridade, seguimos com a hipótese

de que o ENEM tende a ser um hegemônico instrumento de orientação curricular por ser política de seleção para o ingresso do ensino superior e para a certificação do Ensino Médio. Tal afirmativa nos dirige a certas interrogações: em que medida o ENEM reproduz ou inova os sentidos de Geografia, presentes na Escola Básica? Como os sentidos de Geografia estão sendo “acionados” na prova? Sem a pretensão de esgotar as respostas destas perguntas neste texto, iremos, no próximo movimento, explorar fragmentos de documentos acerca do exame, como a Matriz de Referência do ENEM, documento curricular que lista os conteúdos a serem objetos de avaliação. as necessárias modificações e alterações.

SENTIDOS DE GEOGRAFIA E ALGUMAS NOTAS SOBRE A SELEÇÃO DE SENTIDOS PELO ENEM

O ENEM apresenta questões regionais na prova? Não. Nenhum exame do Inep/ MEC contempla questões regionais. Todas as avaliações, como a Prova Brasil / Saeb, ENEM etc., têm caráter nacional e devem garantir iguais condições de participação entre estudantes de qualquer lugar do País. Conteúdos regionais poderiam prejudicar estudantes entre as regiões diversas. (<www.enem.inep.gov.br/faq.php> Acesso em: 30 abr. 2010, grifo nosso)

Iniciamos esta seção do artigo com este fragmento extraído da página eletrônica de comunicação do ENEM porque há sentidos fixados na afirmação a favor do não regionalismo. O discurso hegemônico que constrói o ENEM como um exame de escala nacional anuncia, também, uma questão polêmica, no âmbito do ensino de Geografia e que implica diretamente na função política desta disciplina acerca dos debates sobre a produção da diferença e da multiterritorialidade (HAESBAERT, 2007). Isto significa que no exame com estas características (nacional, organizado por questões de múltipla escolha), a propriedade escalar do conhecimento geográfico fica prejudicada. A eleição dos

conhecimentos geográficos para esta prova deve incorrer necessariamente na determinação da eleição de escalas para análise de processos espaciais.

Segundo Haesbaert (2007), a interpretação do espaço deriva da compreensão de lógicas escalares do poder, ou seja, da multiterritorialidade. A organização da interpretação espacial, portanto, depende da dinâmica das escalas. Por esta razão, entendemos que este debate da ciência geográfica pode influenciar e favorecer a discussão de estratégias democráticas para validar os saberes geográficos de jovens egressos da Educação Básica. O que permite o debate sobre os sentidos espaciais omitidos/negados, quando estamos diante de um evento avaliativo que tem a proposta da “não regionalidade” e do não particularismo. Ou seja, nesta compreensão, os sentidos geográficos a serem exigidos prescindem da interpretação ordenada pelo local e pelo regional. É, pois, eleita uma interpretação universal do espaço, quando há a hegemonia da escala nacional. O que, na verdade, torna-se um dilema para a Geografia escolar: como fazer do Exame uma interpretação do espaço que não incorpore a experiência do espaço vivido e favoreça exclusivamente a escala nacional e global?

“Conteúdos regionais poderiam prejudicar estudantes entre as regiões diversas”, esta afirmativa, no nosso ver, se insere no contexto de aperfeiçoamento do sistema de avaliação em escala nacional. Contudo, é uma proposta que prejudica a elaboração de questões/itens a partir dos sentidos de Geografia do ENEM o que certamente levaria à omissão de lógicas escalares próximas ao aluno que organizam conteúdos a serem aprendidos. A articulação discursiva - presente naquela afirmativa baseada na omissão ou no impedimento de dadas lógicas escalares - se constitui na hegemonização da compreensão da experiência espacial em escala nacional.

Esta argumentação indica que pensar geograficamente na prova do ENEM exclui escalas espaciais importantíssimas para o pensamento geográfico escolar, contrariando, inclusive, outros documentos oficiais como as Orientações

Curriculares Para o Ensino Médio (MEC, 2006) que, por sua vez, favorecem a leitura e análise de escalas cotidianas para o aprendizado geográfico. Como exemplo da valorização da escala cotidiana para favorecer o aprendizado de conteúdos geográficos, temos a seguinte observação retirada do citado documento: “Podemos citar como exemplo a discussão da geografia urbana na escola, a qual se atém em grande parte a conceitos teóricos, não havendo consciência de que para estudá-la é importante compreendê-la como o locus de vivência da população” (MEC, 2006, p. 50, grifo nosso). Tal fato flagra uma contradição entre políticas curriculares em escala nacional, no que diz respeito à Geografia Escolar.

Até este momento do presente artigo, estivemos atentos ao fortalecimento do ENEM como política de escala e como política curricular para providenciar a Reforma curricular do Ensino Médio. Nesta direção, iremos explorar inicialmente fragmentos do documento “Matriz de referência do ENEM”, em particular, as passagens dedicadas à apresentação dos conteúdos a serem cobrados na prova. Em seguida, propomos uma análise de duas questões (edição de 2009 e 2011, respectivamente) para explorar qual sentido geográfico é dominante, garantindo (ou não) a mobilização de lógicas escalares mais homogeneizantes para interpretar a experiência espacial.

A Matriz de Referência do ENEM (INEP, 2009) é um documento voltado para a divulgação do ENEM. Por esta razão, reconhecemos neste texto a evidente sofisticação da proposta curricular oficial para o Ensino Médio, uma vez que estão apresentados ali os conteúdos, objetos da avaliação. É interessante observar que a atual distribuição dos conteúdos por área do conhecimento (linguagens, matemáticas, ciências da natureza e humanas) ressignifica o formato do currículo por competência, consagrado na primeira edição da prova, em 1998. Isto porque na atual Matriz de Referência há a hibridação da perspectiva do currículo por competências com a organização dos conteúdos por disciplina, como modalidade de organização e distribuição do

conhecimento para o ensino médio. Com o fim de ilustrarmos tal argumento, apresentamos abaixo marcas textuais politicamente ambivalentes, uma característica predominante desta Matriz de Referência.

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

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

Habilidade 7 - Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações. (INEP, 2009, p. 12, grifo nosso)

Neste fragmento, podemos interpretar que a “competência 2” organiza outros sentidos curriculares e que as habilidades podem ser percebidas como objetivos da escolarização de saberes na conclusão da Educação Básica, dentre eles, o geográfico. O que significa uma evidência do modo como o discurso da competência fixa a seleção dos conteúdos escolares a serem objetos de exame, envolvendo distintos mecanismos de regulação de sentido, como por exemplo, o controle do vocabulário. No trecho acima, destacamos alguns significantes do domínio das comunidades disciplinares (estabilizados nos textos diversos da História e da Geografia, por exemplo) e que são recontextualizados nesse documento, uma vez que há a intenção de anunciar as habilidades exigidas pelo processo de aprendizagem.

Notem que a hegemonização destas palavras como um vocabulário específico de uma ou de outra disciplina se deve fortemente a trajetória escolar dos conteúdos, sua estabilidade na tradição escolar da Geografia, por exemplo. Assim, reconhecemos, nos termos destacados, a disputa pelo poder na escrita deste documento que exige do produtor do texto uma atenção à especificidade da organização social do conhecimento.

De acordo com Lopes (2008, p. 112), a

inovação encarnada no sentido de integração curricular é uma fixação precária permitida pelas demandas de comunidades disciplinares e de outras agências convocadas para autorizar a respeito do que é legítimo no ENEM. No nosso ver, isto fica claro na correspondência entre habilidades e conteúdos disciplinares, particularmente na disputa para determinar que conteúdo pode ser “integrado” como condição de classificação e definição das competências. Nesta argumentação, é possível perceber também os conteúdos que aparecem no texto da Matriz já “naturalizados”, como reflexo direto da tradição escolar da Geografia. Isto porque seriam “inquestionáveis” no saber de referência (neste caso, na ciência geográfica) e são selecionados naquele texto curricular, como é o caso da habilidade 6: “Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos” (idem).

Esta afirmativa se remete à discussão da configuração hegemônica que estabiliza determinados conteúdos em textos curriculares (GABRIEL, 2010) quando aqui analisamos que a “linguagem cartográfica” é tratada como sinônimo de representação espacial, considerada como código exclusivo para definir o espaço. Esta percepção eleita pela Matriz de 2009 acontece a despeito do debate trazido por muitos autores (dentre tais estudos, podemos citar os de MASSEY, 2008) que vêm a questionar a relação entre “representação” e o “espaço”, sendo a primeira tomada como uma propriedade para a organização da leitura espacial e habilitada também por outros códigos e linguagens. Com isso, é possível inferir, portanto, que no ENEM há redução do significado de espaço à representação.

Até este momento do artigo, sinalizamos certos sentidos geográficos hegemônicos no ENEM. Passemos agora a explorar, ainda nestes mesmos textos curriculares, sentidos de espacialidade. Estamos de acordo com Massey (2008), para quem a espacialidade se refere à experiência espacial, o que leva em conta que essa experiência é um objeto de significação e, logo, de relação de poder.

Significar o espaço é, pois, fixar operações

da geometria do poder para ordenar interpretações sobre o controle espacial. Acreditamos que esta aceção de espacialidade nos ajuda a empreender análises sobre quais sentidos geográficos são privilegiados no ENEM que é uma política de escala. Com esta argumentação, é possível tecer a seguinte interrogação: que experiências espaciais são eleitas para garantir uma geografia não local? Para tensionar a interrogação, convém (mesmo que brevemente) discutir certos itens do Exame.

Na edição de 2009 (caderno azul), no nosso ver, é possível reconhecer o projeto “híbrido” de currículo integrado sendo negociado com a especificidade do disciplinar. Haja vista que em todas as edições do ENEM, há itens onde predomina o vocabulário da disciplina, denunciando a hegemonia da organização disciplinar, o que coincide, de certa forma, com outra apreciação de Lopes (2008): a integração curricular é um discurso cujos sentidos são negociados também com as comunidades disciplinares.

Em uma análise que envolve a correlação entre as determinações da Matriz de Referência do ENEM (INEP, 2009) e as Orientações Curriculares (MEC, 2006), vemos nesta questão (ENEM, edição 2009) de domínio geográfico, os seguintes conteúdos: **fluxos migratórios, urbanização**. À luz do debate sobre currículo como política cultural, podemos perceber neste item que ao assinalar a resposta certa, o aluno “escolhe” uma interpretação da experiência espacial, já que essa eleição é uma fixação (provisória) de sentidos sobre espaço. O “Gabarito” do ENEM é a opção “c”: “o processo de migração para o Sudeste contribui para o fenômeno conhecido como inchaço urbano” (idem). O “Gabarito” pode ser percebido como uma escolha política para uma abordagem da discussão acerca do conteúdo “fluxos migratórios”, por classificá-lo como um “problema” urbano, através do emprego do significante “**inchaço**”. O reducionismo desta questão está em omitir o debate sobre a mobilidade espacial na sociedade capitalista e por privilegiar o foco na lógica de causalidade nesta discussão, sem considerar o efeito de escalas, necessário

Questão 75

O movimento migratório no Brasil é significativo, principalmente em função do volume de pessoas que saem de uma região com destino a outras regiões. Um desses movimentos ficou famoso nos anos 80, quando muitos nordestinos deixaram a região Nordeste em direção ao Sudeste do Brasil. Segundo os dados do IBGE de 2000, este processo continuou crescente no período seguinte, os anos 90, com um acréscimo de 7,6% nas migrações deste mesmo fluxo. A Pesquisa de Padrão de Vida, feita pelo IBGE, em 1996, aponta que, entre os nordestinos que chegam ao Sudeste, 48,6% exercem trabalhos manuais não qualificados, 18,5% são trabalhadores manuais qualificados, enquanto 13,5%, embora não sejam trabalhadores manuais, se encontram em áreas que não exigem formação profissional. O mesmo estudo indica também que esses migrantes possuem, em média, condição de vida e nível educacional acima dos de seus conterrâneos e abaixo dos de cidadãos estáveis do Sudeste.

Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 30 Jul. 2009 (adaptado).

Com base nas informações contidas no texto, depreende-se que

- A o processo migratório foi desencadeado por ações de governo para viabilizar a produção industrial no Sudeste.
- B os governos estaduais do Sudeste priorizaram a qualificação da mão-de-obra migrante.
- C o processo de migração para o Sudeste contribui para o fenômeno conhecido como inchaço urbano.
- D as migrações para o sudeste desencadearam a valorização do trabalho manual, sobretudo na década de 80.
- E a falta de especialização dos migrantes é positiva para os empregadores, pois significa maior versatilidade profissional.

Figura 1 | Item extraído do ENEM (Edição 2009).

Fonte: INEP, 2009.

para interpretar a dinâmica dos fluxos no espaço.

Além disso e apesar da especificidade da Geografia, a questão poderia ser menos frágil, caso procurasse desenvolver mais diálogos com outras áreas de conhecimento e explorasse as escalas de análise do local com a finalidade de produzir efeitos de sentidos espaciais. Ao reduzir este tema à lógica causa-efeito, produzindo generalizações, o item não só reduz o debate da produção do espaço urbano, como impede de inferir interpretações outras sobre o mesmo fenômeno espacial. Concorrendo com o mesmo tema, a edição de 2011 (caderno rosa) apresentou o item abaixo que será objeto de uma rápida análise comparativa, para ilustrarmos a função da escala nos conteúdos geográficos autorizados pelo exame.

QUESTÃO 10

SOBRADINHO

O homem chega, já desfaz a natureza
Tira gente, põe represa, diz que tudo vai mudar
O São Francisco lá pra cima da Bahia
Diz que dia menos dia vai subir bem devagar
E passo a passo vai cumprindo a profecia do beato que
dizia que o Sertão ia alagar.

SÁ E GUARABYRA. Disco *Pirão de peixe com pimenta*. Som Livre, 1977 (adaptado)

O trecho da música faz referência a uma importante obra na região do rio São Francisco. Uma consequência socioespacial dessa construção foi

- A a migração forçada da população ribeirinha.
- B o rebaixamento do nível do lençol freático local.
- C a preservação da memória histórica da região.
- D a ampliação das áreas de clima árido.
- E a redução das áreas de agricultura irrigada.

Figura 2 | Item extraído do ENEM (Edição 2011).

Fonte: INEP, 2011.

Como é possível notar, mesmo permanecendo a relação de causa-efeito na construção da pergunta ou do comando do item, todavia, há o que chamamos de estratégias para impedir efeitos de sentidos que omitem a dinâmica espacial e provoquem a “violência epistêmica”, presente nos reducionismos de leitura sobre o espaço. O texto (Música que introduz o tema) e principalmente a redação do comando (que organiza os sentidos das possíveis repostas) são elementos do item que favorecem a produção da interpretação do espaço, valorizando a compreensão da mobilidade a partir da dinâmica regional. Dito isto, ao viabilizar a análise regional, o mesmo item impede afirmações que reduzam a compreensão dos movimentos migratórios às afirmativas preconceituosas presentes na questão

anteriormente citada, que, por sua vez, repercutem no sentido de condenação da mobilidade espacial.

Diante do que brevemente exploramos neste artigo sobre a Geografia no ENEM, nos parece que a afirmação do ENEM como política curricular de escala - homogeneizando a escala nacional e impedindo as demais escalas particulares - pode incorrer em outro grande problema. O problema do estreitamento curricular, entendido aqui como prescrição do conhecimento geográfico a ser ensinado. Ou seja, ao invés de uma interpretação do espaço, pode haver o predomínio de uma interpretação homogênea do espaço. Ao homogeneizar o espaço para ressignificar certos saberes em objetos de avaliação para todo o país, estar-se-ia incorrendo na possibilidade de autorizar interpretações como esta: migração correlata ao “inchaço urbano”. Por outro lado, a mesma temática, quando consideradas outras escalas e apresentada a localização, impede afirmações generalizantes, como aquela que criminaliza o deslocamento espacial no texto curricular e pedagógico que é o item do ENEM. Este é no nosso entender a grande fragilidade do exame como política de currículo e de escala: permitir a leitura do espaço homogêneo ao impedir sentidos outros da espacialidade, por omitir escalas para interpretação do fenômeno espacial.

Este “risco” assumido pelo sistema de avaliação nacional - por ser nacional - ao favorecer a expansão da reforma curricular é tomado aqui, ainda como uma afirmativa prematura sobre os sentidos de geografia no ENEM. Ao reconhecermos esta incompletude do presente exercício, queremos chamar atenção para a complexidade de tratar da integração dos conhecimentos que vem a ser um discurso hegemônico nas políticas educacionais que carrega o sentido da inovação. Tal fato amplia as possibilidades para análise de que sentidos são eleitos para garantir esta condição de “inovação” quando se refere à qualidade do ensino. Vemos este arranjo argumentativo como uma possibilidade de investigação da epistemologia escolar a favor de uma construção mais horizontal do pensamento

geográfico. Afinal, não devemos desconsiderar que a sistematização desta disciplina dependeu da reconfiguração dos diálogos com outras áreas do conhecimento e igualmente de política de currículo que a garantisse na escola.

Em outras palavras, esta análise do ENEM aponta os desafios para tornar textos pedagógicos ou tradições disciplinares em objetos de avaliação para todo um país. Isto significa que esta tarefa pode ser tomada como um exercício político: seja o de violência epistêmica, quando impede interpretações outras de mundo, ou por outro lado, seja o da estratégia política de grupos menos favorecidos, na medida em que são garantidos o ensino e aprendizado de certos saberes em escala nacional. No caso da Geografia, caberia seguir com esta argumentação, visto que determinadas questões da prova imobilizam o jogo de escalas, impedindo a lógica multiescalar e, assim, uma interpretação multiterritorial (HAESBAERT, 2007) para favorecer uma análise mais democrática sobre o uso do espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Os resultados do ENEM possibilitam: (...)
III - a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio (...)* (MEC, 2010, grifo nosso)

A associação entre a política educacional e a mudança já fora objeto de reflexão de autores como Lopes (2008) e Popkewitz (1998). Eles mostram, cada qual a partir de sua análise teórico-empírica, que o consenso em volta de uma política educacional depende do sentido de mudança, ruptura, reforma, inovação. Esta relação política para manutenção ou subversão da geometria de poder demanda, pois, por jogos de significações, marcados por disputas.

Neste artigo, trazemos algumas apreciações de Lopes (2008) que vem reconhecendo no discurso da integração curricular como estratégia política para legitimar o sentido do inovar. A reforma do Ensino Médio envolve precários consensos, resultantes da

recontextualização de discursos conservadores e/ou críticos de diferentes campos do conhecimento. Em outras palavras, diversos documentos oficiais apresentam uma superfície textual híbrida, em que no mesmo sentido da integração estão envolvidas diferentes perspectivas da interdisciplinaridade, por exemplo.

A partir desta argumentação, resolvemos explorar fragmentos que falam sobre o ENEM: entrevistas retiradas da tese de Lima (2005), trechos da página eletrônica, do documento onde estão listados os conteúdos a serem avaliados e das Portarias de INEP e MEC. Entendemos que estas distintas fontes são superfícies textuais que falam do que é válido a ser ensinado, a partir da plataforma política curricular. Nós tínhamos aqui um foco: discutir sentidos de Geografia, entendendo o ENEM como política educacional, mais especialmente como política curricular de escala. Esta argumentação participa do nosso problema de investigação de doutoramento: em que medida a proposta curricular no ENEM como modelo de organização do conhecimento interfere nos sentidos de Geografia a serem ensinados nos anos finais da Educação Básica?

Neste exercício, operamos com esta argumentação com o fim de perceber que o ENEM

é uma avaliação com características que colocam certas fragilidades para o ensino de conteúdos geográficos. Aqui vimos algumas delas, como por exemplo, os limites de considerar a experiência espacial do aluno para construir a interpretação espacial, num exame nacional de múltipla escolha. Além disso, o modelo de avaliação pautado por questões “objetivas”, isto é, reduzido à escolha de opções/afirmativas também impede que estas (múltiplas) interpretações sejam manifestadas.

Em suma, o projeto de currículo vigente no ENEM envolve ambivalências e paradoxos nas fixações de sentidos sobre a organização do conhecimento, dirigida por um modelo híbrido de integração curricular e de classificação disciplinar. Este argumento não está afirmando a negligência do Estado ou dos grupos ligados ou responsáveis pelo ENEM, mas procura interpretar como textos políticos se caracterizam pela precariedade justamente por atender a diferentes interesses de distintos grupos políticos e escalas de ação. O conflito se dá porque agendas políticas diversas estão envolvidas para determinar o que é válido ser objeto de avaliação, tendo em vista que o ENEM encarna um projeto de inovação que nunca será completo, uma característica própria de todo jogo político.

REFERÊNCIAS

- DIAS, R. E. & LOPES A. C. Competências na formação de professores no Brasil, o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 85, p.1155-1177, 2003.
- FERREIRA, M. S. Investigando os rumos da disciplina escolar ciência no Colégio Pedro II (1960-1970). **Educação em Revista**, FAE/UFMG, n. 45, p. 127-144, 2007.
- GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: CANDAU, V. M. & MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. Currículo e epistemologia: sobre fronteiras do conhecimento escolar. In: IX Colóquio sobre questões curriculares - V Colóquio Luso Brasileiro. 9., 2010, Porto. **Anais...** Porto: Universidade do Porto, 2010. CD-ROM
- HAESBAERT, R. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, Niterói, v. 9, n. 17, p. 19-46, jan./jun. 2007.
- INEP. **Matrizes de Referência para o ENEM 2009**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/conteudo-das-provas>>. Acesso em: 10 jul. 2012.
- INEP. **ENEM**: edição 2009 (caderno azul, primeira aplicação). Disponível em: <www.enem.inep.gov.br>. Acesso em: 30 abr. 2010.
- INEP. **Portal do ENEM**. Perguntas frequentes. Disponível em: <www.enem.inep.gov.br/faq.php>. Acesso em: 30 abr. 2010.
- INEP. **Portal do ENEM**. Perguntas frequentes. Disponível em: <portal.inep.gov.br/web/enem/perguntas-frequentes>. Acesso em: 10 jul. 2012.

INEP. **ENEM**: edição 2011 (caderno rosa, primeira aplicação). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/conteudo-das-provas>>. Acesso: 30 abr. 2012.

LIMA, K. R. R. **A reforma do Estado e da Educação no governo Fernando Henrique Cardoso**: o ENEM com mecanismo de consolidação da reforma. 249 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2005.

LOPES, A. C. **Políticas de Integração curricular**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

LOPES, A. C. & LÓPEZ, S. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 89-110, abr. 2010.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006.

MASSEY, D. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand, 2008.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2006.

MEC. **Portaria nº 438 de 28 de maio de 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio Disponível em: <portalmeec.gov.br>. Acesso em: 12 out. 2009.

MEC. **Portaria nº 807 de 18 de junho de 2010**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. Disponível em: <portalmeec.gov.br>. Acesso em: 30 abr. 2012.

MOORE, A. Rethinking scale as a geographical category: from analysis to practice. **Progress in Human Geography**, v. 32, n.2, p. 203-225, 2008.

POPKEWITZ, T. S. **Struggling for the soul**: the politics of schooling and the construction of the teacher. Nova Iorque: Teachers College Press, 1998.