



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**EDUCAÇÃO**

**Ana Angelita Costa Neves da Rocha**

**QUESTIONANDO O QUESTIONÁRIO: UMA ANÁLISE DE**  
**CURRÍCULO E SENTIDOS DE GEOGRAFIA NO ENEM.**

**RIO DE JANEIRO**  
**Abril de 2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**QUESTIONANDO O QUESTIONÁRIO: UMA ANÁLISE DE CURRÍCULO E SENTIDOS DE  
GEOGRAFIA NO ENEM.**

**ANA ANGELITA COSTA NEVES DA ROCHA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Teresa Gabriel

Rio de Janeiro  
Abril de 2013



## Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese: "Questionando o questionário: uma análise de currículo e sentidos de Geografia no ENEM"

Doutorando: Ana Angelita Costa Neves da Rocha

Orientada pelo (a): Prof.<sup>a</sup> Dra. Carmen Teresa Gabriel Anhorn

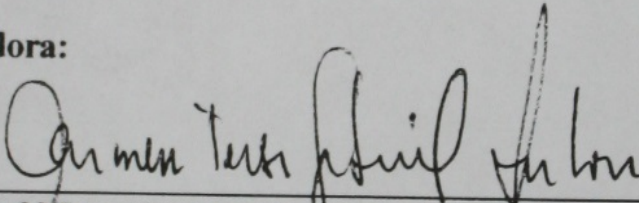
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

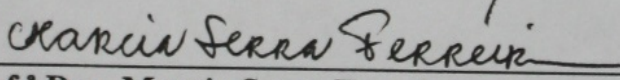
### *DOUTOR EM EDUCAÇÃO*

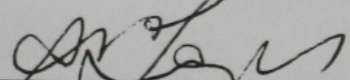
Rio de Janeiro, 06 de maio de 2013

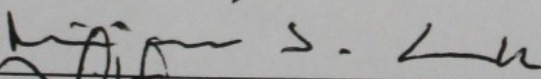
#### Banca Examinadora:

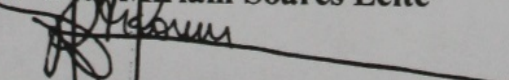
Presidente:

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Carmen Teresa Gabriel Anhorn

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Marcia Serra Ferreira

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Alice Ribeiro Casimiro Lopes

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Miriam Soares Leite

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Rafael Straforini

Rocha, Ana Angelita da

Questionando o questionário: uma análise de currículo e sentidos de Geografia no ENEM./ Ana Angelita Costa Neves da Rocha. – Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

XXII, 323 p.: il.; 29,7 cm.

Orientadora: Carmen Teresa Gabriel

Tese (doutorado) – UFRJ/ Programa de Pós Graduação em Educação, 2013.

Referências Bibliográficas: p. 250-259.

1. ENEM. 2. Currículo. 3. Ensino de Geografia. I. Rocha, Ana Angelita da. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação.

Resumo da Tese apresentada à UFRJ como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

## QUESTIONANDO O QUESTIONÁRIO: UMA ANÁLISE DE CURRÍCULO E SENTIDOS DE GEOGRAFIA NO ENEM.

O presente estudo de doutoramento problematiza os sentidos de Geografia fixados no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). O objetivo é argumentar em favor de que o ENEM seja percebido como uma organização curricular ambivalente que opera simultaneamente com a lógica disciplinar e a lógica da competência, produzindo o aprendizado espacial. Nesta investigação, o exame é percebido como uma política de escala que ambiciona converter-se em demanda popular ao validar certos saberes para todo o território nacional. Desse modo, este estudo se insere no debate sobre as políticas de currículo tendo como foco a questão da seleção do conhecimento escolar, considerando os documentos, as edições do ENEM (1998-2012) e a teoria curricular. O aporte teórico e metodológico se fundamenta nas reflexões de estudiosos sobre currículo (YOUNG, 2000, 2007, 2012; GABRIEL, 2010, 2012; Lopes 2008, 2010), nos argumentos de significação do espaço em Doreen Massey (1992, 2004, 2009), somados à discussão política na perspectiva pós-fundacional presente em Laclau (2006, 2009) e seus interlocutores (MARCHART, 2008, 2009, HOWARTH, 2000, 2005). Para atender ao objetivo proposto, esta investigação apresenta análises dos documentos que normatizam o ENEM e dos itens apresentados em todas as edições do Exame. A pertinência da pesquisa está na construção das evidências que discutem o impacto dessa política no aprendizado espacial, na etapa de conclusão da Educação Básica.

Palavras – chave: ENEM, Currículo e Ensino de Geografia.

Abstract of Thesis presented to UFRJ as a partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education.

## QUESTIONING THE QUESTIONS: AN ANALYSIS OF CURRICULUM AND GEOGRAPHY SENSES IN ENEM

This study discusses the geography senses fixed in ENEM (National High School Exam). The goal is to defend the argument that it is an ambivalent curricular organization that operates simultaneously with disciplinary logic and the logic of competence, producing spatial learning. In this investigation, the exam is perceived as a politic of scale that aims to become a popular demand to validate certain knowledge within the entire national territory. Thus, this study fits into the debate about curriculum policies, focusing the issue of selection of school knowledge, taking in consideration the documents, the editions of ENEM (1998-2012) and curriculum theory. The theoretical and methodological framework is based on the reflections of scholars on curriculum (Young, 2000, 2007, 2012; GABRIEL, 2010, 2012, Lopes 2008, 2010), on the arguments of the significance of space in Doreen Massey (1992, 2004, 2009), added to the political discussion in post-foundational perspective in Laclau (2006, 2009) and its partners (MARCHART, 2008, 2009, HOWARTH, 2000, 2005). To meet the proposed goal, this research presents analysis of the documents that regulate the ENEM and the items shown on all editions of the Exam. The relevance of the research is in the construction of the evidence that discuss the impact of this policy on spatial learning, in the stage of completion of Basic Education.

Key-words: ENEM, Curriculum, Geography Teaching

Resumen de la Tesis presentada a la UFRJ como parte de los requisitos necesarios para la obtención del grado de Doctor en Educación.

## CUESTIONANDO EL CUESTIONARIO: UN ANALISIS DEL CURRÍCULO Y DE LOS SENTIDOS DE LA GEOGRAFIA EN EL ENEM.

En este trabajo se analizan los sentidos de la Geografía existentes en el ENEM (Examen Nacional de Enseñanza Secundaria). El objetivo es defender el argumento de que es una organización curricular ambivalente que opera simultáneamente con la lógica disciplinar y la lógica del poder, produciendo el aprendizaje espacial. En esta investigación, el examen se entiende como una política de escala que aspira a convertirse en una demanda popular para validar ciertos conocimientos para todo el territorio nacional. Por lo tanto, este trabajo se inscribe en el debate sobre políticas y planes de estudios, teniendo como fondo el tema de la selección del conocimiento escolar, basado en los documentos, ediciones de ENEM (1998-2012) y la teoría de currículo. El marco teórico y metodológico se basa en la reflexión de los estudios de currículo (YOUNG, 2000, 2007, 2012; GABRIEL, 2010, 2012, LOPES 2008, 2010), los argumentos sobre la significación del espacio en Doreen Massey (1992, 2004, 2009) , sumado a la discusión política en la perspectiva posfundacional de Laclau (2006, 2009) y sus colegas (MARCHART, 2008, 2009, HOWARTH, 2000, 2005). Para cumplir con el objetivo propuesto, esta tesis presenta un análisis de los documentos que regulan el ENEM y de los elementos que aparecen en todas las ediciones del examen. La relevancia del trabajo está en la construcción de evidencias que discuten el impacto de esta política en el aprendizaje espacial, en la etapa final de la Educación Básica.

Palabras clave: ENEM, Currículo, Enseñanza de Geografía.

E quando faltam as pernas?

O braço do Outro nos afaga, nos move.

Com a cabeça menos insana e o coração mais aquecido,

Agradeço a todos os braços que carregaram a minha dignidade.

Ana Angelita.



Quanto mais abandonamos, mais haverá o vazio e o espaço aberto para que possamos ver a realidade. Aquilo que abandonamos não mais está lá, assim, há a possibilidade de simplesmente se mover, sem apego ao resultado desse movimento.

Ayya Khema

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ACS Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação  
ANDIFES Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior  
BNI Banco Nacional de Itens.  
CONSED Conselho Nacional das Secretarias de Estado de Educação  
DCNEM Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio  
ENCCEJA Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos  
ENEM Exame Nacional do Ensino Médio  
IES Instituição de Ensino Superior  
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
IPFES Instituição Pública Federal de Ensino Superior  
MEC Ministério da Educação  
PCN Parâmetros Curriculares Nacionais  
OCN Orientações Curriculares Nacionais  
SAEB Sistema De Avaliação da Educação Básica  
SISU Sistema de Seleção Unificada

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1.1 – Logo do ENEM.

Figura 1.2 – Gráfico inscritos/Edição ENEM.

Figura 2.1 – Matriz de competências/itens.

Figura 2.2 – Posição hierárquica das habilidades em relação ao percentual de participantes que erraram três itens a ela associados.

Figura 2.3 – Foto 1: Candidatos disputando o ENEM, edição 2012 (Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/10/>. Acesso: fevereiro, 2013. Foto 2: Monitores de vigilância mostram alunos fazendo Gaotao, o exame nacional do ensino médio da China, edição 2012 (Disponível em: <http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2012/06/9-milhoes>. Acesso: junho, 2012.)

Figura 3.1 – Aprendizado Espacial por Edição do ENEM.

Figura 3.2 – Domínios dos Saberes do Aprendizado Espacial por Edição do ENEM.

Figura 3.3 – I. 75, Edição 2009

Figura 3.4 – I.10, Edição 2011

Figura 4.1 – "Nostalgia do corpo-corpo coletivo", Lygia Clark, 1965-88.

Figura 4.2 – I.41, edição 1999.

Figura 4.3 – I.44, edição 1999.

Figura 4.4 – I.25 edição de 2001

Figura 4.5 – I.6, 2001

Figura 4.6 – I.22, Edição 2000.

Figura 4.7 – I.68, edição 2009.

Figura 4.8 – I.22, edição 2012.

Figura 4.9 – I.85, edição 2009.

Figura 4.10 – I.53, Prova Amarela, 1999.

Figura 4.11 – A – I. 26 Edição de 2004.

Figura 4.11 – I.39, Edição 2006.

Figura 4.12 – I.20, edição 2005.

Figura 4.13 – I.19, edição 2007.

Figura 4.14 – 2010, 2 aplicação.

Figura 4.15 – I.54, EDIÇÃO 2009.

Figura 4.16 – I.33, 2011 (caderno rosa).

Figura 4.17 – I.30, edição 2011.

Figura 4.18 – I.34, edição 2011.

Figura 4.19 – 2010, 1a. aplicação.

Figura 4.20 – I.20, edição 2010, 2a. aplicação.

Figura 4.21 – I.21, edição 2011.

Figura 4.22 – I.6, edição 2009.

Figura 4.23 – I.13 e I.15 da edição de 2010.

Figura 4.24 – I.17, Edição 2010.

Figura 4.25 – I.8, edição 2009.

Figura 4.26 – I.9, edição 2009.

Figura 4.27 – I.82, edição 2009.

Figura 4.28 – I.80, edição 2009.

Figura 4.29 – “ La Trahison des images” (1929). René Magritte.

Figura 4.30 – I.53, Edição 2003.

Figura 4.31 – I.23, Edição 2005.

Figura 4.32 – I.77, edição 2009.

Figura 4.33 – I.10, edição 2010 (2<sup>a</sup> aplicação).

Figura 4.34 – I.28, edição 2000.

Figura 4.35 – I.49, edição 2003.

Figura 4.36 – I.5, edição 2005.

Figura 4.37 – I.12, edição 2006.

Figura 4.38 – I.8, edição 2005.

Figura 4.39 – I.50, edição 2003.

Figura 4.40 – I.50, edição 2004.

Figura 4.41 – I.56, Edição 2000.

Figura 4.42 – I.60, Edição 2000.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1. 1 Propostas de Organização Curricular.

Quadro1.2 Inventário De Teses E Dissertações, a Partir Do Banco De Teses E Dissertações Da CAPES.

Quadro 1.3 Proposta de análise do item do ENEM.

Quadro 3.1. Conteúdo das questões do ENEM (1998-2002).

Quadro 3. 2. Itens por predomínio de saberes.

Quadro 4.1 – Itens com representação cartográfica por Edição

## ANEXOS

**Anexo i** - Lista de documentos disponíveis no portal inep (acesso fevereiro de 2013).

**Anexo ii** - Lista de documentos selecionados para arquivo desta investigação.

**Anexo iii** - Portaria mec 438/1998

**Anexo iv** - Portaria inep 109/2009

**Anexo v** - Lista reduzida de teses e dissertações, a partir de dados das páginas eletrônicas da capes (acesso 2009 a 2013)

**Anexo vi** - Lista de artigos com a temática sobre o enem, disponibilizados pelo portal capes. Acesso em janeiro, 2013.

**Anexo vii** - Reprodução da nota inep sobre o banco nacional de itens. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/banco-nacional-de-itens>. Acesso em março 2013.

**Anexo ix** - Reprodução da nota inep sobre as edições anteriores a 2012 do enem. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores>, acesso em agosto, 2012.

**Anexo x** - Dados sobre autores e reprodução do sumário do documento “enem fundamentação teórico-metodológica” (inep, 2005).

**Anexo xi** - Fichamento das provas – edições do enem disponíveis em seu portal eletrônico.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO. DESAFIOS E INTENCIONALIDADES: UMA INTRODUÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>17</b>
<b>1 TRILHAS PERCORRIDAS: PRESSUPOSTOS E ENSAIOS PARA DESENHAR UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE ENEM E ENSINO DE GEOGRAFIA.....</b>	<b>22</b>
1.1 Trilhas percorridas e pontes construídas: a contextualização do tema e do problema de investigação.....	22
1.2 Notas para debate sobre o Ensino Médio: caracterização do tema.....	29
1.3 Os problemas da organização do material empírico.....	36
1.4 Do discurso ao Discurso.....	40
1.5 A metáfora. Ou por que ela organiza algumas ideias nesta investigação?.....	57
1.6 Laclau fala de espaço e Massey fala de Laclau: algumas notas breves e necessárias para esta investigação.....	65
1.7 Entre – prosas I.....	73
<b>2 A FINA FLOR DOS VALIDADOS: TENSÕES E DEBATES EM TORNO DO ENEM.....</b>	<b>76</b>
2.1 Uma revisão teórica possível: sentidos de avaliação e sentidos de exame.....	78
2.2 Da Avaliação para o Exame: explorando documentos.....	83
2.3 Notas sobre o discurso hegemônico da “reformulação” do ENEM, a partir de 2009.....	91
2.4 Da matriz de competência à matriz de referência: dilemas em torno da organização curricular.....	99
2.5 Entre – prosas II: A validade do ENEM e dos validados.....	111
<b>3. EM QUESTÃO: O ITEM.....</b>	<b>115</b>
3.1 Para revisitar a temática da seleção curricular, com o horizonte de análise do item.....	117
3.2 O aprendizado espacial como imaginação espacial: por uma abordagem mais flexível para a identificação geográfica no ENEM.....	135
3.3 Estrutura do item: por uma crítica em “com ler uma questão do ENEM”.....	149



3.4 Questionando o discurso da situação-problema: uma estratégia de análise da prova do ENEM.....	158
3.5 Entre- Prosas III: Inspeccionar o semelhante para criar uma cópia original?.....	171
<b>4. QUESTIONANDO O QUESTIONÁRIO - OU SOBRE A METÁFORA DA “NOSTALGIA DO CORPO” E O RISCO DA TIPOLOGIA.....</b>	<b>174</b>
4.1 A paisagem no item como estruturante da imaginação geográfica no ENEM...177	177
4.2 Da relação sociedade e natureza: sentidos espaciais e fixação do poder.....	199
4.3 As representações cartográficas: uma exploração geográfica no ENEM.....	226
4.4 Entre- prosas IV: considerando o aprendizado espacial.....	244
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: FIM DE PROSA?.....</b>	<b>246</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>250</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>259</b>

## INTRODUÇÃO: DESAFIOS E INTENCIONALIDADES DA PESQUISA.

What did you learn today?

I learnt nothing

What did you do today?

I did nothing

What did you learn at school?

I didn't go

Why didn't you go to school?

I don't know

It's cool to know nothing

It's cool to know nothing

(KAISER CHIEFS, NEVER MISS A BEAT)

Início a redação da tese com um trecho da canção do grupo britânico *Kaiser Chiefs*. O não aprender nada, a indiferença como uma “prova” de ser *cool*, a letra da canção diz muito sobre o meu interesse por esta pesquisa, agora apresentada. Lendo documentos produzidos pelo Ministério da Educação, pelo INEP, pela mídia impressa, ou até mesmo fazendo a leitura das notas da assessoria de imprensa do INEP, percebo um forte tom de panaceia contra os males que afastam o jovem das “Luzes” da escola. Nos anúncios publicitários<sup>1</sup> do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), por sua vez, o percebo como A redenção (ou ainda a rendição) da juventude por um projeto de futuro prometido. O novo ENEM seria O redentor?

No trecho da canção, no “nunca perder uma parada”, percebo outro paralelo com os discursos das políticas educacionais. Estaria no “*hoje não aprendi nada... não sei por que não fui à escola...*” um sentido de juventude recorrente, ou talvez hegemônico, que sustentaria o ENEM e seu “vigor”? Seja nos documentos, lançados sob os holofotes das últimas gestões federais, para imprimirem a ideia da profunda reforma curricular; seja

---

1

no ENEM definido como “ensaio para a vida”, fica evidente a ideia da urgente mudança, para a juventude se render aos encantos de um “conhecimento” novo, prático, *cool*.

A partir dessas impressões, busco pensar o ENEM, mais precisamente, os sentidos de Geografia que estão sendo eleitos para serem objeto de avaliação deste exame. Faço isso porque a minha principal motivação para escrever a tese é o ensino de Geografia. Desde que sou professora da Educação Básica, até agora, como professora de Didática e de Prática de Ensino de Geografia, vejo que um grande número de questões nos cerca para “desvendar” provisoriamente os saberes que chamamos de Geografia na Escola. Mesmo sabendo que não existe uma verdade essencial a ser “desvelada”, “descoberta”, uso, sem medo, a palavra “desvendar”. A razão para tamanha ousadia, na introdução deste texto que pretende conversar com a teoria pós-fundacionalista, reside no fato de que a palavra “des-vendar” guarda vontades: a de pesquisar, a de inventa-riar, a de perguntar.

Reconhecendo as incompletudes, procuro organizar este texto percorrendo, de certa forma, a minha própria trajetória profissional, tanto de docente, quanto de pesquisadora. Assim, decidi ordená-lo em quatro movimentos. Ao final de cada um, propus retomar pontos e considerações dos capítulos, numa prosa mais solta, chamada de “Entre-Prosas”. O primeiro capítulo resgatou a decisão de retomar as trilhas percorridas na investigação de mestrado, com foco especial para a construção do problema da tese. Na sequência, apresentei a minha apropriação de “discurso”, focando no diálogo com os estudos laclauianos. Nesse movimento, procurei contextualizar o item do ENEM como objeto e como superfície textual para construção da argumentação da pesquisa e, por esta razão, apresentei leituras que fomentaram as ferramentas de análise.

Ademais, neste primeiro movimento, optei por discutir a leitura de Laclau a partir da geógrafa Doreen Massey, cujas reflexões serão de grande importância para o que entendo como “aprendizado espacial”. Nesse exercício de relacionar teoria do discurso com o pensamento geográfico, resgatei a discussão de política de escala, pois acredito que sua apropriação na pesquisa em tela contribui para uma das principais suspeitas neste exercício, que seria a compreensão do ENEM como demanda popular.

As conclusões e reflexões decorrentes desse movimento foram costuradas nos capítulos seguintes.

No segundo movimento, apresentei uma exploração empírica sobre os sentidos de avaliação, suturados em determinados documentos oficiais que definem o ENEM. Nesta proposta, estive ciente da necessidade de justificar a seleção da empiria que sustentou aqui uma narrativa do ENEM. Para tanto, busquei manter meu foco nas superfícies textuais que buscam viabilizar o ENEM e que tensionam propostas de organização curricular a partir da difusão da avaliação. Neste movimento, procurei problematizar os documentos à luz da teoria política, questionando se a ampliação da cadeia de equivalência, em torno do ENEM, poderia ser percebida como demanda popular.

No penúltimo movimento, tratei de possibilidades para analisar o aprendizado espacial no ENEM. Para tanto, nesse exercício, revi debates dos estudos curriculares, em especial a discussão de seleção curricular na produção teórica de Michael F. D. Young. Com base nessa discussão, ensaiei uma reflexão que relacionasse a questão da seleção à produção de antagonismos, um argumento sentado no debate político pós-fundacionalista. Por fim, costuro esta reflexão às operações significativas eleitas no Exame, em particular, ao debate sobre o discurso da solução – problema, que estrutura os itens da prova.

O quarto e último movimento é dedicado à análise dos itens. Apoiando – me nos estudos do discurso e no exercício exploratório em que analisei os exames, agrupei os itens considerando três metáforas espaciais: a paisagem estruturante, a relação sociedade natureza e as representações cartográficas. A seleção referente a essas metáforas se deve tanto à necessidade de argumentar sobre a natureza do item do ENEM, considerando o caráter híbrido da proposta de organização curricular quanto ao nosso interesse em explorar o aprendizado espacial.

Portanto, nesse capítulo, último movimento da tese, procurei discorrer e ilustrar que, sob a insígnia da identificação disciplinar ou condicionado pela proposta da integração, o item do ENEM faculta interpretações espaciais que ora valorizam uma análise inibidora, cerrada do espaço, ora priorizam uma leitura mais emancipadora. Em

linhas gerais, convém antecipar que, neste movimento, minha ambição é tecer um painel, ainda que incompleto, dos sentidos espaciais no ENEM. Entendo que este anseio se assenta no terreno mais amplo de questionar as fixações do espaço em textos escolares, como um exame nacional, como política espacial. Afinal, tratamos de um exame que divulga o validado, o saber verdadeiro que autoriza como o espaço pode ser pensado na conclusão da Educação Básica.

Dedico agora algumas palavras a respeito do fechamento do texto de tese, que mais entendo como um texto que abriga e compartilha vontades e perguntas a serem exploradas e desenvolvidas por quem tem o interesse pelo ensino de Geografia. Nesses movimentos, procurei, então, sinalizar algumas interpretações sobre sentidos de Geografia quando o ENEM é percebido como política de Escala. Nas reflexões aqui em tela procurei sublinhar a minha hipótese de que o ENEM, como política curricular de Escala, tem consequências para a seleção dos “conteúdos” de Geografia. Apresentei, no decorrer do texto, possibilidades de diálogos teóricos, além das evidências empíricas, para sustentar tal hipótese. Neste exercício, reconheço o potencial do diálogo com as discussões na Geografia que inspira minhas análises e contribui para pensar o político na seleção dos conteúdos nos documentos oficiais do ENEM.

Na redação que se segue, procurei descrever a minha trajetória de reconhecimento do ENEM como política de currículo que se configura no conflito entre distintas formas de organização curricular, bem como, entre distintos sentidos de avaliação. No meu entender, o ENEM é uma articulação discursiva hegemônica, mantida por uma extensa cadeia de equivalência e que, por isso é possível concebê-lo como uma política de escala. E na base deste(s) conflito(s) está outro: a seleção do saber. Permaneço querendo “des-vendar” este conflito desde a dissertação, mas, atualmente, como busco dizer mais adiante, meu foco está na conversa com as apropriações e sugestões da teoria do discurso laclauiana e na epistemologia da Geografia, especialmente, na abordagem do espaço como político. De fato, procuro destacar aqui algumas direções percorridas no desenvolvimento da pesquisa, o que me leva a reconhecer neste texto mais um ensaio de certezas do que um final esgotado de pesquisa.

## **1 TRILHAS PERCORRIDAS: PRESSUPOSTOS E ENSAIOS PARA DESENHAR UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE ENEM E ENSINO DE GEOGRAFIA.**

Organizei este capítulo que abre a investigação com o desejo de introduzir as fundações de minhas análises e, ao mesmo tempo, o desafio de pensar (penar) nas articulações que elegem as certezas provisórias, isto é, o desafio de pensar o exame. Tal compromisso de pesquisa se filia ao projeto da teoria pós-fundacional que tem sido abraçada pelo Grupo de Pesquisa do qual faço parte para reposicionar algumas bases a fim de problematizarmos o conhecimento escolar.

Dessa maneira, estruturei meus argumentos em seis movimentos /seções. Na primeira seção, procurei tecer breves considerações para tratar do objeto desta investigação, retomei questões da minha formação como pesquisadora e algumas pontes e perspectivas resgatadas da dissertação de mestrado. Revendo esta trajetória, apresento a problemática da investigação atual e por isso nomeei esta seção como “1.1 Trilhas percorridas e pontes construídas: a contextualização do tema e do problema de investigação”.

Na seção chamada de “1.2 Notas para debate sobre o Ensino Médio: caracterização do tema”, apresento um breve painel sobre o Ensino Médio. Não se trata de uma exaustiva revisão da literatura sobre o tema, mas um apanhado do exercício que realizei para me apropriar dele, considerando o fato de que esta pesquisa trata do exame de conclusão desta etapa da Educação Básica. Na seção seguinte, intitulada “1.3 Os problemas da organização do material empírico”, busquei relatar o processo de sistematização dos documentos e os procedimentos adotados aqui para a análise do item. Nessa explanação, justifiquei a seleção dos documentos e relatei como organizei os estudos exploratórios das edições do Exame. Descrevi, também, especialmente, a abordagem aqui realizada da organização e identificação dos itens como aprendizado espacial.

Nas últimas seções desse movimento, pretendi apresentar leituras e apropriações aqui adotadas da teoria laclauiana para a reflexão da relação protagonista: ENEM e Currículo. Para tanto, na seção “1.4. Do discurso ao Discurso”, realizei o exercício de

abraçar a relação currículo e discurso, como horizonte de análise de minha formação, o que leva a considerar os percursos, as decisões e as desistências referentes à adoção da perspectiva de Discurso. Esta seção prepara o terreno para o debate mais próximo da teoria do discurso laclauiana, em especial, a interpretação aqui adotada de metáfora, exercício desenvolvido na seção 1.5, chamada de “A metáfora. Ou por que ela organiza algumas ideias nesta investigação?” .

Por fim, com o título. “1.6 Laclau fala de espaço e Massey fala de Laclau: algumas notas breves e necessárias para esta investigação”, procurei sinalizar entrecruzamentos de dois autores muito presentes nesta pesquisa, com o foco na interpretação de espaço. Também nessa seção, antecipei algumas interpretações sobre a escala, que foram úteis para a análise das superfícies textuais realizadas no segundo capítulo da tese. Por fim, cabe sublinhar que pretendi, nestas reflexões introdutórias, apresentar os elementos que justifiquem a relação currículo e discurso que, por sua vez, é terreno da conexão entre ENEM, Ensino de Geografia e aprendizado espacial.

### **1.1 TRILHAS PERCORRIDAS E PONTES CONSTRUÍDAS: A CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO.**

Para discorrer a respeito dos caminhos a trilhar nesta investigação, pretendo re-tomar a trajetória percorrida na pesquisa de mestrado. Isto porque agora, no processo de doutoramento, reconheço, em algumas questões, antes somente mencionadas, a pertinência que as justifica. Revejo, portanto, o meu movimento de explorar o “Manual do professor do livro didático de Geografia” como material empírico e objeto de compreensão de política de currículo e de formação docente. A respeito deste momento, produzi textos como o título: “O Manual do Professor de Geografia: discursos sobre formação docente nos documentos oficiais e "marginais" do PNL D/2008”, em que explorei a possibilidade de dialogar com as contribuições de Norman Fairclough (2001), especialmente, sua proposta das propriedades do discurso como constructo metodológico para as Ciências Humanas.

Ficava claro para mim, naquela ocasião, que a proposta da “Análise Crítica do Discurso Textualmente Orientado” (expressão cunhada pelo autor para definir a sua

abordagem da análise do discurso) auxiliaria no tratamento da superfície textual para registrar as assimetrias de poder<sup>2</sup>. Dialogando com autores do campo do currículo que consideram que a ação política acontece no campo da discursividade, pude registrar com esse aporte metodológico, que o produtor do texto do Manual do Professor constrói um tipo ideal de professor que é, por sua vez, o leitor “prestigiado” neste material. A análise de marcas discursivas que denotavam a assimetria de poder, desde logo, me permitiu problematizar os sentidos políticos do professor.

A partir dessa interpretação, começaram a chamar-me atenção, naquela ocasião, algumas coleções didáticas, com a melhor avaliação do PNLD para o critério “Manual do Professor”, mas que apresentavam, em seus textos, e não raras vezes, o apagamento do fazer do professor, subalternizando este sujeito. Essa questão não foi esgotada no mestrado. O que me intrigou nesse assunto foi, em especial, o adjetivo da **inovação**, empregado pelo PNLD (edição de 2008) para qualificar o que seria de “melhor” da coleção didática.

Diretamente associado aos critérios de melhor classificação, o nome<sup>3</sup> “inovador”, qualificando os textos do Manual do Professor - por mim analisados - convivia com a **reatualização** de sentidos que reduzia o trabalho docente a um fazer instrumental. Intrigada com esta questão, tive a oportunidade de ingressar no curso de doutoramento do PPGE/UFRJ, com o Projeto “‘Classificação: Inovador’ O Manual Do Professor de Geografia, o texto curricular e seus discursos sobre o lugar político do professor”.

A problemática da primeira investigação proposta centrava-se na implicação da qualidade da “inovação” para as coleções didáticas de Geografia. O protagonismo do “inovador” para marcar o resultado da avaliação de um programa de Estado foi uma

---

<sup>2</sup> O livro “Discurso e Mudança Social” de Norman Fairclough tem sido um importante interlocutor para sustentar as ferramentas metodológicas incorporadas e ressignificadas pelas investigações do GECCEH-NEC (Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História, que compõe o Núcleo de Estudos de Currículo), desde o Projeto “Currículo de História: investigando sobre saberes aprendidos e construções de sentido” (2005-2009), sob a coordenação da Profa. Dra. Carmen Teresa Gabriel. Tal investida teórica se deu para permitir o diálogo com certas perspectivas de pesquisa do campo do currículo, mais empenhadas na discussão da dimensão simbólica e que reconheciam na centralidade da cultura, uma estratégia para o debate político.

<sup>3</sup>Com esta afirmativa, me remeto à propriedade de nominalização, proposta por Fairclough (id.) para análise da produção textual.



questão que me levou a investir em leituras que buscaram primeiramente identificar onde estaria o elemento da inovação nas atuais políticas educacionais.

A conexão entre a inovação e o prestígio de uma política educacional, especialmente, é anunciada, seja como título dos textos destas políticas (“Ensino Médio Inovador”, Parecer CNE 11/2009), seja como elemento de qualificação das ações pedagógicas. Além desta primeira impressão a respeito da **inovação** anunciada pelas recentes políticas de governo, pude conferir a discussão sobre a reforma educacional presente em distintos trabalhos do campo do currículo (Dias, 2009; Lopes, 2008, 2010; Macedo, 2009).

O próprio sentido de reforma, a marca discursiva do “reformular”, (um argumento que percebo na minha leitura de Lopes, 2010 e Macedo, 2009) guarda o significado da inovação. A partir da releitura que fiz da empiria da minha dissertação e com base na argumentação dos artigos citados, chamo aqui – temporariamente - de fenômeno da inovação educacional a associação imediata entre **inovação e qualidade do ensino**. Três trabalhos, em especial, me ajudaram a tomar esta discussão como horizonte de investigação: a tese de Marcia Serra Ferreira (2005), a discussão de reforma em Popekewitz (1997) e o artigo de Macedo (2009) a respeito da qualidade do ensino.

A minha leitura da tese de Ferreira (id.) foi feita durante o curso de mestrado. De fato, seu trabalho acerca da história da disciplina Ciências (tendo o foco na instituição Colégio Pedro II) mostra o quanto a introdução (discursiva) do inovador pode configurar-se em uma estratégia política da estabilidade do poder. Além disso, a leitura que faço de Thomas Popekewitz (1997) me parece que fortalece a análise de Ferreira (id.), quando ele propõe uma interpretação crítica da reforma nas políticas educacionais. Uma compreensão que, no meu entendimento, coincide com os argumentos de Lopes (2008), quando ela discorre a respeito das intervenções recentes do Estado nas políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio, especialmente, as que propõem a defesa da

integração curricular como medida de reestruturação neste segmento da Educação Básica<sup>4</sup>.

Em um texto cuja intenção é denunciar as estratégias hegemônicas para marginalizarem a discussão da diferença nos documentos de política curricular como os PCNs, Macedo (2009) traz a contribuição da teoria de discurso de Laclau para questionar a função política do discurso da qualidade da educação. A leitura desse artigo me permitiu pensar se a inovação também não seria um significante permitido pelas articulações hegemônicas para garantir a estabilidade do poder.

Em 2009, decidi rever o projeto inicial, cuja empiria envolvia o PNLD, voltando minha discussão para o caráter inovador em torno de política currículo, em razão desses estudos citados na argumentação aqui apresentada. Também inspirada pelos trabalhos recentes de Gabriel, 2009, 2010, 2011, 2012; Lopes 2009, 2010 e Macedo 2008, 2009, procurei investir na teoria política, em especial, nas leituras de Laclau e Chantal Mouffe (2006), visto que, na interpretação das referidas autoras, a contribuição desses cientistas políticos para o campo do currículo consiste em oferecer categorias de análise potentes para pensar - de um outro lugar epistêmico - as relações de poder. Ao proporem outra possibilidade de leitura do conceito de hegemonia na reflexão sobre novas estratégias para a esquerda, esses autores reposicionam o papel dos processos de significação nas disputas de poder, abrindo novos horizontes teórico-metodológicos para as análises produzidas no campo da política.

Animada pelo horizonte teórico para compreensão mais complexa do poder, investi em leituras centradas na inovação - significante largamente empregado nos projetos do Governo para o Ensino Médio. Seguindo essa ordem de ideias, voltei-me para o Exame Nacional do Ensino Médio, particularmente para documentos que entendiam este exame como estratégia de reforma para o Ensino Médio, como fica claro neste fragmento.

---

<sup>4</sup> O Parecer 11/CNE 2009, documento que norteia o “Ensino Médio Inovador”, vem carregado de sentidos para autorizar a inovação a partir de manifesta condenação à organização curricular por disciplinas, quando associada à evasão escolar, uma vez que este modelo “torna a escola desinteressante para o aluno”. “A intencionalidade de uma nova organização curricular é erigir uma escola ativa e criadora, construída a partir de princípios educativos que unifiquem, na pedagogia, *éthos*, *logos* e *técnicos*, tanto no plano metodológico quanto epistemológico. Entende-se, portanto, que o projeto político-pedagógico de cada unidade escolar deve materializar-se, no processo de formação humana coletiva, o entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura (...)” (MEC-SEB: 2009, 08)

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. (Portal do ENEM. Acesso: maio de 2010, grifos meus)

Extraído da resposta para a pergunta “Por que o ENEM mudou?”, (Portal do ENEM, acesso em maio 2010), o fragmento transcrito me permite pensar a respeito da correspondência entre os seguintes termos: “mudança-reforma-inovação”. O ENEM, criado na gestão de Fernando Henrique Cardoso e fortalecido nas gestões do PT, segue sendo difundido como instrumento de “reformulação do currículo do Ensino Médio”(op.cit) e, por isso, é apresentado como alternativa ao vestibular uma vez que este representa um modelo falido (segundo o fragmento destacado), porque seria voltado para o acúmulo de conteúdos. A citação acima sentencia uma condenação ao vestibular como sistema de acesso ao ensino superior, por ser uma avaliação responsável pela permanência do modelo de organização curricular por disciplinas.

O ENEM difundido pelas diferentes mídias como “novo ENEM”, no meu entender, dá continuidade aos discursos ligados ao projeto de reforma curricular já instalada pela gestão de Fernando Henrique Cardoso. Tal afirmativa se ampara na tese de Lima (2005), em que um denso estudo empírico, envolvendo entrevistas com atores responsáveis pela implementação do Exame Nacional do Ensino Médio, permite perceber continuidades da gestão Cardoso nas atuais reformulações do ENEM. Outra pesquisadora atenta a certas continuidades na administração das políticas educacionais é Lopes, principalmente em um artigo de 2004, intitulado: “Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumo?” que problematiza tendências nas políticas educacionais, a partir da alternância de poder partidário na gestão pública. Outrossim, o “novo” do “novo ENEM” sinaliza especialmente como as políticas educacionais investem na inovação para serem legitimadas.

#### **“-Por que o ENEM mudou?**

A proposta tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. (Portal do ENEM: acesso em maio, 2010)

Figura 1.1 - Logo do ENEM.



A citação acima sinaliza claramente o sentido da inovação, associando-o à qualidade do ensino e autorizando um discurso de validade dos saberes. Dessa maneira, tal análise me leva a considerar a força da inovação reiteradamente anunciada para caracterizar a política de avaliação - fortalecida na gestão Lula- e que permanece como instrumento de difusão da organização curricular do Ensino Médio. O ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio- é, na minha compreensão, uma suspeita de que seja uma política de escala<sup>5</sup> para garantir a universalização de um modelo híbrido de organização curricular, articulando efeitos dos currículos identificados como integrado e como disciplinar, discussão a qual retomarei no capítulo segundo.

A partir da revisão da literatura documental e de pesquisa acadêmica sobre o ENEM (Lima, 2005; Lopes 2008), posso focar mais detidamente no que é chamado de Geografia (ou nos sentidos de Geografia) demandado por este exame, ao longo de suas edições disponibilizadas pelo portal eletrônico do INEP. Nessa investigação, que revê em parte o projeto original com o qual ingressei no PPGE, pretendo justificar o ENEM e os sentidos de Geografia como temas que permitem trazer a problemática sobre a seleção de conteúdos e como ela sustenta discursos sobre a organização curricular.

Dessa forma, trabalho a favor do pressuposto de que o ENEM pode ser percebido como vigorosa política curricular, porque legitima saberes, portanto, fixa sentidos sobre que Geografia é válida ensinar. A partir da clara intencionalidade do ENEM de ser

---

<sup>5</sup>Como esclareço neste capítulo, opero com a distinção entre política de escala e política de larga escala. Esta última é definida pela extensão, a dimensão mensurável da política. Enquanto a política de escala trata do debate geográfico que relaciona a configuração política à mobilização de escalas. No decorrer da última seção, resgatarei esta discussão.

instrumento de Orientação Curricular, o que o justifica como política de escala, elaboro a problemática desta investigação a partir da questão: que articulações discursivas disputam a hegemonia na perspectiva de estabilizar sentidos de Geografia no ENEM?

## **1.2 NOTAS PARA DEBATE SOBRE O ENSINO MÉDIO: CARACTERIZAÇÃO DO TEMA.**

Nesta seção, tenho a intenção de apresentar, em linhas gerais, alguns argumentos específicos do debate sobre o Ensino Médio que são resultados de revisão bibliográfica sobre esse segmento da educação realizada no início da investigação a fim de me aproximar das discussões que sustentam os projetos em torno do ENEM. Acrescento, também, o interesse de sinalizar a intensidade com que o tema ENEM aparece nas investigações de cursos de pós-graduação, com base no inventário coletado do banco de teses e dissertações da CAPES (com recorte temporal de 1998-2011), para fins de argumentar a favor da pertinência e da viabilidade do presente estudo. Vale esclarecer que o recorte eleito cobre, desde a criação, até a atualidade desta política. Na construção do levantamento (em anexo), considerei o ENEM como descritor e analisei os resumos. Tal exercício de inventário e de revisão bibliográfica do tema será objeto desta seção.

Distintos autores, no decorrer das últimas décadas, trataram da temática do Ensino Médio, discussão mais intensificada a partir da gestão de Fernando Henrique Cardoso, visto que nesse período foi criado o ENEM, o que movimentou reformas curriculares, como a confecção e a difusão de documentos como PCNEM. Diante do volume de trabalhos que focam ou tangenciam o tema, farei aqui um breve apanhado dessas discussões. Em Lopes (2008, 2009, 2010), o Ensino Médio é tratado como objeto de análise para sua questão maior, que é discorrer sobre as políticas de currículo. A leitura de Lopes (op.cit.) traz outra questão, que me parece mais presente nesse segmento educacional e que, por isso, pode ser tomada como particularidade do Ensino Médio: a tensão entre organização curricular por disciplinas e o currículo integrado (discurso que procura dissolver a estrutura disciplinar para seleção, organização e distribuição dos conteúdos escolares). Entendo, neste argumento, que há conflitos na definição do currículo do Ensino Médio e o percebo como de grande importância para a construção do problema de pesquisa, por esse motivo, tal questão será retomada mais à frente na redação deste texto.

Lopes (2008) traz, ainda, argumentos que apresentam a complexidade do Ensino Médio, por se tratar de um período que representa também o ciclo de conclusão da experiência escolar e de transição do jovem para o mercado de trabalho. Em certos artigos e livros, bem como nos trabalhos de seus orientandos, a autora (2008, 2010) vem sinalizando a hegemonia do discurso da formação para o trabalho como discurso de legitimação (daí hegemônico) dos saberes a serem ensinados no decorrer deste período, o que envolve a problemática da ciência como referência para seleção e organização dos conteúdos (ABREU, 2010).

Além dos trabalhos de Lopes (op.cit.), busco também, em outros textos, possibilidades para compreender a justificativa política desse segmento de ensino. Um trabalho que gostaria de mencionar também é a publicação produzida, financiada e difundida pela UNESCO: “Positioning Secondary School Education in Developing countries - Expansion and curriculum”. Este documento é uma leitura peculiar, por se tratar da fonte UNESCO, que traça um painel das funções sócio-econômicas do currículo e da necessidade de expansão desse segmento e que coincide com o período de reformas e implementações de políticas no Brasil, como o ENEM.

Ressalto que o referido estudo já anuncia, no subtítulo, a sua intenção: uma reflexão sobre expansão e currículo do ensino secundário<sup>6</sup> especialmente nos países em desenvolvimento. Os autores - Donald Holsinger e Richard Cowell - defenderam que a expansão desse segmento é uma resposta agenciada pela economia, favorecendo, seja o controle demográfico (já que, de acordo com suas referências, mulheres instruídas têm poucos filhos), seja a redução de problemas sociais, como a violência.

No início dessa publicação, os autores buscam apresentar breve análise histórica da expansão do ensino secundário nos países centrais, como os Estados Unidos e o Reino Unido. Chamam atenção, por exemplo, para o caráter propedêutico desse segmento, com a função de instrução moral e erudita, voltada exclusivamente para formação das elites, ao longo dos séculos XVI ao XIX. Os autores identificam que a massificação desse segmento tem como marco o pós Segunda Guerra Mundial, como demanda política da sociedade civil que via, na experiência escolar, uma possibilidade de garantia, como a preparação para o mundo do trabalho (tendo em vista as fortes

<sup>6</sup>Mantenho aqui o termo ensino secundário, uma vez que os autores mencionados lembram que cada país adota uma terminologia e uma periodização diferenciada para o ciclo de conclusão da experiência escolar.

mudanças técnicas dos setores econômicos) e para a formação do cidadão livre e consciente dos seus direitos e deveres no Estado democrático. Nesse cenário de garantias da democracia liberal, os autores apontam o imperativo de diversificação da organização curricular para massificação do ensino, considerando, por sinal, que a educação científica não atendeu a esse projeto, em função das despesas exigidas pela instrução científica, como a estrutura dos laboratórios.

Com esse argumento (presente no decorrer da redação daquele texto), os autores enumeram tensões específicas da expansão das modalidades da educação secundária, como é possível evidenciar nos seguintes apontamentos, construídos a partir da leitura dos referidos estudiosos: Estudo de poucos cursos (conteúdos) em profundidade x Estudo de muitos cursos (conteúdos) superficialmente; Um único modelo curricular para todos os estudantes x Um sistema de múltiplas especificidades para cada tipo de interesse vocacional; Educação formal x Educação não formal; Cursos integrados x Cursos separados; Educação acadêmica x Educação vocacional.

Como é possível notar na leitura daquele texto, os autores anunciam esse cenário de tensões sem o devido aprofundamento das questões sobre o pensamento da organização curricular. Entretanto, é possível identificar, também, a centralidade da questão curricular para compreender o quão complexa é a expansão do ensino secundário. Fazendo a análise comparativa das experiências de organizações curriculares entre países emergentes, Donald Holsinger e Richard Cowell apontam a existência de três modelos de organização curricular: a instrução acadêmica, a instrução vocacional e o modelo híbrido, que mescla os objetivos dos dois primeiros.

Quadro 1. 1 Propostas de Objetivos Curriculares.

Objetivo instrucional acadêmico	Objetivo instrucional de múltiplas propostas de organização curricular	Objetivo instrucional vocacional
---------------------------------	--	----------------------------------

Adaptado de HOLSINGER, D.B & COWELL, R.N. (2000, P. 24)

No mesmo texto, os autores procuram apresentar as experiências em países em desenvolvimento financiadas pelo Banco Mundial e concluem que o modelo híbrido (diversificado, de múltipla proposta) apresenta uma organização curricular mais flexível

e, por esta razão, atende aos interesses do alunado. Assim, tal modelo seria uma alternativa à tradicional organização disciplinar (com forte referência à ciência) por ser mais “eficiente” em responder às necessidades da sociedade. É possível notar, pois, que os três modelos estão centrados nas formas de selecionar, organizar e distribuir conteúdos escolares.

Noto que essas leituras a respeito da universalização da “educação secundária” favorecem uma reflexão sobre as políticas educacionais brasileiras<sup>7</sup> e que são muito caras para a definição do tema desta pesquisa: a expansão do Ensino Médio pressupõe um ato de decisão sobre a organização curricular. Por esse motivo, é uma decisão centrada, por exemplo, na tensão entre a tradição acadêmica imanente da organização curricular por disciplinas e a flexibilidade do currículo presente nos discursos em torno dos diferentes projetos voltados para a integração curricular.

A partir de leituras do campo do currículo, cujas interpretações acerca do fenômeno das condições de produção e consumo dos saberes consideram a contingência e a ambivalência como propriedades do conflito, reconheço tal tensão como elemento constituinte de formações discursivas<sup>8</sup> responsáveis em validar projetos de democratização desse segmento de Ensino, especialmente a partir das duas últimas décadas.

Com essa ordem de ideias, questiono se o Exame Nacional do Ensino Médio, como política de currículo e objeto de estudo da presente investigação, possa ser problematizado a partir de seu papel na tensão acima descrita. Nessa direção, o Enem e o Ensino Médio são formações discursivas condicionadas pela luta hegemônica para a configuração curricular a ser difundida em todo país.

---

<sup>7</sup>Considero que a discussão sobre o modelo de organização curricular é central para esta pesquisa. Por isso, estou atenta ao fato de que tal questão fora tratada por outros autores para interpretar fenômenos políticos ligados à educação brasileira. Podemos citar, por exemplo, alguns textos de Luiz Antônio Cunha (1991, 2000). Mesmo não tratando especificamente de questões do currículo, uma de suas preocupações fora as políticas educacionais dirigidas para o Ensino Médio. No artigo **Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile** (id. 2000), ele procurou, com uma análise comparativa, enfatizar a função do modelo (curricular) no projeto de democratização desse segmento do ensino, nos anos 1980 e 1990.

<sup>8</sup>Emprego aqui a concepção de Laclau (2005, 2006) de **Formação discursiva**, ou seja, um sistema de sentidos articulados e precariamente estabilizados por uma cadeia de identificação política, cuja propriedade de equivalência só é possível por um elemento antagônico (vide Burity, 2008).



Com efeito, cabe nesta seção, ainda que brevemente, uma descrição qualitativa e quantitativa das pesquisas sobre o ENEM, no intuito de ilustrar alguns argumentos que sinalizam a sua importância no projeto hegemônico de expansão do segmento do Ensino Médio. Contudo, reconheço que não esgotarei aqui esse debate. Isso porque - como propõe esta pesquisa - o entendimento do ENEM como política de currículo implica necessariamente na ideia de expansão de um modelo de organização curricular, um tema caro em minhas reflexões.

Com o propósito de inventariar a intensidade do tema ENEM como objeto de pesquisa, busquei, nas páginas eletrônicas de bancos de teses e dissertações da CAPES, trabalhos desenvolvidos sobre o assunto, para perceber a disponibilidade de investigações sobre este tema. O resultado da busca é apresentado no quadro abaixo e no anexo V do presente texto. Vale ressaltar que certos exemplares, disponíveis em meio digital, compõem o referencial bibliográfico desta investigação<sup>9</sup>.

Além disso, o arquivo para desenhar o volume de pesquisas que tratam do ENEM como tema, objeto de pesquisa ou material empírico depende do recorte temporal. Para tal, decidi optar pelo período que vai do ano de implementação, 1998, até 2011, reconhecendo que se trata de uma política educacional recente, mas cujo interesse acadêmico vem crescendo substantivamente. Outro fato que merece ser mencionado para justificar a seleção de tais dados refere-se à fonte dos bancos de teses e dissertações. O banco da CAPES oferece resumo, palavras – chave e assunto. Busquei, na primeira coleta, apenas o campo assunto com o emprego da expressão “Exame Nacional do Ensino Médio”. Como resultado dessa varredura da coleta do banco, listei os títulos que envolviam o ENEM como questão central ou objeto de investigação. No anexo V, apresento a lista das teses e dissertações disponíveis no Banco de Teses da CAPES.

---

<sup>9</sup>O entendimento de “arquivo” desenvolvido por Fairclough (Ibidem, p. 277) fundamenta esta pesquisa por incorporar a análise das superfícies textuais, oficiais, produzidas no âmbito do MEC, além daqueles produzidos pela imprensa, de modo geral.

Quadro 1.2 Inventário De Teses E Dissertações, a Partir Do Banco De Teses E Dissertações Da CAPES.

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
TESES	0	0	0	0	0	3	0	3	2	0	0	1	0	2
DISSERTAÇÕES	0	0	0	2	2	0	2	0	2	4	3	10	7	9

Fonte: PORTAL ELETRÔNICO - CAPES (ACESSOS: 2009- jan.2013)

De acordo com a análise dos resumos disponibilizados pelo portal eletrônico da CAPES e a partir da leitura das teses e dissertações já digitalizadas e disponíveis, é possível notar o significativo crescimento das pesquisas que fazem uso do Exame, seja como objeto de investigação, seja como material empírico. Esse fato me parece uma evidência do impacto que as mudanças sobre o ENEM provocam na comunidade acadêmica, fortalecendo o interesse pela reflexão sobre esse modelo de avaliação. Entretanto, é importante destacar que do total das pesquisas disponíveis pelo banco CAPES no período aqui registrado, apenas uma dissertação buscou tratar da disciplina Geografia<sup>10</sup>, a partir da investigação do ENEM. Outras duas dissertações tangenciam a dimensão disciplinar, quando objetivam discutir a temática “mudanças climáticas”<sup>11</sup>.

Com essa afirmativa, é possível ainda apresentar outro indicativo a respeito da importância do ENEM no cenário das políticas públicas de educação, como é possível ver no gráfico abaixo, representando a série histórica do número de inscritos.

<sup>10</sup>KRAJEWSKI, Ângela Correa. Subsídios à formação do professor de Geografia: explorando o potencial inovador do ENEM. Dissertação de Mestrado, PUC- Campinas, 2005.

<sup>11</sup>GALVAO, Daiane Martins. Textualização do tema “mudanças climáticas globais” em questões do ENEM na perspectiva das Geociências. Dissertação de Mestrado, IGEO- UNICAMP, 2010. SOUZA, Edson Roberto. Leituras, limites e possibilidades de gráficos do ENEM do contexto do aquecimento global e das mudanças climáticas. Dissertação de Mestrado, IGEO - UNICAMP, 2010.

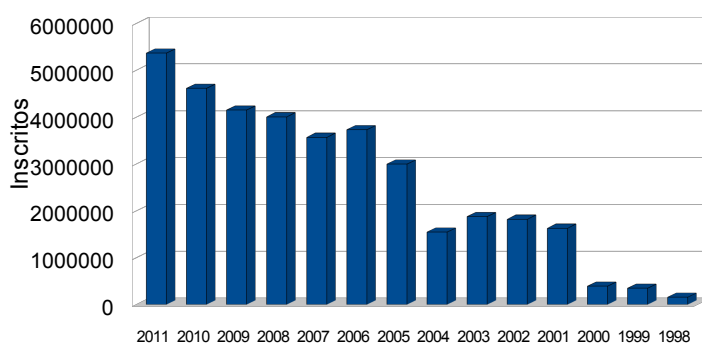


Figura 1.2 - Gráfico inscritos/Edição ENEM.

Fonte: INEP/2011.

Desde a primeira edição do exame, no ano de 1998, o número de inscritos<sup>12</sup> cresceu aproximadamente 3.000%! O gráfico acima registra o número de inscritos, somente. Esse número me parece uma evidência das profundas transformações das medidas aplicadas pela União para consolidar essa política de avaliação. As leituras de investigações sobre ENEM (LOCCO, 2005, LIMA, 2005, MAGGIO, 2006, LUNA, 2009) que o tinham como objeto, possibilitaram mapear questões que cercam este exame. Como informa a tese de Lima (2005), logo no início da segunda gestão de Fernando Henrique Cardoso, o ENEM representava o projeto de reforma educacional, pois tinha como um dos propósitos provocar uma mudança curricular<sup>13</sup>. As análises das condições de produção e consolidação dessa política (questão do segundo capítulo) são necessárias nesta investigação, para posteriormente inferir conclusões a respeito da seleção de sentidos de Geografia mobilizada pelas edições do exame.

<sup>12</sup>Observa-se que é necessário distinguir entre o número de inscritos e o de participantes do exame. Ademais, não foi considerado o número de inscrição nem a participação da população privada de liberdade.

<sup>13</sup>O trabalho de Lima (2005) analisou discursos dos agentes responsáveis pelo projeto e pela execução do ENEM. A Presidência do INEP, na entrevista concedida a Lima (id.) anunciava, por exemplo, que o Exame programava uma ampla e contundente mudança na forma de aprender e ensinar no Ensino Médio (sobre a análise da agência de Estado no Enem, vide Rocha, 2010) *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)

### **1.3. OS PROBLEMAS DA ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO.**

Esta seção tem o compromisso de relatar o processo de composição do acervo empírico desta tese e, ao mesmo tempo, sublinhar como isso permitiu a construção das constatações que estão na base das proposições e apostas aqui desenhadas. Considero que a coleta dos documentos ocorreu em dois blocos: um mais amplo, dos documentos em torno do ENEM e o segundo mais voltado à organização e à distribuição dos itens das edições da prova.

Desde 2009, colete arquivos digitais dos portais do MEC e do INEP, somando mais de uma centena de documentos produzidos e difundidos entre o período de 1998 e 2012, envolvendo notas da assessoria de imprensa, portarias, resoluções, relatórios pedagógicos, e, claro, os editais do Exame e as provas. Após o recorte do tema e do problema de investigação, priorizei a análise das provas de todas as edições do ENEM. Tal análise (como explicarei adiante) resultará no quarto capítulo desta tese.

No que diz respeito à seleção dos documentos produzidos pelo INEP e pelo MEC para compor o arquivo desta investigação, me voltei basicamente para dois períodos: a implementação do ENEM, em 1998, e a sua re-estruturação, em 2009. Isto se justifica pelo volume de textos políticos produzidos para consolidação e publicidade do ENEM, em particular, as notas, revistas e publicações organizadas pela assessoria de imprensa do INEP e do MEC. Reconheço, nestes períodos citados, dois momentos importantes para o hegemonização dessa política curricular e de avaliação que é o ENEM. E não por acaso, são os momentos em que é possível coletar o maior número de textos políticos com finalidades de descrever e difundir as funções políticas, especialmente, curriculares do Exame.

Em torno desses dois períodos, mas não exclusivamente, realizei a análise dos documentos. Ademais, componho o arquivo desta investigação, a partir de superfícies textuais, tais como: Parâmetros Curriculares Nacionais – Geografia, PCN + Geografia, Orientações Curriculares Nacionais – Geografia, Matrizes do ENEM. Essas análises serão exploradas nos capítulos seguintes, em particular, quando trato dos itens.

Devo esclarecer que esta investigação não abordará a discussão de “teoria de resposta ao item”<sup>14</sup>, a partir da qual se fundamenta o ENEM, desde sua primeira edição. Também não farei análise estatística dessa política. Minhas decisões resultam do recorte temático aqui privilegiado, que analisará distintas superfícies textuais em torno do ENEM para problematizar a Geografia escolar. Esse processo de seleção do material empírico contou, ainda, com a decisão de descartar o plano de entrevista com integrantes do INEP, previsto inicialmente no projeto desta investigação. Isso porque acredito que o material coletado dos portais eletrônicos é de caráter público, o que satisfaz as necessidades da investigação para construir interpretações e sustentar as evidências empíricas aqui desenvolvidas; ao final da redação da tese, apresento as listas dos documentos que compõem o acervo.

Penso que, nas linhas desta seção, há de se relatar meu processo de aproximação com as provas, o que chamei anteriormente de segundo bloco da composição do acervo empírico. Em minhas atividades na função de professora, colecionava questões do ENEM para as minhas aulas com o Ensino Médio. A princípio, por ofício, selecionava e discutia as questões (ou itens — conforme nomenclatura do INEP), a partir da proposta do enunciado. Levei esse movimento também para esta investigação e produzi diferentes formas de colecionar e classificar os itens. Também considero que essa decisão é tributária do exercício metodológico o qual acompanhei no GECCEH, a partir das análises de exercícios de livros didáticos realizadas em 2006 (GABRIEL, ET ALI, 2006) e da minha interpretação do artigo “Os enunciados de testes como meios de informação sobre o currículo”, de autoria de Abilio Cardoso (1999).

Com efeito, a leitura do enunciado é um exercício de especular como o saber é distribuído e organizado. No capítulo segundo, sublinharei o projeto híbrido que abriga o ENEM, em termos de organização disciplinar, o que justifica, aqui, considerar itens com a tendência à integração e com o enquadramento disciplinar. Por esta razão, preferi

---

<sup>14</sup> Sobre a teoria de resposta ao item, reproduzo a definição disponível no portal do INEP: "A Teoria de Resposta ao Item (TRI) é um conjunto de modelos matemáticos que considera o item como unidade básica de análise e postula que o desempenho de um avaliado em um teste pode ser predito (ou explicado) pela proficiência (habilidade) e pelas características dos itens do teste. A TRI modela a probabilidade de um indivíduo responder corretamente a um item como função dos parâmetros do item e da proficiência (habilidade) do respondente. Essa relação é expressa por meio de uma função monotônica crescente que indica que quanto maior a proficiência do avaliado, maior será a sua probabilidade de acertar o item (ver, por exemplo, Andrade & cols, 2000; Baker & Kim, 2004; Hambleton & cols, 1991; Klein, 2003; Pasquali, 1997)." (PORTAL do INEP, acesso dezembro de 2011).

nomear a sistematização dos itens de todas as edições como “fichamentos das provas” e a entendo como exercício de ordenamento das provas para a análise da superfície textual e, por último, também a considero como tipologia frágil e provisória. Outrossim, a versão final desse exercício de colecionar e apresentar as questões ou itens é uma decisão de apresentar o item considerando três categorias: “predomínio”, conteúdos/comentários e recursos.

Como explorarei no próximo capítulo, a proposta curricular do ENEM pode ser percebida como híbrida e como tal apresenta vestígios tanto da perspectiva do currículo integrado quanto disciplinar. Quando analiso o item do ENEM, necessariamente assumo o pressuposto de que o item seja um texto curricular que encerra sentidos resultantes de uma operação hegemônica (totalização metafórica), por meio da qual são articulados elementos/momentos dessas diferentes matrizes de organização curricular. Conforme a reflexão aqui defendida, o item, como texto curricular, é apreendido, neste estudo, como fechamento provisório em meio a processos de seleção. Desse modo, o item – percebido como unidade textual – se apresenta como um sistema significativo cujo fechamento confere características particulares, em razão do projeto que deseja garantir a objetividade do saber a ensinar.

Com efeito, na medida em que o item é comprometido com o projeto de avaliação, pode ser reconhecida aqui sua distinção entre textos curriculares, como livro didático ou caderno do estudante. Em certa hora e lugar, em função de ser parte de política educacional mais ampla (como se constata no capítulo posterior), o item é uma unidade textual específica, cuja confecção<sup>15</sup> obedece a regras para conservar o seu potencial de “avaliar”.

Na minha compreensão, o item é uma superfície textual com características específicas que mobiliza e orienta diretamente ao leitor uma ação, que fica mais explícita no comando ou enunciado. Somente para fins de análise dessa superfície textual, fraciono-a em: recurso, enunciado ou comando, alternativas (ou acervo de interpretação) e significantes prestigiados do item. No processo de coleta e ordenamento

---

<sup>15</sup>Não cabe ao recorte empírico desta investigação a coleta de dados a respeito da confecção do item. O Portal do ENEM oferece inúmeros informativos da Assessoria de Imprensa assegurando e descrevendo o processo. Ao final da investigação, anexamos nota sobre o BANCO NACIONAL DE ITENS, disponibilizado pelo INEP.

das provas, nesta pesquisa, testei distintas aproximações ao item, e concluí que, uma perspectiva mais ocupada com o provisório poderia produzir identificações que tensionassem esse processo de seleção. Apenas para fins de compartilhar esse processo, que tardou três anos e certamente merecerá revisões futuras, produzi, ao final da tese, um fichamento mais enxuto dos itens por edição da prova.

É com base nessas frações do “comportamento do item” que realizo aproximações arbitrarias e as denomino, aqui, de classificação do item, somente com o fim de dar inteligibilidade aos itens que considero como de domínios do saber geográfico, estudos sociais e educação ambiental. Entendo que estes são domínios da lógica disciplinar, tendo a ciência como referência, e ao mesmo tempo, tratam de itens que carregam uma relação saber fazer, presente na lógica das competências. Essa reflexão mais desenvolvida no segundo capítulo é antecipada agora, pois assumo o pressuposto de que esse ordenamento responde ao meu interesse pelos itens que apresentam possibilidades do aprendizado espacial.

Dessa forma, tal tipologia, assumida e melhor discutida no capítulo segundo, opera com o entendimento de que a matriz do ENEM mobiliza, tanto as lógicas disciplinares, quanto as das competências. Isto porque o nosso roteiro de análise é uma tentativa arbitrária de descrever e de ao mesmo tempo ordenar o acervo de item. Arbitrária, porque reconheço a impossibilidade de esgotar as interpretações que compõem um único item. Portanto, o que chamo de roteiro se afasta de qualquer abordagem de uma taxonomia do item. Após estudo exploratório iniciado em 2009, no ano de 2012, decidi por sintetizar a composição do item da seguinte forma:

Quadro 1.3 Proposta de análise do item do ENEM.

<b>Recurso:</b> superfície textual que introduz os conteúdos, objetos da avaliação.
<b>Enunciado ou comando:</b> superfície textual que oferece as condições para a resolução do item. Pode ser construído em discurso direto ou indireto. É uma superfície textual que restringe o sistema significativo, uma característica para dirigir a resposta.
<b>Alternativas ou acervo de interpretação do enunciado:</b> corresponde à oferta de interpretações para solucionar o enunciado. Contém uma única “verdade”, ou

seja, o gabarito é a alternativa autorizada, o saber validado.

**Significantes privilegiados no item:** são os significantes que compõem o campo semântico de identificação do conteúdo, objeto da avaliação. Eles estão distribuídos na íntegra do item.

A análise aqui proposta da composição do item é decorrente de uma leitura empírica e do diálogo com o repertório teórico da teoria do discurso. No capítulo segundo, sublinharei o projeto híbrido que abriga o ENEM, em termos de organização disciplinar e proposta de integração, o que justifica aqui considerar itens com a tendência à integração e com o enquadramento disciplinar. De acordo com o que é tratado nos capítulos seguintes, e apoiada na discussão de metáfora na teoria do discurso (LACLAU: 2006,56), proponho três metáforas que organizam a interpretação espacial no item: a paisagem, a relação sociedade natureza e as representações cartográficas. Para tanto, as próximas seções são dedicadas a essa questão, no intuito de preparar nossa análise dos saberes selecionados e validados no item.

#### **I.4. DO DISCURSO AO DISCURSO**

*Pensamento!  
Mesmo o fundamento  
Singular do ser humano  
De um momento, para o outro  
Poderá não mais fundar  
Nem gregos, nem baianos...*

(Gilberto Gil, Tempo rei)

As linhas abaixo resultam do exercício de compreensão da teoria do discurso e suas contribuições para esta investigação. Somente pretendo, nesta seção, narrar as minhas aproximações com certas discussões em torno do discurso e suas repercussões para o desenvolvimento do presente estudo, considerando os percursos na construção da minha formação de investigadora no campo educacional. De certo, percebo que a pavimentação (interminável) de minha formação vem se construindo no cruzamento entre discurso e currículo, o que coloca o investimento de estudo naquele como via para interpretação deste. Logo, não vejo o mestrado como via interrompida, mas a discussão enfrentada pelo grupo de pesquisa, do qual faço parte desde 2006, tem revisto os



percursos teóricos, especialmente na potencialidade da contingência da fundamentação, para apreensão política dos sentidos curriculares.

De forma que me permito iniciar esta seção com as palavras do poeta que, breve e eloquentemente, evidenciam a contingência do fundamento no pensar. Na canção, o poeta nos convida para esta forma de perceber o tempo e o espaço. Talvez os versos possam servir para ilustrar um projeto de compreender a dimensão simbólica da Geografia, como uma de muitas estratégias, para discutir (ou procurar interpretar) o “sentido” que de “*um momento, para o outro poderá não mais fundar nem gregos, nem baianos...*”

Avalio que, na dissertação de mestrado, ensaiei essa reflexão do *não mais fundar*, mas somente com a revisão do projeto de doutoramento (apresentada já neste texto) pude reconhecer a potência do debate pós-fundacional<sup>16</sup> e com ele propor outras interrogações sobre o ensino de Geografia, e, de forma mais ampla, sobre as políticas educacionais. Sem e nunca esgotar a poesia, procurarei muito resumidamente descrever e justificar minhas conversas com as teorias do discurso e mais especialmente com as suas apropriações nos estudos curriculares. Procurei, revisitando percursos, refletir sobre o potencial do des-fundar análises, e reconhecer meus limites ou até onde avancei nessa transição **do discurso ao Discurso**.

A propósito, o título desta seção se baseia no artigo de Burity (2010), em que o autor procura refletir sobre a teoria do discurso e a educação e, para isso, busca inicialmente diferenciar o discurso como objeto, do Discurso como ontológico do social, uma concepção da teoria desenvolvida por Laclau e Mouffe, no trabalho de 1985, *Hegemonia e estratégia socialista*. Já no diálogo com essas interlocuções, nesta seção, busco exclusivamente anunciar possibilidades de apropriação dessa teoria a fim de compreender o objeto desta pesquisa que envolve o ENEM, aqui percebido como política curricular que valida sentidos geográficos na conclusão da Educação Básica.

16

Pós-fundacionalismo, de acordo com Marchart (2009), pode ser compreendido como perspectiva teórica que defende a constituição da contingência e das disputas de sentidos na interpretação do fenômeno político. Em suma, o pensamento pós-fundacional contesta o fundamento, mas não o nega, reforçando assim a luta pela duração, pela contingência do fundamento. “A dissolvência dos marcos das certezas” (LEFORT, *apud* MARCHAT, 2009:19) seria o projeto epistemológico que une as teorias pós-fundacionais. Com esta definição de pensamento pós-fundacionalista, Marchart (*idem*) cita os estudos de Heidegger, Wittgenstein, e mais na segunda metade do século XX, a proposta da teoria da hegemonia de Ernesto Laclau, por exemplo.

No desenvolvimento das reflexões a partir das superfícies textuais<sup>17</sup> e das articulações discursivas em torno do ENEM, espero que possa fazer emergir os diálogos desta pesquisa com a teoria do Discurso, que surgirão com mais força nos capítulos seguintes. Pretendo agora, nesta seção, apresentar resumidamente momentos de meus percursos na direção da discussão sobre o discurso.

Desde a investigação sobre o Manual do Professor (2008), aprendi e convivo com uma abordagem de estudo curricular que percebe os textos curriculares como discursos, sendo que, desde então, opero com distintas abordagens teóricas, apropriadas aqui e em trabalhos anteriores (ROCHA, 2008, 2010). Tal estratégia de adoção do debate do discurso tem o seu foco primordial no processo de significação e se baseia na dimensão do cultural como o político. Essa ordem de ideias me permite, ainda, explorar as superfícies textuais, o que, naquela investigação, me possibilitou a definição do texto do Manual do Professor como prática discursiva, em que estariam fixados processos que selecionam sentidos de saber, por exemplo.

Desde então, a dimensão do simbólico tem sido afirmada nos meus estudos como perspectiva de interpretação da distribuição desigual do poder, em particular, quando se trata dos saberes escolares. Sem dúvida, a afirmação dessa perspectiva é tributária do acúmulo de discussões do campo do currículo, pois, desde meados dos anos 1990, tal campo vem sendo influenciado pelos debates sobre cultura e poder e pelo emprego da categoria discurso. Dentre muitos trabalhos nesse campo, é possível destacar os de Veiga-Neto (2002), em que prevalece a abordagem foucaultiana, e aqueles desenvolvidos por Lopes (2005,2006,2008), em que se apresenta um diálogo

---

<sup>17</sup>Marchat (2006, 2008) reconhece nos trabalhos de Laclau uma das mais valorosas intervenções no pensamento político, nas três últimas décadas. Reconhece, especialmente, no trabalho escrito em parceria com Chantal Mouffe, “Hegemonia e estratégia socialista”, o esforço de investir teoricamente na desconstrução para problematizar questões caras à tradição crítica - sociedade, hegemonia, ideologia - para apenas citar algumas. Ao rever a concepção do poder, a partir dos parâmetros do pós-estruturalismo e do pós-fundacionalismo, Laclau permite, na visão de Marchat (2008), um “giro político” no pensamento social, por considerar o discurso como “terreno primário” (LACLAU, 2006) de toda ação social. Mendonça e Peixoto (2008) sintetizam da seguinte maneira a importância do discurso na proposta teórica de Laclau: “(...) a teoria de Ernesto Laclau está fundada na ideia de que o social deve ser percebido a partir da lógica do discurso” (Idem: 27). Na nossa investigação, em que em muitos pontos coincido com os trabalhos do campo do currículo aqui citados, estamos de acordo com a ideia de que toda manifestação do poder deve ser compreendida como articulação discursiva e que, portanto, o emprego do termo discurso não está restrito à fala ou à escrita. Assim, para efeitos da redação da pesquisa, chamo de superfície textual os fragmentos de documentos, questões da prova que servem como nosso material de análise para diferenciar de discurso que é categoria chave do pensamento político laclauiano.

com Ball (1992) e Laclau (caso do texto de 2008) e os de Gabriel (2006,2008) fazendo dialogar autores como Fairclough (2001) com certos estudos de autores brasileiros dos campos do currículo e da didática, como é possível de se ilustrar a partir do fragmento abaixo.

A concepção tridimensional e multifuncional da linguagem defendida por Fairclough, permite igualmente trazer para o centro da cena e de forma não hierarquizadas, sujeitos e suas linguagens com as quais constroem sentidos e estabelecem verdades de forma bem mais complexa, oferecendo pistas para pensar o espaço discursivo como lugar de confrontos no qual também ocorrem lutas pela transformação nas relações de poder. Nessa perspectiva, os discursos sobre currículo, saberes escolares, saberes aprendidos, reproduzem e produzem significados, apontando na possibilidade de reconhecimento da mudança discursiva não ser apenas um reflexo das mudanças sociais. (GABRIEL: 2006, p.14).

A citação de Gabriel sintetizou o potencial de Fairclough, naquele momento, para sua pesquisa e para seu grupo. Na busca por constelações teórico-metodológicas que se afastassem e simultaneamente criticassem modelos explicativos mais fechados, essencialistas, Fairclough e sua concepção tridimensional do discurso pareciam-me uma aposta teórica para enfrentamentos, no que se definia como a luta pela significação, “o lugar de confrontos” (op.cit). Tal aproximação com Fairclough foi justificada pelo projeto deste autor em rever o termo discurso. Em suas palavras: “Ao usar o termo “discurso” proponho considerar o uso da linguagem como forma de prática social, não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais”. (2001:90)

Em resumo, a pavimentação inicial de minha formação esteve na esteira da contestação aos modelos explicativos que poderiam ser classificados como essencialistas. A propósito da citação de Gabriel, a interpretação dos saberes escolares dependia de perspectivas que recusam a neutralidade da seleção curricular e que sejam a favor de compreendê-la como processo simbólico profundamente complexo e instável, perspectiva que, por sua vez, favoreceu (como ainda favorece) a adoção do discurso como categoria privilegiada. De modo que, desde aquele momento, havia a inflexão para a composição teórica que associasse a potência do debate da linguagem com a questão perene no campo do currículo e da didática – isto é, o conhecimento escolar. Para tanto, o diálogo com Fairclough, naquele período, me parecia fecundo para interpretar problemas curriculares, justamente por ser este o autor que procurou oferecer

bases explicativas e metodológicas para a análise do discurso nas ciências sociais, envolvendo, tanto a revisão da linguística, quanto a abordagem da teoria social crítica.

Em função da importância entre a transição discurso ao Discurso, me limitei a anunciar até agora o que nos orientou para aproximação com Fairclough entre 2006 e 2008. Ainda que sinteticamente, convém sinalizar como aquela proposta de se aproximar com o discurso conversou com o debate curricular na pesquisa sobre o Manual do Professor.

A partir da interlocução de autores mencionados anteriormente, especialmente Gabriel (2006) e Fairclough (2001), busquei me aproximar do debate defendido por Young, em especial daquele da estratificação social do saber (2000:34) e explorar a superfície textual dos documentos oficiais produzidos pelo PNLD, para interpretar a fixação de sentido de saberes. Portanto, com essa intenção, procurei discutir os regimes de validação dos saberes a serem ensinados e aprendidos como Geografia e fixados no Manual do Professor do livro didático.

Dessa forma, a avaliação que realizo hoje é que, na presente investigação, optei pela continuidade dessa questão, agora favorecida pela reflexão que tensiona a discussão de discurso verticalizando seu potencial nas ciências políticas, somada ao estudo da produção, seleção, organização da Geografia Escolar, com o fim de problematizar o “verdadeiro”: as Geografias no ENEM. Em outras palavras, essa continuidade é retratada pelo interesse em compreender os limites do verdadeiro – ou o gabarito – como condição política da seleção curricular que, em última análise, sempre será luta em torno da significação. A condição política da seleção curricular segue sendo objeto de preocupação aqui, pois se refere aos pilares da objetividade do que se ensina, aprende ou avalia. Reproduzindo – em parte - Young e Muller, esta investigação se ocupa do processo simbólico como condição de “sociabilidade do conhecimento não enfraquece sua objetividade e a possibilidade da verdade, sendo antes uma condição para que ocorram” (2007:191).

De fato, a abordagem do conhecimento escolar já era um caro objeto de investigação no quadro teórico do campo do currículo, nos debates desenvolvidos no âmbito das reflexões da “Nova Sociologia da Educação”; em que também estava

presente a discussão acerca da objetividade do conhecimento. No entanto, na avaliação de alguns autores, como Young (YOUNG & MULLER, 2007), um dos expoentes da época, outros marcos teóricos do campo do currículo (como, por exemplo, as chamadas tendências construcionistas, nas palavras dos autores) pareciam não ter dado conta daquele debate, a despeito das tentativas de incorporar a dimensão do cultural em seus estudos como via de afirmação das “capilaridades do poder”. De acordo com Young & Muller (idem e Young, 2007), torna-se urgente a retomada à problematização do “conhecimento escolar”, uma vez que a qualidade do verídico, isto é, a autoridade social e política do conhecimento/saberes escolares continua sendo uma exigência das práticas cotidianas escolares no processo de ensino e aprendizagem.

Em outras palavras, desde 2006, em minhas pesquisas, a centralidade da seleção curricular aparecia consubstanciada pela incorporação do diálogo com o problema da significação, resultante da incorporação das contribuições da teorização curricular pós-crítica. O que evidencia o fato de que, em sua globalidade, o grupo de pesquisa vem adotando uma postura mais flexível no que se refere à classificação de "crítico" e "pós-crítico" na orientação de nossos estudos.

Nessa linha de argumentação, que permanece cara para minha investigação sobre os sentidos de Geografia no ENEM, continuo o diálogo com autores do campo do currículo que o definem como “espaço tempo de fronteira cultural” (MACEDO, 2006), adotando, em primeiro plano, o debate do poder e do cultural como elementos das problemáticas no campo. Portanto, na revisão teórica do presente trabalho, sigo com interlocuções comprometidas com o debate sobre os processos de significação e suas implicações para a reflexão de políticas de currículo (MACEDO, 2006, 2008, LOPES 2006, 2007, 2008, DIAS & LOPES, 2009), em especial com as que elegem como questão incontornável nesse debate, a configuração do conhecimento escolar (GABRIEL, 2010, 2012). Mais uma vez, afirmo que o desenho do objeto de investigação se deve às continuidades e discontinuidades da dissertação de mestrado, especialmente na relação sustentada pela discussão teórica entre currículo e discurso.

O investimento na abordagem discursiva do Manual do Professor, pois, foi possível quando considerados diálogos com autores, tanto do campo do currículo (GABRIEL, 2006, 2007, 2008; LOPES, 2005, 2006, 2007; MACEDO 2003, 2006),

como das teorias sociais do discurso (inicialmente com a de FAIRCLOUGH, 2001). Contudo, é salutar a revisão desse percurso para perceber os limites daquela análise que operou na pauta do "discurso como objeto". Tal afirmativa ocorre mais recentemente, após leituras que contam com as decisivas influências da discussão de Laclau e Mouffe, (2005), especialmente nos estudos que tensionam os discursos e as políticas educacionais. Diante desse argumento, é possível problematizar se tal apropriação dos autores citados seria uma resposta teórica para interpretar o político nos sistemas de validação de saberes, por exemplo (Gabriel e Costa, 2010; Gabriel, Pugas e Rocha, 2011; GABRIEL 2011, 2012). Influenciada por essas interlocuções e mantendo meu foco na análise das disputas de sentidos a serem estabilizados em texto políticos, particularmente naqueles dirigidos à comunidade escolar, como foi o caso do Manual do Professor e, como agora, o do ENEM, senti necessidade de rever o caminho teórico traçado no que se refere às escolhas em meio às diferentes abordagens discursivas disponíveis .

Desse modo, trago, de forma sintética, o entendimento de discurso de Fairclough (2001) com o qual dialoguei na minha pesquisa de mestrado, procurando sublinhar as potencialidades e o que - considerando as contribuições do quadro teórico no qual hoje me movimento - considero como fragilidades a serem superadas.

A passagem abaixo ilustra o entendimento de Fairclough (idem) da ACDTO, sublinhando que as marcas de outros textos na superfície textual determinam a diversidade de sentidos coexistentes em um mesmo texto.

A dimensão do **texto** cuida da análise da linguística de textos. A dimensão da **prática discursiva**, como interação, na concepção texto e interação de discurso, especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual - por exemplo, que tipos de discurso (incluindo discurso no sentido sócio-teórico) são derivados como se combinam. A dimensão de **prática social** cuida de questões de interesse na análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivos/construtivos referidos anteriormente. (FAIRCLOUGH, 2001: 22)

Isto significa que, na perspectiva da análise do discurso de Fairclough, está presente a discussão sobre a multiplicidade de sentidos, e indicaria, naqueles *processos de produção e interpretação textual*, um certo planejamento ou estratégias das *práticas*

*discursivas*. Ou seja, nesse modelo de compreensão do discurso, seria possível “apontar” uma certa “fixação” planejada de sentidos que marcam as lutas hegemônicas.

Na dissertação de mestrado, em diálogo com esse autor, relacionei o plano de coexistência de sentidos heterogêneos no discurso com as estratégias mobilizadas pelos produtores de texto para administrar a arena de disputa pelo poder. Interessa sublinhar que este aspecto é um, se não o mais importante, dos aspectos diferenciadores da concepção de discurso entre Fairclough e Laclau & Mouffe (2006). Com efeito, esses últimos denunciam a impossibilidade dessa separação, ou seja, se toda inteligibilidade do social é discursiva, então, não haveria por que diferenciar a prática social da prática discursiva.

O que se nega não é a existência, externa ao pensamento de ditos objetos, senão a afirmação de que eles podem se constituir como objetos à margem de toda condição discursiva de emergência. (2006:147, Tradução livre)<sup>18</sup>

Como denuncia a afirmativa acima, a proposta de Laclau e Mouffe (*idem*) impede um entendimento de clivagem entre o social e o discursivo. Esse hiato poderia sugerir que o modelo explicativo adotado por Fairclough (*idem*) propõe o discurso como reflexo -representação- do poder das práticas sociais? Ou seria possível afirmar se esse autor enfatizaria, em suas análises, o discurso como objeto?

Considerando os limites de uma resposta que conclua a comparação entre modelos explicativos em torno do conceito de discurso, reconheço, no desenho teórico que considera o discurso como constituinte do social, como ontológico do político (Laclau e Mouffe, 2006), uma pista teórica fecunda para uma compreensão alternativa àquele modelo explicativo de discurso como objeto. Laclau e Mouffe (2006) definem discurso como o terreno primário do político e, portanto, para eles não se justificaria uma distinção entre discurso e prática social. Relendo a categoria dos "marcadores de hierarquia de poder" ou as distintas "modalidades do controle interacional", por exemplo, sob as lentes dessa abordagem discursiva, elas não se reduziriam ao reflexo do

---

<sup>18</sup>Lo que se niega no es la existência, externa al pensamieto, de dichos objetos, sino la afirmación de que ellos puedan constituirse como objetos al margen de toda condición discursiva de emergência". (2006:147)

poder, como nos ajuda a pensar Fairclough (2001), mas sim expressariam o jogo político.

Em linhas gerais, nessa diferenciação entre apropriação do discurso de Laclau e as propostas de Fairclough, incorporo a diferenciação entre teoria do discurso e análise do discurso, formulada por Howarth (2005: 10, tradução livre)<sup>19</sup>:

Como primeiro uso, o discurso é uma categoria ontológica que especifica o entrelaçamento de palavras e ações nas práticas; a contingência de toda identidade, a primazia da política, e etc. Enquanto o segundo uso do discurso pode ser entendido como um conjunto de representações simbólicas e práticas incorporadas em uma série de textos, discursos e seqüências de significados.

Ao projetar a diferenciação entre teoria do discurso e análise do discurso, Howarth (op.cit.) apresenta não somente a categoria discurso, mas oferece ao leitor que tal distinção está fincada no plano epistemológico. Em suma, o autor reconhece que, na verdade, trata-se de distintos terrenos reflexivos para orientar a compreensão de luta por significação. Seguindo essa ordem de ideias, na investigação de doutoramento, suspeito que a teoria do (D)iscurso permite explorar o “controle interacional” em textos curriculares, como a própria manifestação do político e não somente seu reflexo. Lembro que o controle interacional do discurso é uma preocupação de Fairclough (idem), como indicio “refratário” das relações de poder e estabilizado no texto. Ou seja, o controle interacional na ACDTO é uma interpretação resultante da clivagem entre texto, prática discursiva e prática social. Mas, se poderia pensar que, sob entendimento de poder, a relação escrita/leitor poderia ser melhor apreendida se considerasse o controle interacional do discurso como a própria ação política e não seu reflexo?

Como mencionados acima, os diálogos com os pensamentos de Laclau e Mouffé sobre a experiência democrática estão presentes em artigos e investigações do campo do currículo, como uma estratégia de sinalizar uma leitura mais complexa das relações de poder, especialmente, nas discussões que se preocupam com as políticas de currículo e com as relações políticas na validação do conhecimento escolar (MACEDO, 2008,

---

<sup>19</sup>In the first usage, discourse is an ontological category that specifies the interweaving of words and actions into practices, the contingency of all identity, the primacy of politics, and só forth, whereas in the second usage of discourse is understood more narrowly as a set of symbolics representations and practices embodied in a range of texts, speeches and signifying sequences. (idem).



2009; DIAS & LOPES, 2009; LOPES, 2008, 2009, 2010, GABRIEL E FERREIRA, 2011; GABRIEL, PUGAS, ROCHA 2011; GABRIEL 2011). Nos artigos publicados nos períodos de 2006 e 2005 - ainda sem citações dos trabalhos de Laclau - Macedo (2006) e Lopes (2005) já identificavam que, mesmo sendo central no campo, a questão da assimetria de poder carecia de discussões que explorassem a **contingência** e a **ambivalência** como propriedades da ação do poder. Tal argumento nos trabalhos dessas autoras pode ser interpretado como terreno propício para reivindicar outras bases teóricas a fim de promover outros entendimentos sobre a ação política (relacional, sem ser polarizada) entre Estado e a Escola, favorecendo, então, o diálogo com a teoria do Discurso, na direção dos trabalhos da ciência política.

Os trabalhos de Lopes (2009, 2010), Dias e Lopes (2009), por exemplo, ilustram essa tentativa de rever a questão da assimetria de poder no campo do currículo, à luz da teoria do discurso laclauiana. Em estudos anteriores (LOPES, 2005; DIAS, 2007, por exemplo), as pesquisadoras já tinham dialogado com os trabalhos de Ball (1992), justamente por ser ele um autor que problematiza a não verticalidade do poder para sinalizar a sua expressão assimétrica nas políticas educacionais. Afinal, a condição assimétrica do poder é um elemento constituinte dessas políticas e, sendo assim, a principal justificativa para sua permanência como objeto de discussão no campo. Dias e Lopes (2009) apontam o papel do diálogo com proposta dos ciclos de política empreendido por Ball (1992) para garantir uma leitura mais complexa do poder, e consideram que o mesmo autor anunciava - mas não desenvolvia - a ideia de que a condição assimétrica do poder é constituída discursivamente (2009: 80).

Nessa direção, os estudos de Gabriel (2007, 2008) vinham dialogando com Fairclough (2001), por entender que o conhecimento escolar é um problema relacional, portanto deveria ser objeto de análise a partir do debate da ordem da virada linguística. Assim como nos trabalhos de Macedo (especialmente os artigos de 2006, 2006a), Gabriel, em seus estudos, apresentou uma análise do cultural (percebido como fenômeno político) e revisitou a categoria do conhecimento escolar se remetendo ao debate sobre a luta simbólica. Sublinhando uma interpretação discursiva da escola, Gabriel (2008) sinalizou a viabilidade de definir o conhecimento escolar como enunciado, e mais recentemente vem defendendo a exploração da epistemologia das demandas que constituem os projetos conhecimento.

De acordo com os trabalhos recentes de autoras aqui citadas (GABRIEL,2010, 2011; LOPES, 2009, MACEDO, 2009), a propriedade discursiva do poder como construtora do fenômeno político é uma argumentação muito cara para o interpretação social presente na obra de Laclau e Mouffe. Isso justifica minha intenção em aproximar-me desses autores, considerando, principalmente, os distintos empregos da teoria do discurso nas recentes produções do campo do currículo e, assim, seguir com minhas análises dos problemas de investigação sobre a seleção de saberes no ENEM.

As aproximações listadas aqui representam mais um exercício para operar com a discussão da teoria do Discurso. Para tanto, as linhas abaixo tratam de “*sugerencias*”, de insinuações de um diálogo. Seguindo a proposta desses autores, a articulação discursiva pode ser percebida como um princípio que norteia a agência, o que torna o discurso, não apenas uma ferramenta de estudo, mas a própria manifestação da agência. Em “Hegemonía e Estrategia Socialista”, os autores afirmaram uma proposta de desconstrução da História do Marxismo, denunciando a forma de positivar a “luta de classe”, a favor da dicotomia “pensamento/realidade” (2006: 150) nesta perspectiva teórica. .

Os autores assumiram a potencialidade dessa acusação ao garantirem a superação daquela dicotomia a partir de interpretação de categorias que haviam sido anteriormente pensadas, seja por explicações exclusivas à “realidade”, ou ao “pensamento”. Tanto no referido livro quanto em escritos posteriores, Laclau valoriza uma “constelação conceitual”<sup>20</sup>, fazendo dialogar sua erudição e seu conhecimento da psicanálise, da teoria dos sistemas, da filosofia da linguagem e inclusive da teoria literária, para interpretar o que tem sido defendido por ele , por Mouffe e por seus interlocutores como **hegemonia**. Laclau e Mouffe (2006), ao proporem outra inteligibilidade do fenômeno político, reviram da tradição marxista a discussão de hegemonia, seguindo os marcos da “desconstrução”<sup>21</sup>. A intenção destes autores é, de

---

<sup>20</sup>Marchart emprega a expressão “constelação conceitual” para ilustrar a gama reflexiva embutida na teorização laclauniana (2009:12).

21

A importância da desconstrução para a política é a defesa de uma perspectiva do pensamento político que afirma a natureza discursiva das decisões. O entendimento pautado na desconstrução busca retirar a perenidade da fundação que desenha seja uma decisão, seja uma disputa. Deste modo, uma perspectiva desconstrucionista valoriza a indecidibilidade instauradora em qualquer consenso. Ou na compreensão laclauniana, “o tema central da desconstrução é a produção político-discursiva da sociedade” (MOUFFE, 2005, P.14).

certa forma, legitimam a abordagem do fenômeno político como paradigma para interpretá-lo sem os traços da fundação, portanto, rejeitam a ideia de qualquer definição de sujeito universal, tampouco afirmam a de sujeito fragmentado, como sugerem os estudos voltados para uma radicalização do relativismo.

Para Laclau e Mouffe (2006) a discussão de **hegemonia** é central, por ser uma manifestação discursiva, em torno da qual todos lutam. Logo, a hegemonia deixa de ser percebida como relação tropológica e passa a ser concebida como articulação discursiva. Com essa intenção, eles anunciam uma proposta de ressignificação da luta hegemônica, ao exporem o caráter provisório e precário dessas articulações e, por isso, reveem a concepção universal do sujeito para compreender o fenômeno político<sup>22</sup>. O principal objetivo de Laclau é afirmar que a estabilidade do sistema de sentidos corresponde à organização de uma articulação de “pontos nodais”. Com essa expressão, influenciada pelo termo “points captions” de Lacan, a leitura laclauiana de hegemonia procura fortalecer as lógicas de significação condensadas em torno de ponto nodal, a articulação, que fixa temporariamente um conjunto particular de significantes.

Em “Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo”, Laclau segue seu diálogo com a psicanálise de Lacan somada à desconstrução<sup>23</sup> de Derrida, ao entender que o conceito de hegemonia depende do que Howarth (2008:323) resumiu como extensão da contingência dos elementos do discurso aos sujeitos inerentes ao projeto hegemônico. Assumindo profundamente a inexorabilidade da contingência na sua concepção de hegemonia, Laclau pretendeu, na obra citada, fortalecer a ideia da estrutura como “entidade indecível”, em que qualquer que seja a identidade, ela se realiza ou é introduzida no abismo da significação, uma plenitude ausente. A partir dessa publicação, a figura da decisão tem sido reiterada na interpretação dele sobre a luta hegemônica.

---

<sup>22</sup>Marchart também sublinha que a definição de hegemonia em Laclau estabelece outra plataforma reflexiva para apreender a relação entre universal e particular (2008: 23). Em linhas gerais, especialmente citando o livro “Emancipação e diferença”, o conceito de hegemonia reformula a concepção de universal, ao afirmar que o estatuto do universal é constituído na luta hegemônica.

<sup>23</sup>Aqui há o emprego da Definição da desconstrução como uma lógica primordialmente política onde a indecidibilidade estrutural constrói a operação política e o momento da instituição. (LACLAU, 1996, P. 274),

Em “Razón Populista” (2006), por exemplo, Laclau definiu a “demanda” como unidade política catalizadora, para discorrer sobre a impossibilidade de uma decisão<sup>24</sup> última, sendo a demanda uma unidade num contexto provisório, conflituoso e heterogêneo. Em torno das demandas, ocorrem “processos de identificação” (articulação discursiva) que permitem o fechamento - provisório e precário - de uma cadeia discursiva. Logo, a realização desses processos de identificação é dependente de uma lógica de equivalência, uma continuidade arbitrária entre essas reivindicações. Este é o entendimento de Laclau de identidade política: uma manifestação provisória e precária que só é possível diante da articulação discursiva dirigida a uma demanda. Essa argumentação está presente no livro supracitado, particularmente nos trechos dedicados a sua proposta de conceber povo e demandas populares.

À pluralidade de demandas que, através de sua articulação equivalencial, constituem uma subjetividade social mais ampla que denominamos de demandas populares: começam, assim, em um nível muito incipiente para, então, constituir o “povo” como ator histórico em potencial. (2006: 99. Tradução livre)<sup>25</sup>

Mais adiante, Laclau (2006:101) esclarece as condições para identificar a demanda como unidade política: “1. a formação de uma fronteira interna antagônica, separando o “povo” do poder; 2. uma articulação equivalencial de demandas que torna possível o surgimento do povo” (OP.CIT.)<sup>26</sup>. A demanda, portanto, sustenta uma comunidade política. Com esse entendimento de identidade política, a teoria do discurso laclauniano reposiciona marcas da tradição marxista como bloco histórico, sujeito político, trazendo à tona, então, o discurso como princípio, para interpretar outro marco da tradição do pensamento crítico, como já foi dito, a hegemonia. De modo que convém ao menos anunciar uma discussão importante para esses autores, que é de grande relevo

---

24

A decisão como problema pós-fundacional, no entender laclauniano, envolve necessariamente uma indeterminação. Dialogando com Derrida, Laclau defende que na definição de hegemonia, a indecibilidade é tomada como habitante da decisão, ou no dizer de Mouffe: “Para Laclau, a indecibilidade e a decisão são constitutivas da tensão que faz possível uma sociedade política.” (2005, P.14)

<sup>25</sup>“A la pluralidad de demandas que, a través de su articulación equivalencial, constituyen una subjetividad social más amplia, las denominamos demandas populares: comienzan así, en un nivel muy incipiente, a constituir al 'pueblo' como actor histórico potencial.” (Idem:99)

<sup>26</sup>“1.La formación de una frontera interna antagônica separando 'el pueblo' del poder; 2. una articulación equivalencial de demandas que hace posible el surgimiento del pueblo.” (idem)

para os estudos curriculares que discutem políticas de currículo: a significação do universal.

O argumento desenvolvido é que, num ponto, existe a possibilidade de que uma diferença, sem deixar de ser particular, assuma a representação de uma totalidade incomensurável. Desta maneira, seu corpo está dividido entre a particularidade que ela ainda é e a significação mais universal de que é portadora. Esta operação é uma significação universal assumida por uma particularidade. (LACLAU E MOUFFE, 2006:54. Tradução livre.)<sup>27</sup>

A citação acima sublinha a dinâmica da significação do universal não como portador de um conteúdo isolado, o que vem a ser uma leitura para compreensão da leitura política. Em recentes estudos, Gabriel (2010, 2011) adota essa interpretação do universal para pensar o conhecimento escolar, considerado como um objeto incontornável na discussão curricular. Segundo a autora, fora da pauta fundacional, o universal é condição de pensamento para o conhecimento escolar (2010:40). Em suas palavras, a “objetivação da verdade do conhecimento a ser ensinado passa a ser entendida como um significante em disputa”, uma proposição que aproxima a relação entre significação universal e a condição de produção do conhecimento escolar.

Com base na discussão desses trechos, pretendo destacar o envolvimento da operação da concepção de particular com a unidade política da demanda, reconhecendo que aí reside uma operação significação em direção ao universal. Aqui, faço uma breve referência às expressões “operação metonímica” e “totalização metafórica”, desenvolvidas por Laclau no texto intitulado “Política de la retórica” (2000). Isso porque, nesta pesquisa, já ensaio um exercício de análise das superfícies textuais, buscando sublinhar as operações metonímicas que garantem identificações políticas em torno do ENEM.

Esse exercício de compreensão da demanda, a meu ver, pode mobilizar interpretações sobre os movimentos paradoxais constituintes de políticas de avaliação, como a do ENEM. Em resumo, tendo por base que a operação metonímica é uma

---

<sup>27</sup>“El argumento que he desarrollado es que, en este punto, existe la posibilidad de que una diferencia, sin dejar de ser particular, asuma la representacion de una totalidad inconmensurable. De esta manera, su cuerpo está dividido entre la particularidad que Ella aún es y la significación más universal de la que es portadora. Esta operación por la que una particularidad assume una significación universal”. (LACLAU E MOUFFE, 2005:54)

operação do particular que se solidariza com outros particulares na ambição de uma significação universal, posso experimentar reflexões sobre o processo de consolidação do ENEM, incorporando a ideia da contradição como constituinte e estruturante de um certo universal ou de uma certa “totalização metafórica”.

A proposta de indiciar o caráter incompleto e provisório da identidade política - que é operação metonímica e é responsável pela arbitrariedade de qualquer decisão política - presente na interpretação do político, particularmente em Mouffe (1991, 2011), implica em rever muitas interrogações presentes no campo do currículo. Nessa direção, o recente trabalho de Lopes e López (2010), por exemplo, se concentra nas reflexões sobre as condições das articulações discursivas que tornam possíveis (ou não) as políticas educacionais, a partir da análise da performatividade no Enem.

Em outros artigos, Dias e Lopes (2009), assim como Macedo (2008, 2009) e Gabriel e Costa (2010) defendem que o diálogo com a teoria do discurso torna possível perceber, por exemplo, o arranjo arbitrário das articulações na fixação de suas afirmativas, seja nas escritas dos documentos curriculares, seja em outras estratégias de validar o conhecimento escolarizável ou “conhecimento disciplinarizado” (GABRIEL & FERREIRA, 2011). O diálogo ou aproximação com a teoria do discurso pode ser percebido como uma proposta de reflexão que valoriza o conflito e a contradição, constituintes do ato político.

Ademais, os trabalhos citados coincidem com a posição de que a teoria do Discurso tampouco desconsidera as implicações materiais da desigualdade do poder, mas indica que a mobilização política depende do antagonico, do exterior constitutivo que organiza a cadeia de equivalência e que, portanto, seria falaciosa a afirmativa da “superação da tensão”. A teoria do discurso, ao contrário, compreende que a tensão constitui a demanda, da qual a decisão política é dependente, então, a decisão política é de igual maneira dependente da identificação do antagonismo (que se realiza via a lógica da diferença, uma lógica de significação).

Laclau e Mouffe (id.), logo, valorizam a tensão. O pluralismo de ideias é, para eles, um princípio presente na sua proposta de democracia radical. Esta é a finalidade da concepção política destes autores. Tal densidade teórica, característica dessa teoria do

discurso, repercute diretamente na interpretação das políticas educacionais. Isso significa dizer que a interpretação da seleção de saberes, num projeto do pluralismo democrático, exige a consideração da arbitrariedade do consenso e de que não há fundamentos que garantam a legitimidade de um determinado saber e não outro. Nas palavras de Mouffe (1991):

Temos de criar espaço para o pluralismo de culturas, formas coletivas de vida e regimes, bem como para o pluralismo de sujeitos, opções individuais e concepções do bem, o que tem conseqüências extremamente importantes na política. Porque o reino da política, uma vez garantida a pluralidade de valores, bem como a natureza conflitante, a indeterminação não pode ter a última palavra. (MOUFFE, 1991, P. 201).

Essa proposta induz a trabalhar com análises mais atentas às articulações discursivas e mais ocupadas com as precárias condições que garantam o consenso, num cenário político em que o conflito é o imperativo e que a pluralidade de valores não é garantida. Portanto, é uma leitura cujo pressuposto é o conflito como propriedade inerente a qualquer configuração política. Desse modo, a seleção de um determinado conteúdo ou a afirmação de uma determinada organização curricular, por exemplo, são uma resposta ao cenário de conflito; e não sua sublimação. Tal leitura da política impede uma análise que desenhe um conflito polarizado, ou outra que identifique a origem única e fundamental do conflito. Uma leitura desafiante que inspira o constante cuidado com a escrita sobre os agentes (sujeitos e grupos sociais), suas demandas e suas estratégias de consenso (ou o fechamento provisório da cadeia discursiva). Uma leitura que carece ainda do rigor da pesquisa, especialmente quando se trata das ferramentas de análise (neste caso, irei explorar a superfície textual de provas, documentos) e da eleição das categorias de análises, argumentos que serão retomados e desenvolvidos no decorrer deste texto.

Nesta seção, procurei marcar resumidamente os momentos de contato com certas teorias da discursividade e insinuações de diálogo com a teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2005;2006). Reconheço, na teoria do discurso, uma revisão de outras matrizes de inteligibilidade do social que sustenta, então, uma escolha de categorias de análise, ou paradigmas, a favor de “fundamentos contingentes<sup>28</sup>”. Isso significa que a

---

<sup>28</sup> Fundamento contingente é uma expressão de Judith Butler que sintetiza o pensamento político pós-fundacional, no dizer de Marchart (BUTLER, 1992, apud. MARCHAT: 31, 2009). Concordo com a interpretação que Marchart realiza desta estratégia de Butler de cunhar uma expressão para marcar ou

presente investigação não irá traduzir os conflitos em torno do ENEM, ou identificar qual Geografia predomina nessa política curricular, mas analisar como alguns conflitos são construídos, nos terrenos contingentes. Estou ciente do contínuo exercício exigido para reposicionar esta pesquisa à luz das contribuições da teoria do discurso.

Do mesmo modo, exige repensá-la também à luz da contribuição de estudos curriculares que pensaram a seleção curricular e discurso, quando opero com análises do ENEM, a partir da revisão de autores como Michael Young (discussão a ser explorada no Capítulo III). A respeito deste último, reconheço que, uma vez no terreno teórico do discurso, será necessário repensar formas de aproximação com estas as análises cujas contribuições de autores da epistemologia da Geografia ou do Currículo primam pela interpretação fundacional.

Nesta pesquisa, estou consciente do desafio de defender os paralelos e associações teóricas que aqui são possíveis porque as permito, talvez, como uma lógica de equivalência. É assim que vislumbro na mesma teoria do discurso uma possibilidade para me apropriar de articulações teóricas entre/com paradigmas cujos empregos de categorias são viáveis justamente pela “abertura” e pela precariedade da interpretação, que nunca é última. Com as afirmativas desta seção, procuro tecer breves justificativas para adotar o referencial teórico desta investigação e sua repercussão no processo de seleção e desenvolvimento da análise do material empírico. Sobre essa questão, descreverei nos capítulos seguintes o processo de interpretações das superfícies textuais, anunciando brevemente as possibilidades e meus limites neste exercício. Ainda a respeito de questão teórico e metodológica à luz da teoria laclauiana, dedicarei a próxima seção para reflexão da metáfora como categoria de análise que organizará a interpretação das lutas em torno da significação no ENEM.

---

autorizar uma forma de pensar a luta política ou a agenda política, mais atenta à condição de indecidibilidade em torno de toda decisão. Desta maneira, próximo ao que Laclau e Mouffe (2006) o fazem ressignificando hegemonia, Butler inaugura uma expressão que resume a impossibilidade de um fundamento último, centrado ou primordial, ao valorizar a dimensão do político e da contingência. Acredito que nas interpretações que realizo dos textos sobre o ENEM, invisto no exercício de perceber alguns fundamentos contingentes que tornam possível o exame.



## 1.5 A METÁFORA. OU POR QUE ELA ORGANIZA ALGUMAS IDEIAS NESTA INVESTIGAÇÃO?

### Metáfora

[Gilberto Gil](#)

*Uma lata existe para conter algo  
Mas quando o poeta diz: "Lata"  
Pode estar querendo dizer o incontível  
Uma meta existe para ser um alvo  
Mas quando o poeta diz: "Meta"  
Pode estar querendo dizer o inatingível  
Por isso, não se meta a exigir do poeta  
Que determine o conteúdo em sua lata  
Na lata do poeta tudonada cabe  
Pois ao poeta cabe fazer  
Com que na lata venha caber  
O incabível  
Deixe a meta do poeta, não discuta  
Deixe a sua meta fora da disputa  
Meta dentro e fora, lata absoluta  
Deixe-a simplesmente metáfora*

O desenvolvimento desta seção certamente contrariará o Poeta, porque adoto o pressuposto de que a metáfora não fica de fora da disputa, aliás é a sua própria condição. Se a mecânica do poder depende da cadeia de equivalência, a metáfora é o que a anima. Nos limites deste exercício, levanto algumas questões a respeito da metáfora e da estreita relação entre a teoria do discurso e a retórica, com o fim de interpretar como algumas significações são mais prestigiadas (metaforizadas) do que outras, quando trato de uma seleção curricular tão específica quanto a do ENEM. A propósito, o aprendizado para não determinar o conteúdo “em sua lata”, considera que seus contornos são, sim, inatingíveis, porque ali caberia o “tudonada”. Ato sempre desfeito pelo conteúdo disputado e objeto do encarceramento. Ou seja, a condição do aprendizado seria a construção de algumas contenções que desfariam o “tudonada”. Nesse rumo, explorar a metáfora como categoria organizadora, no meu caso, de sentidos espaciais no ENEM, é aceitar um exercício de indeterminação e ao mesmo tempo a fundamentação na contingência, já que estamos no terreno do escolar que, por vezes, exige as contenções.

Dessa forma, como compreendo que a metáfora é animadora do significar e que a natureza desse ato é política, procuro com as leituras de Laclau, particularmente de

dois de seus artigos, apresentar brevemente o que ele sublinha como totalização metafórica para então somar outros entendimentos da função da metáfora nas superfícies textuais. Neste momento, busco dialogar com alguns estudiosos da linguagem, com o fim de fomentar alguns elementos ou indicadores para a análise do texto, numa plataforma ôntica, e a metáfora como entidade estruturante da política, um vislumbramento ontológico dos escritos laclaunianos (HOWARTH, 2005: 10). Nessa perspectiva, estou de acordo com Howarth, quando afirma que:

Como contra abordagens mais tradicionais das ciências sociais, como o positivismo, o realismo, e certas concepções do materialismo, os teóricos do discurso consideram a existência de retórica como um aspecto constitutivo da realidade social, e sua análise teórica e empírica como uma parte essencial para entender e explicar os fenômenos sociais. (2005: 13, tradução livre)<sup>29</sup>

A afirmação acima sugere que a abordagem dos teóricos do discurso não se limita ao terreno explicativo da análise do texto, como referência retórica, mas também a compõe substantivamente com o fim da interpretação do fenômeno social. Para tanto, o autor se dedica a sublinhar a estreita relação entre retórica e análise política, por isso procura repercutir figuras da retórica como a metáfora. Mais uma vez recorro à citação do autor para encadear este argumento que é bastante elucidativo sobre a apropriação da linguagem na teoria do discurso para compreender o político como primazia do social.

Categorias retóricas são ao mesmo tempo importantes tanto para consubstanciar a ontologia da teoria do discurso, e como um meio de analisar textos e práticas lingüísticas (2005:11, tradução livre)<sup>30</sup>

Sob a perspectiva da teoria do discurso, não seria injustificado o emprego da retórica para a compreensão do fenômeno político, o que evidencia a potencialidade de incorporar a interpretação da metáfora como sistematização política, considerando a

---

<sup>29</sup>As against more mainstream approaches in the social sciences, such as positivism, realism, and certain conceptions of materialism, discourse theorists regard the existence of rethoric as a constitutive aspect of social reality, and its theoretical and empirical analysis as an essential part of understanding and explaining social phenomena. (2005: 13)

<sup>30</sup>Rhetorical categories are at once important for both fleshing out the ontology of discourse theory, and as a means of analysing texts and linguistic practices (2005:11)

exploração textual. Ainda em *Hegemonia e Estratégia Socialista*, Laclau e Mouffé (2006:150) afirmaram que sua (proposta da) concepção da democracia radical depende da centralidade do discurso somado à recusa da dicotomia “pensamento/realidade”, voltado principalmente para expansão de categorias para “dar conta das relações sociais” (op.cit.).

Nesse momento, os autores completam seu argumento exemplificando quais seriam tais categorias como: sinonímia, metonímia metáfora. Segue a justificativa dada pelos autores, à eleição dessas categorias: [que] “não são formas de pensamento que guardo um sentido segundo sua literalidade primária através da qual as relações sociais se constituíram, senão que são parte do terreno primário da constituição do social” (idem).

Para Laclau (2009: 86) o jogo metonímico, ou operação metonímica, é condição de possibilidade de produzir um corte antagônico, a fronteira interna que permite “o povo”. Com essa argumentação, ele define a hegemonia como totalização metafórica, isto é, as operações metonímicas (entre as unidades políticas chamadas de demanda) vão na direção de uma significação universal, chamada por ele, naquele texto, de “totalização metafórica”. Ou seja, antes de ser tendência à totalização metafórica, a hegemonia começa por ser “sempre metonímica” (LACLAU, 2000a: 74)

O desafio da metáfora é ser uma operação política, que apaga a fronteira da significação ou da fixação de sentidos. De forma que sua compreensão, partindo do terreno da teoria laclauiana, depende do entendimento da lógica hegemônica, como ponto máximo da própria metaforização. O desafio da metáfora também está na análise da superfície textual (no material empírico, eleito nesta pesquisa, por exemplo), exercício entoadado ao longo da redação da tese, em especial, nos momentos de inserir a interpretação do material empírico. O desafio da metáfora consiste, antes de mais nada, em compreendê-la como quadro animado por Laclau para dar inteligibilidade ao movimento da luta hegemônica. Por essa razão, avalio que é oportuno dedicar uma seção para explorar o entendimento e o papel da metáfora nos escritos de Laclau.

No ensaio *Articulação e os limites da metáfora*, a hegemonia é significada como a própria passagem da metonímia para a metáfora, de um ponto de partida

“contínuo” para a sua consolidação (ou sedimentação) como analogia. Ou seja, hegemonia pode ser lida com a equivalência convertida em universal. Pode se perceber, naquele ensaio, uma forte inspiração na crítica literária no desenho teórico da hegemonia, a partir do emprego de categorias ali destacadas. O mesmo se dá inclusive em outros trabalhos do autor, como em *Razón Populista*. Mas, ainda naquele ensaio, *Articulación e os limites da metáfora* (especialmente na parte inicial do texto), o autor introduz sua leitura sobre a crítica da narrativa proustiana, com o fim de anunciar o mecanismo da metáfora. No entender de Laclau, lá estaria o cenário em que sedimenta-se o protagonismo da metáfora como operação animadora do sistema de significação.

Da crítica literária, Laclau se inspirou no movimento figurativo como transgressão do sentido. O que, sob a lógica hegemônica, sugere a interpretação que o movimento da equivalência encarna uma transgressão. O intenso (ou o abusivo) recurso da metáfora não fica restrito à finalidade de estilo, sendo que guarda uma relação semântica, que depende dessa natureza transgressora ou nos termos retirados de Jakobson, “distúrbios” (apud Laclau: 2011). No mesmo ensaio, Laclau sustenta sua proposta primordial que é viabilizar um modelo de ontologia da política, considerando o território e as propriedades da retórica, o que, em parte, explica seu diálogo com os estudos literários de Paul Mann para inclusive evocar (ou definir) a separação entre metonímia e metáfora, a fim de desenhar conceitualmente a potencia desta distinção na vontade de delimitar a dinâmica da lógica hegemônica. Para Laclau, é nessa cisão que é possível perceber a regulação discursiva dos fundamentos e, com isso, o ordenamento das condições estruturantes dos sistemas de significação.

Howarth (2008: p. 321) interpreta a proposta de prática hegemônica laclauniana a partir do deslocamento do conjunto de reivindicações de um “lugar social a outro”, movimento<sup>31</sup> que é iniciado por uma relação de contiguidade em que se aspira à substituição (metaforização). Com a expressão “aspiração”, Howarth define o projeto hegemônico, sendo a “estabilização do sistema de sentidos” o ideal de toda metáfora. Em outro artigo, o mesmo autor identifica que Laclau entende a operação metonímica

---

<sup>31</sup>Para ilustrar este movimento, Howarth teceu o seguinte cenário: “Una organización o movimiento estudiantil que comienza a hacerse cargo y articular las demandas de los trabajadores o los campesinos, que se encuentra en relación de contiguidad o vecindad con ellos, podría aspirar a establecer una relación hegemónica entre los dos componentes.” (HOWARTH, 2008, P. 321)

como prática hegemônica, enquanto sua estabilização, sedimentação seria a própria formação hegemônica, uma totalidade metafórica (2005).

[...] a prática hegemônica é essencialmente uma operação metonímica pela qual um determinado grupo ou movimento recebe demandas articuladas por grupos contíguos (por exemplo, um movimento estudantil começa a organizar e dirigir as demandas dos trabalhadores) ou estende um conjunto de reivindicações em esferas adjacentes (as lutas dos trabalhadores simbolizam exigências da nação inteira). Por outro lado, a estabilização de tais práticas numa forma hegemônica ou ordem, cada uma organizada em torno de um significante vazio, é metafórica na medida em que envolve a criação de novas totalidades significativas através da desarticulação e substituição das formações previamente existentes (2005:11, tradução livre)<sup>32</sup>

Howarth (op.cit.) resume a distinção entre metonímia e metáfora a partir da perspectiva ontológica da luta pela significação. A criação da solidariedade entre demandas, como operação metonímica, deseja envolver o sentido (novo) de totalidade. Na citação acima, Howarth empregou a definição de Laclau de significante vazio, o significante que encarna esta totalidade metafórica.

Inspirado em Jakobson<sup>33</sup>, Laclau sublinha que a metáfora e a metonímia são duas matrizes fundamentais para o sistema de significação ou *nos seus termos*, nos movimentos retóricos. Aliás, deve ser esclarecido que Laclau compreendeu que tais movimentos não acontecem exclusivamente nos níveis da significação, mas também do significante.

Fiorin nos ajuda, a princípio, para uma primeira aproximação à diferenciação entre metáfora e metonímia. Segundo ele, na retórica clássica, eram entendidas como

---

<sup>32</sup>[...] hegemonic practice is essentially a metonymical operation by which a particular group or movement takes up demands articulated by contiguous groups (for example, a student movement begins to organise and address worker's demands) or extends one set of demands into adjacent spheres (workers' struggles come to symbolise demands of any entire nation). By contrast, the stabilization of such practices into a hegemonic form or order, each organised around an empty signifier, is metaphorical in that it involves the creation of new meaningful totalities via the disarticulation and replacement of previously existing formations (2005:11)

<sup>33</sup>JAKOBSON, Román. "Two aspects of language and two types of aphasic disturbances. IN \_\_\_\_\_ MORRIS, halle. Fundamentals of language. The Hague: Mouton, 1958. Laclau no artigo citado se baseia em Jakobson (idem) e lhe atribuiu a importância da distinção entre metáfora e metonímia que, mais tarde, o inspiraria na reflexão da operação hegemônica. Por sua vez, Fiorin (2008:72) reconhece, no mencionado trabalho de Jakobson, sua relevância para a Linguística principalmente quando trata da reflexão sobre as "relações de similaridade e contiguidade [que] presidem à construção, respectivamente, da metáfora e da metonímia".

figuras de palavras, responsáveis pela configuração de novos sentidos, seja o que ele classificou como “noção abstrata” ou “comparação” (FIORIN: 2008,71). Ele sintetiza tal diferenciação da seguinte forma:

A metáfora é o acréscimo de um significado a outro, quando entre eles existe uma relação de semelhança, de intersecção. Essa relação indica que há traços comuns entre os dois significados. A metonímia é o acréscimo de um significado ao outro, quando entre eles há uma relação de contiguidade, de coexistência, de interdependência. (FIORIN: 2008,71)

A diferenciação entre metonímia e metáfora permite incorporar o movimento retórico na sua interpretação de discurso e da luta política. Laclau, para isso, ofereceu a ilustração do sindicato assumindo a pauta racial, episódio narrado por ele com a “constatação contingente de forças sociais” (2000: 196). Como ele nos informa, mesmo não sendo uma clássica bandeira do sindicato, sua permanência (ou contiguidade, uma operação metonímica que anima a instituição política) chega a garantir sua incorporação ou analogia. Essa dinâmica baseada na retórica, da contiguidade (metonímica) à analogia (metáfora) é fundamental para o que Laclau define como “operação política da hegemonia”, sendo que o movimento da metonímia à metáfora na sinergia política-discursiva seria o da articulação contingente ao pertencimento universal. A totalidade aspirada pela significação – a metáfora – só seria viável pelo que Howarth descreveu como abuso da transferência.

Não por acaso, no texto de *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*<sup>34</sup>, Laclau (2000:77) afirma que sujeito é metáfora. Nas suas palavras: “El sujeto es, constitutivamente, metáfora”. Tal contundência é precedida pelos argumentos a favor do descentramento do sujeito para reflexão política-discursiva, com especial

---

<sup>34</sup>Na introdução de “Laclau – aproximaciones críticas a su obra”, por exemplo, os organizadores identificam na obra “Nuevas Reflexiones” o trabalho onde Laclau justificou e apresentou os bastidores de suas categorias. Não por acaso, Critcheley e Marchart classificam aquela obra como “discurso do método” de Laclau (2008:23), onde se preocupou menos com a genealogia marxista da “hegemonia” (objeto em HSS) e procurou argumentar a favor/contra críticas a esse trabalho, propondo principalmente incluir reformulações. De acordo com Critcheley e Marchart (id.), uma das principais revisões que Laclau realizou da HSS foi o destaque da categoria de “antagonismo”, a partir do fortalecimento (“radicalizar”) da (a) categoria “dislocación social”, entendida por ele como seu caráter “primário” ou o mesmo que um proto-antagonismo. Dislocación para Laclau seria a própria tecnologia de poder, responsável por fundar o inimigo (2000:134-136).

ênfase à revisão da literatura marxista, a partir da problematização da categoria de *dislocación*<sup>35</sup>.

Desde o trabalho publicado nos 1980, Laclau e Mouffe se basearam na discussão pós-estruturalista e, com o fim de uma alternativa à esquerda, oferecerem um projeto de revisão teórica da categoria do sujeito, sustentando a primazia do político sobre o social. Como mencionado na seção anterior desta pesquisa, o projeto teórico proposto por Laclau desestabiliza as instituições que residem no fundamento original, e, conforme suas palavras, *dislocación es fuente de libertad* (Idem:76). Para ele, *dislocación* é evidenciar as ausências, ou, por fim, conceber (lacanianamente) o sujeito da falta.

Reside na negação, na impossibilidade da plenitude, a fixação do sujeito que é condicionada pela luta hegemônica e não seu contrário. Com *dislocación*<sup>36</sup>, ou como *ele garante, com a crescente centralidade da categoria*, Laclau (2000: 55) espera explicar que o próprio ato de identificação, portanto, o sujeito, é a decisão, um ato de poder. E isto implica necessariamente interromper, limitar a contiguidade. Isto quer dizer: o momento de represar a contiguidade é, não outra coisa que a própria aspiração da metáfora. A decisão – que desse modo é o ato do “represar” - é a identificação. Para torná-la inteligível, em tal argumento, ele empregou o termo *huellas*, traduzido aqui como pegadas. A decisão é a pegada visível, evidenciada no ato do poder, ora, identificada, contudo, há aquelas apagadas que são resultantes dessa operação de represa (percebida também como fundamento contingente), de reprimir a lógica da equivalência. Logo, *dislocación* anima as pegadas visíveis e apagadas. Em outras palavras, as pegadas dessa exclusão são o mesmo que o apagar demandas particulares e, ao mesmo tempo, são convertidas como condição da objetividade (ou o mesmo que

---

<sup>35</sup>Mantenho o emprego do termo em espanhol, para evitar traduzi-lo e incorrer na inconsistência teórico-metodológica.

<sup>36</sup>Convém citar na íntegra a afirmativa mencionada: “Todo el desarrollo anterior conduce a la centralidad creciente de la categoria de “dislocación”. Según vimos, toda identidad es dislocada em la medida em que depende de um exterior que, a la vez que la niega, es su condición de posibilidad”. (Idem).

fundamento contingente). *A dislocación* anima o antagonismo<sup>37</sup>, o que leva estudiosos de Laclau a afirmarem que ela vem a ser a radicalização do antagonismo.

A decisão, pois, é símile da identificação, símile de sujeito que só pode ser apreendida se, somente se, for assumida a *dislocación* como condição de inteligibilidade do ato de poder. Logo, a decisão é encarada por ele como momento traumático do fechamento, paradoxalmente impossível e necessário. A decisão é o território da emergência dos significantes vazios, símile da demanda popular<sup>38</sup>, símile do universal, símile da totalização metafórica. De modo que Laclau (2008:51), sustentado pela reflexão pós-estruturalista, jamais abandona o objeto sistêmico, a estrutura, para explicar a liberdade. Por essa razão, ele reativa o entendimento de “objetividade” com o diálogo criativo com a retórica, particularmente com a diferenciação entre metonímia e a metáfora, necessariamente envolvida pela primazia do político sobre o social.

Formas sedimentadas de "objetividade" constituem o campo do que chamamos de "o social". O momento do antagonismo, onde se faz plenamente visível o caráter indecível das alternativas e sua resolução através de relações de poder é o que constitui o campo "do político" (LACLAU:2008, 51, tradução livre)<sup>39</sup>

Justifica nesta pesquisa a objetividade como repressão da contiguidade, isto é, a própria metaforização, para compreendermos a natureza da validação dos saberes, que em última instância está encarnada num exame nacional, o ENEM. O plano geral do

<sup>37</sup>Considerando a perspectiva da desconstrução para rever a história do marxismo, Laclau (2000: 20) afirmou em “Nuevas” seu propósito no “Hegemonía y estrategia socialista”, assinado com Chantal de Mouffe, de sublinhar a negatividade de qualquer entidade política com a revisão da categoria de Hegemonía. Assim, ele destacou sua rejeição a qualquer positividade em torno da objetividade da agência social (especialmente a de classe) para interpretar a política de esquerda. Cabe aqui, lembrar, por exemplo, que, no terreno explicativo dirigido pela visão laclauiana de antagonismo, estão expressões como “mais além da positividade do social” (2006:p129), “sem dualismos, totalidade das diferenças”, por fim, “positividade acidental”, (2000:35), entre outras presentes nos seus escritos para sublinhar os “antagonismos” como anima constitutiva de qualquer identificação.

<sup>38</sup>As símile enumeradas no argumento fazem extensa referencia à distintos trabalhos de Laclau (2006,2008). En “La razón populista”, ele taxativamente propõe o modelo de inteligibilidade de povo, como universal, onde o político é presidido por operações de significação da criação de uma cadeia de equivalência e por sua cristalização (ou objetividade). Tal efeito de cristalização, no modelo laclauiano, pode ser denominado pelas símile citadas novamente aqui: universal, demanda popular, significante vazio. Ou seja, o modelo de Laclau para conceber povo é animado pela revisão da teorização da HEGEMONIA.

<sup>39</sup>Las formas sedimentadas de la “objetividad” constituyen el campo de lo que denominaremos “lo social”. El momento del antagonismo, en el que se hace plenamente visible el carácter indecible de las alternativas y su resolución a través de relaciones de poder es lo que constituye el campo de “lo político” (LACLAU:2008, 51)



nosso problema é a validade do saber passível de ser ensinado, ou os mais válidos, convertidos em item em escala nacional, na fase final da escolarização obrigatória no Brasil. Logo, a discussão da totalização metafórica como operação hegemônica, reflexão contundente de Laclau, participa diretamente no nosso entendimento como legitimidade dos saberes escolares. Nesta pesquisa, a seleção curricular é a configuração do item. Em outras palavras, o saber válido e exigido na prova é, não outra coisa, que as pegadas visíveis de uma totalização metafórica.

## **I. 6 LACLAU FALA DE ESPAÇO E MASSEY FALA DE LACLAU: ALGUMAS NOTAS BREVES E NECESSÁRIAS PARA ESTA INVESTIGAÇÃO.**

Penso que o que é necessário é arrancar o “espaço” daquela constelação de conceitos em que ele tem sido, tão indiscutivelmente, tão frequentemente, envolvido (estase, fechamento, representação) e estabelecê-lo dentro de outro conjunto de ideias (heterogeneidade, coetaneidade...caráter vivido, sem dúvida) onde seja liberada uma paisagem política mais desafiadora. (Doreen Massey, 2008, 35).

A citação acima nos remete à questão, tanto do estruturalismo - reconhecida por Massey como o paradigma que favoreceu a construção epistemológica e identificação da disciplina Geografia - bem como à contribuição do Pós- estruturalismo, para tornar o político uma referência do espaço. Essa citação, aqui utilizada como abertura da última seção deste capítulo, procura ilustrar o desafio de se pensar o espaço. Também compartilho o entendimento de que qualquer exploração sobre o espaço na escola carrega o compromisso de problematizar o que Massey denomina de “paisagem política”.

Nessa direção, o principal intuito desta seção é apresentar a interpretação de Massey (2008) do trabalho de Laclau (2006, 2000), mais particularmente no que diz respeito à interpretação deste último sobre o espaço, tendo em vista o recorte privilegiado nesta pesquisa. Trata-se pois, de um exercício que leva em consideração uma pequena parcela da leitura do espaço para subsidiar o que tenho chamado de aprendizado espacial eleito pelo ENEM, em meio aos saberes validados<sup>40</sup>. Por essa razão, me parece valiosa a denuncia (ou a aposta) de Massey em contrapor a ideia (talvez hegemônica) do espaço como fechamento a sua possibilidade de abertura. Esse embate está no cerne do título que estrutura esta seção. Começo, ainda que brevemente,

---

<sup>40</sup>Retomarei esta discussão especialmente no terceiro capítulo.

com a discussão do estruturalismo, que segundo Massey, teria sido um arranjo de ideias que ancorou o espaço à superfície, ao fechamento e à representação.

Léo Peixoto Rodrigues informa uma definição de estruturalismo a partir da afirmação do livro “Estruturalismo” de Piaget (1979), como “sistema que comporta leis”. A respeito disso, aquele autor mostra a forte associação entre sistema e estrutura:

As suas capacidades em dar carne a esqueletos teóricos (vice-versa) também não respeitam - pelo menos não têm respeitado- às fronteiras da divisão disciplinar do conhecimento científico. Sistema e estrutura chegaram a ser utilizados, sem qualquer constrangimento ou crítica, como sinônimos.

(RODRIGUES: 2006, p. 36).

Começo por esses apontamentos sobre a função da estrutura como modelo explicativo vigoroso, justamente porque Massey (assim como Laclau) reposiciona suas ideias destacando o desgaste e paradoxalmente a vitalidade desse desenho teórico-metodológico<sup>41</sup> ao interpretarem ou apresentarem uma proposição teórica, que, para eles, assumiria primordialmente a crítica aos mesmos modelos. No caso de Massey, ela compreende que a organização ou a identificação disciplinar é tributária dos serviços metodológicos e epistemológicos da estrutura. Com isso, ela enumera algumas linhas de interpretação do espaço-tempo que valorizam a dicotomia ou uma profunda clivagem entre essas dimensões, o que, para ela, impediria o pensamento político do espaço ao retirá-lo da multiplicidade.

Para Massey, a escola do estruturalismo francês influenciou a conversão do espaço em tempo, particularmente na construção de classificações, ou tipologias da antropologia, cuja utilidade dos modelos explicativos se fundava em pares adjetivos como “primitivos-civilizados”. E, de acordo com a autora, o prodígio do estruturalismo teria sido promover estruturas a-temporais, como a espacialidade, consagrando o divórcio entre o espaço e o tempo (2004:14).

<sup>41</sup>Nesta redação, emprego a expressão “desenho teórico-metodológico” em referência ao estruturalismo. Como sublinha Rodrigues (idem), há interrogações se estruturalismo se definiria como tradição filosófica ou movimento, uma vez que não haveria unidade entre os autores para legitimarem o que seria uma identificação em torno da definição de estrutura. Contrário a esta visão que impede o sufixo “ismo”, Deleuze afirmou que é possível abordar o estruturalismo como domínio do pensamento, a despeito da diversidade teórico-metodológico. Em suas palavras: “Cada um encontra problemas, métodos, soluções que têm relações de analogia, como que participando de um ar livre do tempo, de um espírito do tempo, mas que se mede com as descobertas e criações singulares de cada um desses domínios. As palavras em *-ismos*, neste sentido, são perfeitamente fundadas.” (DELEUZE, apud. RODRIGUES, 2006, 41).

O pressuposto subentendido era o de que o tempo e espaço eram opostos um ao outro, e que o espaço representava uma falta de temporalidade. Tal como em Bergson<sup>42</sup>, assim os estruturalistas estabeleceram tempo e espaço em oposição um ao outro (Bergson defendendo o tempo, estruturalistas o espaço) e, tal como em Bergson, o espacial era entendido como esfera da estase e da fixidez. (2004:14)

Massey segue argumentando que usualmente as Ciências Sociais consagram o discurso temporal do espaço, uma conversão que mais provocou a cisão do que a indissociabilidade no emprego dos conceitos de espaço e tempo. Para ela, as diferenças geográficas foram concebidas (e têm sido concebidas, não raras vezes) como sequências históricas, encarnando o discurso do “progresso” ou, em suas palavras: as diferenças entre os lugares residiriam “no lugar em que ocupam na fila da história” (Op.cit). De modo que a dicotomia entre espaço e tempo se funda numa redução desses conceitos a partir de metáforas como “modernização”, “desenvolvimento”, “atraso”, “periferia”, etc.

Com base nessa argumentação, avalio como oportuna, ainda que breve, uma discussão sobre a concepção de representação do espaço, a partir do diálogo entre Massey e Laclau. Com Massey, aprendi que o ato político de imaginar o espaço e, logo, de toda manifestação que produza sentidos de espaço, procura generalizar ou repercutir um projeto de captura do espaço. Isso, de fato, é uma compreensão crítica da representação do espaço que, de certa forma, converge com a concepção de hegemonia laclauniana.

O que desenvolveu dentro do projeto de modernidade, em outras palavras, foi o estabelecimento e a (tentativa de) universalização de uma maneira de imaginar o espaço (e a relação sociedade/espaço) que afirmou o constrangimento material de certas formas de organizar a relação entre sociedade e espaço. E que ainda permanece hoje em dia. (2008:103)

O projeto de revisão da concepção do espaço, de acordo com Massey, passa pela recusa do fundamento último e da cisão espaço – tempo. Massey procura, assim, enaltecer a multiplicidade, a contingência e, não por acaso, questiona as perspectivas que concebem o espaço como absoluto (em especial as que compreendem a totalidade com fenômeno encerrado) e, com isso, as que procuram a definição de representação

---

<sup>42</sup>Massey reviu criticamente a discussão de espaço nos trabalhos de Bergson e a argumentação dele sobre a centralidade do tempo para então compor a sua proposição sobre a relação entre política, espaço e multiplicidade (ver Massey 1992, 2004, 2008).

do espaço como apreensão objetiva do real. Entendo que o projeto de concepção de espaço em Massey prioriza o debate político-discursivo, logo, seria possível caracterizá-lo, aqui, como abordagem pós-fundacional do espaço.

Tanto nos ensaios e artigos da década de 1990/2000 quanto na sua obra traduzida como “Pelo Espaço”, é possível identificar uma proposição substantivamente política na abordagem do espaço/espacialidade, termos empregados e definidos por ela como “intercambiáveis” (1992, 2004, 2008). Isso quer dizer que, textualmente, funcionando como substantivo e verbo, espaço/espacialidade/espacializar são concepções que ritualizam a coetaneidade e a irrepresentatividade da vida. Podemos ler aqui que há uma forte sugestão para compreender os efeitos de sentido de espaço, que, por sua vez, escapariam a qualquer tentativa ou estratégia de representação, de captura, de imobilidade. Nas palavras da autora:

O espaço é a esfera da possibilidade da multiplicidade na qual distintas trajetórias coexistem, é a esfera da possibilidade da existência de mais de uma voz. Sem espaço não há multiplicidade, sem multiplicidade não há espaço. Se o espaço é indiscutivelmente produto de inter-relações, então, isto deve implicar na existência da pluralidade. Multiplicidade e espaço são co-constitutivos. (MASSEY, 2004: 8).

A afirmativa acima é colocada por Massey como proposição, reconhecida por ela inclusive como concepção alternativa de espaço (2004). Se, de fato, consideramos este como projeto pós-fundacional, é válido aqui propor um exercício de aproximação e divergência entre Massey e Laclau, autores que estão também presentes na reflexão de ambos, no tratamento da política no espaço. Massey, com efeito, valoriza a multiplicidade como pauta de interpretação do espaço que incorpora a contingência, se afastando do modelo explicativo de autorização da dicotomia espaço e tempo, o que, de certo, está a favor da pauta da democracia radical (MASSEY, 1992). A garantia de que *não há multiplicidade sem espacialidade*, nem vice-versa absorve uma qualidade de crítica às formas essencialistas que propõem o esvaziamento de uma abordagem da justaposição de rizomas e de incompletudes presentes em abordagens teórico-metodológicas “mais próximas” ao pós-estruturalismo.

Emprego o termo “próximas” uma vez que ela não nega a contribuição das abordagens estruturalistas do pensamento social, em especial, no que diz ao modelo

explicativo de interpretação geográfica, pautado profundamente em estruturas de classificação. No capítulo ironicamente intitulado “A morada-prisão da sincronia” Massey considerou que a união entre estruturas e pensamento social conferiu status à geografia. Citando Soja, informou que o estruturalismo havia sido: “*uma das vias mais importantes do século XX para a reafirmação do espaço na teoria social crítica*”. (SOJA, 1989 Apud. MASSEY, 2088, P. 18). Nessa direção, o legado da abordagem estruturalista do espaço favoreceu a construção de modelos determinados (positivados), condicionados pela variável do tempo. A exemplo disso, Massey destacou os estudos de Lévi – Strauss, cujas análises permitiram uma leitura do espaço dominado pela fixidez, ou seja, que desistia do espaço em detrimento do tempo (2008:67).

Em “Pelo espaço”, Massey se dedicou a compreender o legado da abordagem estrutural de explicar o mundo que promoveu a consolidação da Geografia como identidade disciplinar. Não por acaso, Massey, com essa discussão, produziu reflexões acerca da permanência deste *modus operandi* de promover sentidos espaciais, nas teorias que valorizam a sinonímia entre espaço e representação. Num exercício de avaliação dessa permanência, ela enumerou os estudos de Laclau, De Certeau e inclusive de Michel Foucault, como interlocutores de um pensamento social que converteria o espaço em representação, o divorciando do tempo (2004:13). Tal argumento é sugerido, por exemplo, na seguinte afirmação:

É conceituação de espaço que, uma vez mais, é realmente uma residualização e deriva do pressuposto de que espaço se opõe a tempo e não tem temporalidade. Pensado desta maneira, “espaço” realmente seria domínio do fechamento, e esse, por sua vez o transformaria no domínio da impossibilidade do novo e, portanto, do político (2008:66)

O compromisso com o anti-essencialismo, como afirma Massey, é dependente de uma imaginação espacial política e, por essa razão, interroga a centralidade do sujeito ou o mesmo que identidades plenamente constituídas<sup>43</sup>. Conforme suas palavras: “(...) devemos ser prudentes a respeito de reivindicações de autenticidade baseadas em noções de **identidade imutável** (2004: 9, grifo nosso)”. Mais à frente, também concordando com Laclau (apud. Massey), afirma que uma abordagem

---

<sup>43</sup>Massey, ao discorrer sobre a incompletude da política da identidade, citou os estudos de Mouffe, em espacial, sua discussão sobre constituição de subjetividades políticas. Massey, concordando com Mouffe, considerou que há um modo paralelo de conceber identidades/entidades políticas e o espaço, ainda acrescentado que o espaço participa da constituição de subjetividades políticas (idem:9).

alternativa<sup>44</sup> do espaço procura concebê-lo como “aberto, não finalizado, sempre em devir” ou seja, como um pré-requisito para a história ser aberta e, assim, após os argumentos de Laclau<sup>45</sup>, um pré-requisito para a possibilidade da política.” (2004 : 11).

É importante destacar, contudo, que em outros trabalhos, como o de 1992, Massey denuncia a interpretação de espaço como antônimo da política em Laclau. Todavia, reconhece, no mesmo artigo, que Laclau não seria o único a despolitizar o espaço. Na análise de Massey, para Laclau, a temporalidade diz sobre o antagonismo, concepção fortalecida no conceito de “dislocation” e que se oporia à espacialidade, equivalente à estabilidade do sistema (Massey: 1992, p.68). Ainda que a autora considere o debate político proposto pelo autor, é possível perceber que aqui reside uma leitura de espaço inteiramente oposta a defendida por Massey,

Mas se a organização espacial faz diferença para a forma como a sociedade funciona e como ela muda, então, longe de ser o reino de estase; espaço e o espacial também estão implicados (contra Laclau) na produção da história, e, portanto, potencialmente, na política. (MASSEY: 1992, P.70, tradução livre)<sup>46</sup>

Massey, todavia, concorda com a proposta de Mouffe de pensar subjetividades políticas, pois reconhece que conceituar o espaço não seria apenas um paralelo à discussão sobre identidade política, mas como essa mesma discussão dependeria da concepção do espaço. Em suas palavras: “o espaço é desde o início parcela integrante da constituições daquelas subjetividades políticas”(2004:9).

No mesmo artigo, Massey fortalece a ideia da multiplicidade e, estando de acordo com o debate da democracia radical, recusa o espaço absoluto, encarnado como

---

<sup>44</sup>Ao nomear a concepção de Massey como *projeto alternativo de significar o espaço*, sinalizo uma comparação já apresentada pela autora, em ensaio de 2004 e no livro de 2008, em que ela questiona os limites da concepção do espaço em teorias sociais, ou mesmo na história da ciência (2008). Uma das contraposições destacadas por Massey (2004, 2008) trata dos estudos de Bergson, cuja leitura baseou-se na rígida abordagem do espaço, destituído de abertura ou de multiplicidade, ao delimitá-lo pela “dimensão da representação, da fixidez, do prender das coisas” (2004:12).

<sup>45</sup>Massey, naquela citação, se referiu aos trabalhos de Laclau (1990), em que se discute a democracia radical, a partir da negação teleológica do pensamento, marcada em perspectivas fundacionalistas da inteligibilidade da política. Em outras palavras, para Laclau seria necessário uma versão aberta do futuro para conceber a democracia radical. Concordando com esta radicalidade, o espaço/espacialidade de Massey dialoga com a teorização político-discursiva de Laclau, favorecendo a “abertura”.

<sup>46</sup>But if spatial organization makes difference to how society works and how it changes, then far from being the realm of stasis, space and the spatial are also implicated (contra Laclau) in the production of history, and thus, potentially, in politics. (MASSEY: 1992, P.70)

mera superfície. Para Massey, a imaginação espacial como sistema aberto é estratégica para um pensamento político do espaço. De acordo com a autora, a concepção do espaço como “aberto, não finalizado, sempre em devir”, o favorece como pré-requisito essencial para a história ser aberta e, assim, após os argumentos de Laclau, um pré-requisito para possibilidade da política (2004: 11).

Com efeito, os argumentos acima evidenciam que a apreensão política a partir do espaço depende de modelos que questionam a fundação última, presente em imaginações geográficas de classificação do mundo, como a da metáfora do “desenvolvimento”, por exemplo. Por essa razão, os argumentos desse exercício se justificam, porque ambos os autores projetam modelos explicativos que apresentam mais tangências do que afastamentos e ambos são interlocutores das reflexões aqui defendidas. Começo a fortalecer a ideia de que pensar a abertura do espaço, retirá-lo da constelação de conceitos fixos não seria um estratégia exclusiva da interpretação da ciência geográfica, mas também da produção de sentidos na escola. Logo, o projeto de rever imaginações geográficas de Massey é encarado aqui com terreno teórico que potencializa as análises dos saberes espaciais validados. Essa afirmação pode ser tomada como primeiro pressuposto para desenho teórico–metodológico desta investigação.

Tal pressuposto vem somado a outro. Todo exercício, assim como todo enunciado, questão ou item, cuja função primordial é avaliar imaginações geográficas, carrega a vontade de verdade. À luz da interseção entre teoria Laclauniana e do projeto de pensar o espaço de Massey, essa vontade de verdade pode ser resumida como vontade de produzir totalizações metafóricas do espaço.

Em outras palavras, com esses pressupostos, o exercício priorizado nas nossas análises não reside na averiguação de como um conceito é aplicado ou a quem é tributário, fiel. A proposta aqui é interpretar como são construídas algumas totalizações metafóricas que organizam (porque suturam) sentidos espaciais. Esta parece -me uma tática de desenhar e compartilhar teórica e metodologicamente nossa leitura da superfície textual de ENEM e da Geografia escolar. Isso porque o diálogo com esses autores exige a coerência, a vigilância quanto à produção de reflexões que estejam atentas à fundamentação última e sua vontade de um ponto final. A primeira reflexão

passível de ser questionada nesse cenário teórico é o “Nacional” que qualifica o ENEM. O Nacional do Exame pode ser problematizado, aqui, a partir da categoria de escala.

Diante do exercício proposto nesta investigação é inviável apresentar uma revisão madura do conceito, mas cabe, neste momento, expor a potencialidade da categoria escala, especialmente da discussão da política de escala para a conexão ENEM e ensino de Geografia. De acordo com a discussão aqui tratada e com a revisão teórica sobre a categoria escala, é possível diferenciar, ao menos, duas acepções. A primeira seria da escala como entidade material, nas palavras de Haesbaert (2010:115), como “visão reificadora”. Aqui entendo que a escala, como dado material, acepção de fixidez, está presente, por exemplo, na qualificação do Exame como de “larga escala”, uma significação de abrangência. Uma segunda acepção se dá no entendimento de escala como construção discursiva, na compreensão de Moore (2008), como “recurso analítico”.

Nas escolas tradicionais da Geografia, a especificidade da disciplina era difundida a partir do estudo da diferenciação de áreas, por vezes, produzindo interpretações espaciais que obedeciam a construção hierárquica e sistêmica da escalas (HAESBAERT, 2010, P. 122). Logo, as visões reificadoras de escalas ofereciam interpretações homogêneas de espaço. Essa abordagem da escala é revista por autores que preferem refletir sobre a escala como coesões simbólicas e materiais do espaço. Neste momento, convém uma apropriação análoga do debate regional de Haesbaert, (2010) que o prefere significar como articulação regional do espaço. Essa compreensão de regional, no autor citado, está a favor da pauta do espaço como conceito político e por esta razão a aproprio analogamente para o entendimento de escala.

Autores, como Andrew Herod (2011:p. 204), definem escala como “arena da qual o poder opera” ou como “tecnologia limítrofe”, às contenções que regulam material e simbolicamente o espaço. Para tanto, Moore (2008) reconhece a escala como construção epistemológica e do cotidiano para compreensão de configurações políticas. Este debate parece-me necessário para discutir o nacional do Exame, em particular, quando considero a possibilidade de apreendê-lo como política de escala.



Cabe apresentar que a política de escala é uma expressão empregada por Neil Smith para discussão dos conflitos espaciais e estratégias políticas de resistências dos sem-teto, nos EUA, na década 1980 (MOORE:2008, P. 210). Smith já afirmava que escala é uma construção social contingente, chamada também como sistema ontológico de escalas, uma abordagem contrária à visão reificadora de escala. Com efeito, valorizo a interpretação de que a política de escala possa ser apreendida como política de identificação, em uma perspectiva pós-fundacional.

Portanto, o conflito, a constante redefinição da disputa significa o conteúdo da escala, logo, ela não é uma categoria a priori. Em síntese, a política de escala trata das redefinições de escala que alteram a geometria do poder, como afirma Swyngedow (2010: p. 57): “O modo em que as estratégias políticas escalares estão ativamente mobilizadas como partes de estratégias de empoderamento e fragilidade.”

Essas breves considerações de pressupor o espaço como conceito político, convergindo com uma agenda pós-fundacional, permitem explorar a conexão entre ENEM e ensino de Geografia, a partir da relação política de escala e política de conhecimento, tendo em vista que muitas interpretações espaciais (ou imaginações geográficas) estarão fora dos terrenos dos validados. Este argumento dirige as próximas análises do segundo capítulo que buscarão refletir sobre as perspectivas curriculares nos documentos do ENEM.

## **1.7 ENTRE – PROSAS I**

Sempre que olho para as cousas e penso no que os homens pensam  
delas,  
Rio como um regato que soa fresco numa pedra.  
Porque o único sentido oculto das cousas  
É elas não terem sentido oculto nenhum.

(O mistério das cousas, Alberto Caeiro)

Na redação deste trabalho opto por nomear as conclusões do capítulo, como “entre – prosas”, o lugar da tese em que apresento uma prosa mais solta. Este capítulo tem o serviço de produzir identificações, em relação ao intuito da tese e aos percursos para pavimentá-la, o que de certo precisou da construção de minha identificação com o objeto em tela. Por essa razão preferi abrir este texto com versos de Caeiro-Pessoa,

para ironizar a ambição de meus trajetos de pesquisa que, por vezes, e até ingenuamente, se funda no terreno da promessa da descoberta do sentido oculto, como laboriosa empreitada para desvelar os mistérios.

Talvez, ao adotar uma perspectiva pós-fundacional para interpretar as “cousas”, se faça necessária a vigilância das fundações, das afirmativas de pesquisas. Nesse caso, este capítulo também serve para compartilhar esse compromisso da vigilância, ao anunciar as perspectivas adotadas no intuito de estudar as contradições que envolvem os processos políticos para garantir a objetividade do aprendizado espacial em escala nacional, como se configura no ENEM.

O desenho da tese tem tinturas deixadas pela experiência da dissertação de Mestrado, em que, ao investigar o Manual do Professor, já estava preocupada com a validade dos saberes, como condição política. Sem dúvida, a direção desses percursos é dependente da relação entre discurso e currículo. Uma relação que molda a minha aproximação ao ENEM para problematizar o aprendizado espacial.

Além do mais, a minha pretensão de desenvolver reflexões com base na teoria do discurso, também deverá estar atenta aos debates que rondam a epistemologia da Geografia. Para tanto, nos limites deste capítulo, coube anunciar o debate sobre a concepção de espaço entre Laclau (apud.Massey 2008) e Massey, 2008.

Procurei, também, ao longo deste capítulo, apresentar a forma como o objeto em tela considera o ENEM, contudo, reitero que não se trata de uma tese estritamente ocupada com a temática da avaliação. A pretensão primordial deste estudo leva em consideração a discussão da avaliação, na medida em que reconheço o caráter da seleção curricular como momento político de exclusão de uns saberes, em favor de outros, os validados. Portanto, o percurso focado na discussão da seleção curricular se faz a partir do compromisso com a leitura política. Tal empreitada fora antecipada em algumas seções deste capítulo, mas, no que tange ao ENEM, assumo-o, aqui, como política curricular e anúncio que, no capítulo seguinte, focarei na reflexão de seus documentos, interpretando os projetos envolvidos para sua universalização em escala nacional. De certo, a promessa do próximo capítulo reside no vigilante exercício de

questionar as contradições e as condições de validação dos saberes autorizados pelo Enem.

## 2. A FINA FLOR DOS VALIDADOS: TENSÕES E DEBATES EM TORNO DO ENEM.

O vínculo entre a “função pública” e o “indivíduo”, esse vínculo objetivo entre o saber da sociedade civil e o saber do Estado, o exame, não é mais do que o batismo burocrático do reconhecimento oficial da transubstanciação do saber profano em saber sagrado [...] (Karl Marx, *apud*. Afonso, 2009:30)

Escolho a afirmativa acima para iniciar um capítulo que trata da constituição do ENEM, justamente porque ela traz a ideia do “vínculo” para atribuir um significado do exame. Marx, neste fragmento da “Crítica ao Direito de Hegel”, expôs a função social e política do exame para validar um saber (ou seu “batismo”), cuja autoridade justifica a existência de um grupo: a burocracia. Janela Afonso (2009: 30) resgata no seu livro a mesma afirmativa para evidenciar o caráter político do exame como um vigoroso mecanismo de controle de certas funções do Estado, após o Antigo Regime, para especialmente estabilizar e legitimar um grupo político. No entender de Janela Afonso (*op.cit.*), se no Antigo Regime o vínculo seria por sangue, a modernidade o primária pelo mérito. Por essa razão, desconfio que o “vínculo” permanece sendo uma intrigante metáfora do exame e pode servir para algumas análises do ENEM.

Neste texto, a opção por começar com tal interpretação do exame tem a intenção de problematizar um dos seus sentidos “mais óbvios”: o do dispositivo de certificação. Nesta atribuição de sentido, o exame como vínculo “funda” um domínio do saber “verdadeiro” para legitimar “imparcialmente” quem e o que está habilitado para cumprir ou progredir em alguma coisa que é socialmente importante. Daí a necessidade do exame, com seu manto sagrado da isenção, da neutralidade e do mérito. Contudo, a finalidade deste exercício é explorar articulações discursivas que procuram decidir uma definição de ENEM.

Como estou de acordo com perspectivas teóricas anti-essencialistas, considero que esse “vínculo” não é absoluto, mas uma fundação contingente numa relação com saberes e as estratégias políticas para validação deles. Por isso, procuro, nas linhas a seguir, explorar superfícies textuais e documentos oficiais, que, talvez, busquem definir esse vínculo, ou garanti-lo como necessidade para aqueles egressos da Educação Básica.

Assim, considero a metáfora do “vínculo” potente para traduzir o título deste capítulo. Numa reunião de orientação, quase na defesa de minhas ideias sobre a relação entre ENEM e a Geografia, fui interpelada com a seguinte pergunta: “então, você quer falar da fina flor dos validados?” Sem dúvida, neste estudo, há a vontade de um “exame” do Exame que busque investigar as articulações políticas para que uma prova reserve o poder de validar saberes ensinados e que seja representativa da educação básica de todo o país. Em outras palavras, o exercício, aqui, é procurar entender a ambição em torno do ENEM, para fundá-lo como totalização metafórica, particularmente quando se trata do aprendizado espacial. As linhas a seguir procuraram tensionar, questionar e também afirmar como o ENEM vem se tornando a “fina flor dos validados”, em função dos objetivos a ele atribuídos, em especial a partir de sua re-estruturação em 2009.

Neste capítulo, procuro discutir os sentidos entre avaliação e exame, para interpretar os processos de identificação em torno do ENEM. Desse modo, estou ciente de que não esgotei o debate sobre a função política do exame, tampouco satisfiz uma completa revisão teórica sobre o assunto. Pretendi, aqui, apresentar possibilidades de interpretação da relação entre o exame e o currículo que sustentam os sentidos de ENEM. Com essas possibilidades, discorro sobre a relação entre avaliação e currículo com a intenção de reinterpretá-la no decorrer desta investigação.

Para tanto, desenvolvi minhas ideias em cinco seções. Na primeira, intitulada “2.1 Uma revisão teórica possível: sentidos de avaliação e sentidos de exame”, mencionei alguns autores e estudos que procuram hegemonizar sentidos da avaliação e do exame, como jogo de sentidos, e busquei interpretar certas tensões e ambivalências que envolvem tais definições. Na sequência, com o título “2.2 Da Avaliação para o Exame: explorando documentos”, procurei investigar as contradições e os problemas da definição do ENEM, como mecanismo do desempenho do aluno. Nessa seção, foquei os flagrantes discursivos que procuram transformar o ENEM em uma demanda popular.

Na terceira seção, chamada de “2.3 Notas sobre o discurso hegemônico da “reformulação” do ENEM, a partir de 2009”, tratei brevemente das superfícies textuais que tencionam converter o Exame em demanda popular e tal análise está estreitamente

atrelada à discussão sobre os saberes validados pelo Exame, especialmente geográficos, objeto deste estudo. Por isso, o exercício dessa seção prepara nossa argumentação a respeito de outras superfícies textuais que comunicam os validados e encarnam o “vínculo” do Exame – as Matrizes - que estão no cerne da penúltima reflexão, intitulada como “2.4 Da matriz de competência à matriz de referência: dilemas em torno da organização curricular”.

Em poucas palavras, é possível afirmar que essas seções ambicionam tratar do ENEM como política curricular, focando no vínculo que comunica os saberes validados a serem aprendidos e ensinados. Essa é a principal razão para a análise dos documentos e da bibliografia que sustenta a presente argumentação.

## **2.1.UMA REVISÃO TEÓRICA POSSÍVEL: SENTIDOS DE AVALIAÇÃO E SENTIDOS DE EXAME.**

Inicialmente é necessário reconhecer que a avaliação é um campo de investigação e de desenvolvimento de políticas públicas e que, neste texto, não tenho a pretensão de esgotar um mapeamento teórico dessas áreas. Somente para fins de redigir as apreciações teóricas sobre o tema, trabalho, nesta investigação, com dois planos de entendimentos da avaliação; e em torno deles, destacarei brevemente algumas discussões a fim de aproximar-me das superfícies textuais que tratam do ENEM.

O primeiro plano de entendimento é a avaliação como instrumento de verificação (dos resultados) do ensino. Nesse plano seria possível reunir um campo semântico que denota a avaliação como processo voltado para o desenvolvimento da aprendizagem, o que envolve expressões como: “avaliação diagnóstica”, “avaliação formativa”, “avaliação processual”, “avaliação dialógica”, “avaliação como ato pedagógico”. Dentre os autores que se ocupam da avaliação como instrumento do trabalho docente e como um ato do cotidiano escolar, destaco, por exemplo, as contribuições do suíço Philippe Perrenoud, do brasileiro Cipriano Luckesi (1994, 2010) e do pesquisador português Almerindo Janela Afonso (2008, 2009, 2010, 2012).

Em linhas gerais, noto que há tanto divergências quanto tangências entre os autores citados, especialmente quando abordam a avaliação como instrumento constituinte da relação professor e aluno; com base numa perspectiva da autonomia e

da individuação do processo de aprendizagem. Nessa direção, destaco títulos como “Não mexam na minha avaliação!”, “Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica” de Perrenoud (1999) e “Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico” de Luckesi (2011), os quais sugerem que a mudança substancial da avaliação repercute diretamente na relação entre os sujeitos envolvidos nesse evento pedagógico. Nesse sentido da avaliação, percebo propostas ou arquiteturas conceituais que reatualizam, por exemplo, o debate sobre “mudança de comportamento” como resultante do processo de ensino, uma reflexão característica e, no meu ver, mais inclinada à concepção de currículo racional desenvolvido por Ralph Tyler (1981). Apenas para fins de ilustração, recorto um trecho de “Princípios básicos de currículo e ensino” de Tyler:

O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. No entanto, como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos - em outras palavras, como os objetivos educacionais visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante – a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo. (TYLER: 1981, 99)

Sem esgotar essa interpretação, Tyler (1981) é também uma referência importante no recente trabalho de Luckesi (2011), como fica evidente em passagens que procuram prescrever garantias de uma “eficiente avaliação” em “algumas regras para a elaboração de um adequado instrumento de coleta de dados para aprendizagem” (2011: 362). É válido mencionar que publicações de Perrenoud (1999; 2002) contribuíram para a difusão do currículo por competências, especialmente no debate sobre avaliação por competência; fortalecendo a hipótese de que seja possível identificar a mudança de comportamento, observando se certa habilidade fora atingida, a partir da aplicação adequada de um dado instrumento avaliativo (Perrenoud, 1999; 2002). Essa leitura que faço sobre o currículo por competências, na concepção de avaliação em Perrenoud (op.cit.), reconhece a marcante influência de Ralph Tyler, particularmente na crença da possibilidade de mensurar “objetivos educacionais”, quando adotado um eficiente instrumento avaliativo.

Reitero que as reflexões que anuncio nesse plano de entendimento da avaliação como instrumento de verificação do ensino não estão limitadas às linhas acima. Aposto, que, para fins de análise das políticas de implementação e consolidação do ENEM, é necessário rever os debates críticos ao discurso de competências, presentes em artigos como o de autoria de Antônio Flávio Barbosa Moreira (1997), que procurou questionar a reatualização da abordagem de currículo de Tyler, nos trabalhos de César Coll. Convém lembrar que esse último autor é influente na costura política e teórica dos PCNS. Com efeito, suspeito que a análise do material empírico desta investigação poderá fomentar o debate sobre as articulações discursivas constituintes no debate da avaliação como instrumento de verificação dos resultados do ensino.

Resumidamente, pretendo apresentar um segundo plano de entendimento da avaliação como política de controle simbólico. Nesse plano de entendimento, tanto a política de avaliação, como a política de currículo podem ser percebidas como mecanismos indissociáveis que regulam projetos de validade do conhecimento a ser ensinado. Desse modo, cito o título “Avaliação Educacional – regulação e emancipação”, de Almerindo Janela Afonso. Resultante de seu estudo de doutoramento, o livro tece um amplo painel da sociologia da avaliação e emprega análises de estudos de caso para caracterizar políticas de avaliação, considerando distintas matrizes teóricas do campo educacional e da sociologia.

Outro estudo que ajuda a compor esse plano de entendimento seria o artigo “A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM” de Lopes e López, publicado em 2010. Revisando o debate de cultura da performatividade em autores como Stephen Ball, as autoras argumentam que o ENEM é o resultado do cenário da administração pública, que vem fortalecendo os sentidos de reforma educacional no Ensino Médio. Percebo tangências entre os trabalhos dessas autoras com as conclusões de Janela Afonso (2009) especialmente na reflexão sobre a decisão de aplicação do Exame pelas instituições governamentais, que envolveria distintas e complementares escalas da ação política. Para fortalecer esse argumento, sugiro ilustrá-lo com o fragmento de Lopes e López, cuja interpretação dos documentos do ENEM nos influenciou para uma primeira análise da constituição e implementação desse exame.



Dessa forma, o ENEM, como um sistema avaliativo que condensa os princípios da Reforma Educacional do Ensino Médio brasileiro, se constitui como um dispositivo que entrelaça e interpenetra o processo de ensino-aprendizagem em múltiplos níveis, já que, a partir dele, são engendrados tanto resultados globais (relativos às redes de ensino), quanto locais (referentes às unidades locais) e individuais (relativos ao aluno). Igualmente, o ENEM participa do fortalecimento e da circulação dos princípios da reforma, pois, em seu entrelaçamento e em seu processo de negociação com os múltiplos contextos com os quais se relaciona, produz efeitos mais ou menos convergentes de adesão a seus princípios. (LOPES & LÓPEZ, 2010, p. 104)

Com efeito, trabalho com esse argumento como pressuposto das análises da empiria, particularmente, na direção de questionar o impacto da perspectiva do controle na validação na seleção de saberes, na medida em que a cultura da performatividade não seria externa, mas, sim, integrante desse processo (LOPES & LÓPEZ, 2010, p. 105). No meu entender, a avaliação, mais especificamente o exame, pode ser tomada como um instrumento estruturante na regulação da produção, seleção, organização e distribuição dos saberes escolares.

Menciono ainda o artigo de Cardoso (1999), que defende o enunciado ou item (ou a questão da prova) como texto passível de ser um poderoso objeto de análise para inferir sentidos de ensinar e aprender. Essa interpretação da avaliação está presente, por exemplo, nesse artigo, quando o autor sugere a apropriação do enunciado para pesquisas sobre a avaliação, procurando mensurar, em suas análises, níveis de eficiência de um modelo de ensino. Para Cardoso (1999), essa seria uma discussão já presente nos trabalhos voltados exclusivamente para observar a eficiência de um modelo de avaliação e para efetuar mudanças no programa, ou seja, o autor considera os itens dos testes como instrumentos de comunicação da mudança curricular (1999: 83).

Embora as discussões projetadas nesta investigação tendam a divergir da apropriação metodológica do enunciado (item) com o fim primordial para análise da eficiência do exame, estou de acordo com Cardoso, principalmente, quando ele afirma que o enunciado é um veículo que comunica a mudança curricular. Tal percepção será problematizada na análise dos documentos do ENEM como discurso da legitimação do exame em escala nacional.

Com base na revisão da literatura acerca da avaliação, Janela Afonso (2009) conclui que há retomada dos testes estandarizados (um modelo inicialmente idealizado pela administração empresarial do início do século XX) nas políticas educacionais europeias dos anos 1990. Ele observa a estreita associação entre a lógica liberal e a adoção do que ele define como “avaliação normativa” para produção de indicadores, com o fim de mensurar a qualidade da educação. O texto desse autor, além de uma extensa revisão teórica, oferece o debate sobre os impactos das políticas de avaliação no cenário mais amplo de políticas educacionais, no final do século XX.

Outrossim, o Professor Luiz Carlos de Freitas (2011) tem se dedicado recentemente às análises das políticas implementadas pelo INEP, revisitando, por exemplo, o debate de autores como Michael Apple, que, já nos fins dos anos 1970, interrogava sobre a relação entre políticas educacionais e o estreitamento curricular. Como exemplo da discussão de Apple, cabe mencionar o livro “Ideologia e currículo” e o artigo “A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?” Para Freitas (2011, 2012), os conceitos de responsabilização, globalização, reformadores empresariais e neoliberalismo são basilares na sua reflexão de denúncia do que chama de avaliação de “alto impacto”. O autor é atualmente um importante difusor da literatura americana crítica à adoção do modelo instrumental de avaliação. Um dos autores recorrentemente mencionado por Freitas (2011, 2012) é Diane Ravitch<sup>47</sup>, com o livro “Vida e morte do bom sistema educacional norte-americano”, em que reviu a trajetória e os limites da política de responsabilização educacional estadunidense, *No child left behind*<sup>48</sup>, implementada pela gestão Bush e continuada por Obama.

Chama minha atenção o fato de que, mesmo sendo autores com posições divergentes, tanto nesse livro de Janela Afonso (2009) quanto naquele de Luckesi (2011) há a intenção de marcar a diferença entre os conceitos de exame e de avaliação. Em Luckesi (2011: 376), a diferença reside no que ele chama de “postura pedagógica”,

---

<sup>47</sup>RAVITCH, D. The death and life of the great American school system. New York: Basic Books, 2011.

<sup>48</sup>No que tange a esta política educacional estadunidense que, segundo Freitas, influenciou instituições governamentais brasileiras, o autor assim a descreveu: “Editada em 2002, a Lei determinava que até 2014 todas as crianças americanas deveriam ser “proficientes” em leitura e matemática. O fracasso da proposta era previsível. Entretanto, ela teve um grande efeito na promoção do fechamento das escolas públicas e sua transferência para a iniciativa privada, já que estabeleceu os mecanismos legais para justificar esta transferência (Congresso dos Estados Unidos, 2002)”. (2012: 395)

pois seria o exame uma intervenção, um “ato de examinar”, que prima pela verticalidade da relação “educador-educando” e pela finalidade da classificação (2011: 427). Janela Afonso, por sua vez, tece apreciações muito próximas as de Luckesi, considerando, no entanto, a fundamentação teórica da sociologia da avaliação, citando criticamente estudos anglófilos, como os de Michael Scriven (1991).

Neste momento da investigação, prefiro uma postura mais cautelosa, no que diz respeito a decidir por definições sobre avaliação e exame. Isso porque é provável que a articulação discursiva em torno da avaliação possa fixar sentidos que dependam do exame como corte antagônico. Portanto, a diferenciação entre avaliação e exame é uma articulação política que cria efeitos de sentidos, não apenas no debate da literatura especializada, mas também no panorama da política educacional como a do ENEM, por exemplo. Ou seja, a lógica diferencial produz a própria definição do exame, que necessariamente se dá na equivalência entre reivindicações políticas.

Essa reflexão, no meu ver, ilustra o problema da definição do exame e igualmente indica que, na medida em que se adensa a análise do ENEM, poderei interpretar sentidos em disputa em torno do Exame, fazendo emergir diálogo com e contra as concepções e abordagens tratadas na literatura. Com essa ordem de ideias, aponto a necessidade de ampliar e aprofundar a agenda de estudo que trata da avaliação como da própria teoria política a fim de desenvolver análises que sublinhem as disputas para definir o Exame nas políticas em torno do ENEM. Esse é o principal propósito da próxima seção que buscará interpretar as definições do ENEM (em suas contradições) a partir dos documentos oficiais disponibilizados, tanto pelo MEC, quanto pelo INEP.

## **2.2. DA AVALIAÇÃO PARA O EXAME: EXPLORANDO DOCUMENTOS.**

O estudante tem uma referência para si, mas a universidade usa porque quer selecionar os melhores alunos. Se o ENEM avalia bem o estudante, serve para a universidade. Se os pais querem escolher a escola, eles vão optar pela escola em que os alunos vão bem. O resultado não deve ser atribuído só à escola, pois quando conclui o ensino médio o aluno traz consigo toda a bagagem que adquiriu desde o primeiro ano escolar.

(Reynaldo Fernandes, ex- Presidente do INEP, 2007)

Começo esta seção com a resposta do ex – Presidente do INEP à pergunta: “então, o exame avalia o desempenho do aluno, da escola, serve para o ingresso na Universidade, tem variadas funções?” A dita entrevista fora publicada num veículo de divulgação do ENEM, a Revista do ENEM<sup>49</sup>, organizada pela Assessoria de Imprensa do MEC<sup>50</sup>. Na fala do ex-presidente, é possível interpretar as finalidades do exame, as quais levam em consideração a centralidade do desempenho, da *performance*, nessa política de escala.

Nesta seção, há o exercício de interpretar documentos das últimas gestões federais para nortear a análise, tanto do sistema de avaliação, quanto do próprio sentido da avaliação. Nessa direção, busco analisar os objetivos do exame e, com isso, as disputas em torno do problema de definição do ENEM. A seleção do material empírico que subsidia este estudo responde à necessidade do desenvolvimento da pesquisa em comparar as superfícies textuais dos documentos com o fim de interpretar articulações discursivas de mudanças e estabilidades no Exame Nacional do Ensino Médio, desde sua implementação em 1998. Desse modo, pretendo acumular discussões para refletir sobre a relação entre saberes geográficos e o item da prova, que é objeto primordial deste estudo.

O objetivo central é, pois, a análise de documentos oficiais que regulam a definição do Exame Nacional do Ensino Médio. A pertinência do presente estudo reside na proposta de contribuir para o debate acerca da avaliação institucional, considerando o caráter político do discurso sobre qualidade da educação. Com base na teoria do discurso desenvolvida por Laclau e Mouffe (2005, 2006), este texto está inserido no debate pós-fundacional do campo do currículo e procura - com a exploração de evidências empíricas - se comprometer com a interpretação da luta hegemônica entorno das atribuições desta política de avaliação e seus impactos no currículo do Ensino Médio.

---

<sup>49</sup>REVISTA DO ENEM. Brasília: INEP, 2007, p. 9.

<sup>50</sup>Na apresentação dessa edição da revista, fica evidente uma das finalidades dessa divulgação, como se observa neste trecho: “Esta revista é **para ajudar o professor a estimular os alunos a que tenham bom desempenho**. Porque reconhecemos o valor, a importância dos professores, ratificamos nossa confiança no trabalho dos responsáveis diretos pela educação brasileira.” (MEC, 2007, grifos nossos)

Inspirada na teorização laclauiana, entendo que tais superfícies textuais suturam a flutuação de sentidos em torno dos significantes<sup>51</sup> avaliação e exame, o que é um efeito político da fixação do sentido de avaliação, isto é, o efeito de uma articulação discursiva hegemônica. Expondo a argumentação aqui apresentada, destaco a característica da teoria que subsidia minhas análises para quem todo processo de significação é contingencial.

Para ordenar as interpretações aqui defendidas, trago para discussão práticas articulatórias em torno do significante avaliação em documentos como artigos de LDB 9394/96, LEI 9448/97, Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998; Portaria INEP nº 109, de 27 de maio de 2009; e Portaria MEC nº 807, de 18 de junho de 2010. A escolha desse material, diante dos cerca de mais de 40<sup>52</sup> documentos elaborados pelo Estado para garantir a consolidação do ENEM, reside no fato de que os citados textos articulam definições sobre a avaliação.

Acho oportuno começar uma interpretação das práticas articulatórias acerca desses significantes pela análise da LEI 9448/97, que converteu a Medida Provisória 1.568 de 1997 em LEI e redefine as atribuições do INEP, órgão responsável, desde início, pelo desenvolvimento do ENEM. Com as atribuições do INEP, o artigo primeiro define funções voltadas para consolidação do sistema de avaliação e do desenvolvimento de indicadores. Mesmo sendo longo, reproduzo o artigo na íntegra para sinalizar provisórias interpretações.

Art. 1º Fica o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, órgão integrante da estrutura do Ministério da Educação e do Desporto, transformado em Autarquia Federal vinculada àquele Ministério, com sede e foro na cidade de Brasília - DF, tendo como finalidades:

I - organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;

---

<sup>51</sup>Nesta seção, importa explorar sentidos de avaliação em documentos oficiais. Contudo, cabe sublinhar que a literatura vem produzindo a respeito da relação avaliação e estatística e política pública, que nos limites deste trabalho não irei esgotar. A respeito dessa farta literatura, convém ilustrá-la com a contundente afirmativa de Veiga Neto: “Em termos já não mais restritos ao currículo, a avaliação articulou-se com a Estatística e ambas se tornaram uma fonte de índices e tabelas que funcionam como um instrumento eficaz para a governamentalidade liberal.” (2012, 11).

<sup>52</sup>Para o número acima destacado, faço alguns esclarecimentos. Entendo por documentos, textos políticos com finalidades políticas e de autoria institucional. Todos os documentos foram coletados nos portais do MEC e INEP. Muitas das atualizações dos portais, retiraram do ar, por exemplo, as revistas ou os links relacionados às edições mais antigas. Considerando este fato, estou certa de que não coletei a totalidade de documentos de divulgação do ENEM. No anexo II, listei os documentos mais usados na investigação.

**II - planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;**

**III - apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;**

**IV - desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;**

V - subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;

VI - coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente;

VII - definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;

**VIII - promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior;**

**IX - articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira bilateral e multilateral. (BRASIL: LEI 9448/97, grifos meus.)**

A partir dos incisos acima destacados, proponho, ainda de forma preliminar, sublinhar o discurso da avaliação como organizador das atribuições dessa autarquia federal. Com a análise da Lei e com o fato de que teria sido uma conversão de Medida Provisória, e, ainda, com a constatação de que há fixação de discursos organizadores da constituição de sistema de avaliação, da análise do desempenho do estudante brasileiro em diferentes níveis de ensino e o consequente desenvolvimento de indicadores, concluo que há, nesse texto político, articulações hegemônicas que serão estruturantes na implementação do ENEM, definida, no ano de 1998, pela Portaria MEC no. 438.

Com a argumentação acima, não tenho a ousadia de esgotar a discussão sobre a reestruturação do INEP, um processo em vigência desde a Gestão de Fernando Henrique Cardoso. Contudo, proponho, sim, seguir com a reflexão sobre o destino do signifiante em textos políticos que dizem respeito à instituição e à consolidação do ENEM. Para análise, ainda preliminar do destino do signifiante, no inciso VI do artigo 9º da LDB (9394/96) é possível inferir que o signifiante avaliação é articulado à expressão “rendimento escolar”:

assegurar o processo nacional de avaliação **do rendimento escolar** no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a

melhoria da qualidade do ensino (...) (BRASIL: LEI 9394/96, grifo nosso).

Tal disputa em torno da significação de rendimento escolar só é possível em função da centralidade do sentido avaliação como política de escala (significação suturada no texto do mesmo inciso) e que está sendo suplementada<sup>53</sup> pelo sentido da performance (equivalendo ao “rendimento”). Contudo, os sentidos em torno da expressão “rendimento escolar” estão a ser suturados por outras lutas políticas, sejam de escala nacional, sejam de escala local, como a unidade escolar. Nessa argumentação, entendo que o significante avaliação (afirmada como nacional) exige a *performance* como seu suplemento, que é articulado discursivamente no “rendimento escolar”.

O artigo 1º da Portaria MEC nº 438 (quando da implementação do exame em 1998) pode ser interpretado como sendo uma superfície textual projetada para definir as atribuições do exame e o relaciona diretamente à proposta de organização curricular do Ensino Médio, o que também pode ser percebido como uma política que anuncia a finalidade da educação básica.

Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como procedimento de **avaliação do desempenho do aluno**, tendo por objetivos: I – conferir ao cidadão **parâmetro para auto-avaliação**, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; II – **criar referência nacional para os egressos** de qualquer das modalidades do ensino médio; III – **fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior**; IV – constituir-se em **modalidade de acesso** a cursos profissionalizantes pós-médio. (BRASIL, MEC, 1998, grifos meus)

Com o inciso II do mesmo artigo, fica evidente a escala da política, confirmando, assim, a argumentação aqui exposta: “**criar referência nacional para os egressos** de qualquer das modalidades do ensino médio” (op.cit). A articulação discursiva em torno do ENEM retoma a articulação do texto da LDB (citado nesta seção) estabilizando o sentido de avaliação suplementado pelo “rendimento escolar”,

---

53

Nesta investigação, adoto uma interpretação de “suplemento” a partir dos escritos de Laclau (2005). Vale destacar que ele se remete à discussão de “suplemento” em Derrida para tratar da indecidibilidade na lógica hegemônica (LACLAU, 2005, MOUFFE, 2005, DERRIDA, 2005). Na argumentação de Laclau, o “suplemento” é constituinte da interação política, ou seja, é estruturante da operação metonímica. Resultado da apropriação que Laclau realiza de Derrida, o “suplemento” pode ser percebido como ato político exigido na construção da cadeia de equivalência, o que me permite empregá-lo no exercício de exploração dos documentos sobre o ENEM.

que, no primeiro artigo da Portaria em destaque, é qualificado, agora, pela expressão “desempenho do aluno”.

No mesmo artigo, é fixado, como objetivo do ENEM, o “parâmetro da autoavaliação”. No meu ver, isso evidencia a fixação de um significante que age como suplemento, ou seja, atua como “preenchimento” do sentido de “rendimento escolar” e que, na lógica da equivalência, sustentaria discursos pedagógicos voltados para “avaliação dialógica”, em que o aluno é o sujeito do processo de avaliação da aprendizagem. Nessa operação metonímica, há o antagonismo do exame que mensura, que indica uma classificação. Com esse argumento, destaco um indício para interpretação do mesmo texto político: sua característica paradoxal para definir um exame que mobiliza escalas, tanto como instrumento de diagnóstico nacional da conclusão da Educação Básica, quanto como instrumento local de autorreferência do processo do aprendiz. Tais efeitos de sentidos são constitutivos de um momento nevrálgico do sistema educacional brasileiro.

Com o intuito de seguir com a análise dos documentos que tratam do ENEM, considero o paradoxo uma evidência das distintas lutas para defini-lo. Com essa afirmação, sugiro a leitura na íntegra dos artigos das recentes Portarias do INEP e MEC (n<sup>os</sup>. 109 e 807, respectivamente) que tratam dos objetivos do ENEM.

Art. 20- Constituem objetivos do Enem:

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

II - **estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho**; III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior; IV - possibilitar a participação e **criar condições de acesso a programas governamentais**; V - **promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1o e 2o- da Lei no- 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**; VI - promover **avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio**, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; VII - **promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior**. (BRASIL, PORTARIA INEP N0.109 de 27 de maio de 2009, grifos meus. )



Art. 2º Os resultados do ENEM possibilitam:

I - a constituição de parâmetros **para auto-avaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho**; II - a **certificação no nível de conclusão do ensino médio, pelo sistema estadual e federal de ensino, de acordo com a legislação vigente**; III - a **criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio**; IV - o estabelecimento de critérios de participação e **acesso do examinando a programas governamentais**; V - a sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho; VI - o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira. (BRASIL, Portaria MEC no. 807, 18 de junho de 2010.)

Em primeiro lugar, afirmo que retomarei esses dois documentos na próxima seção, a fim de tratar dos sentidos em torno da “reestruturação do ENEM”, na Gestão Lula. Por hora, chamo atenção dos incisos que afirmam a finalidade do ENEM para sinalizar a disputa por significações entre projetos divergentes e convergentes na definição (ou na decisão de hegemonizar) das finalidades desta política educacional. Chamo atenção, ainda, para o fato de que a primeira Portaria é autorizada pelo Presidente do INEP, enquanto a segunda trata da legitimidade do próprio Gabinete do Ministro. Tal hierarquia para definir o Exame é um exemplo potente da dimensão da importância recebida pelo Exame, especialmente nas suas últimas edições (como irei desenvolver mais à frente). A extensão da cadeia de equivalência para garantir a consolidação do exame é ilustrada pela amplitude de suas finalidades (o que também tratarei mais adiante). Aqui pretendo destacar um entendimento dos significantes que procuram preencher o sentido de “rendimento escolar” como prática articulatória suturada no sentido de “desempenho do aluno” e “desempenho acadêmico”.

Nas análises dos documentos citados, é possível inferir indícios da estabilidade do significante avaliação, tendo o destino de sentido no “desempenho do aluno”. As recentes Portarias do INEP e MEC (n<sup>os</sup>. 109 e 807, respectivamente, já na gestão Lula, fortalecendo o ENEM como política de escala) são textos lidos aqui como os que estabilizam o significante avaliação, envolvendo distintas reivindicações. Isso permite perceber que, na nossa análise dos documentos, há uma continuidade entre avaliação e exame, por assegurar o destino de sentidos que tecem metonimicamente a autoavaliação ao diagnóstico do sistema, ainda que essa relação para alguns (como Freitas, 2011) seja irreconciliável. O significante “acadêmico”, por exemplo,

hegemoniza o sentido de qualificar ou suturar o sentido de rendimento escolar que “preenche” o significante avaliação e dá legitimidade aos grupos e sujeitos que valorizam a **formação científica** na etapa de conclusão da educação básica.

Essa análise anuncia a articulação política presente na mudança do ENEM, o fortalecendo como instrumento de acesso às instituições de Ensino Superior. Mesmo que tal atribuição do ENEM já fosse anunciada, no texto político de 1998, somente a partir da gestão Lula, quando da implementação das Portarias, houve/há condição para tal articulação política. Isso evidencia a ampliação da cadeia de equivalência em torno das demandas do ENEM como resultado de condições políticas para atender aos interesses das Instituições de Ensino Superior. Interpreto que o discurso hegemônico está na articulação política que demandou o sentido acadêmico para suplementar o “rendimento escolar”.

Com essa interpretação dos suplementos que fixam sentido em torno do significante avaliação, explorei, aqui, textos das políticas educacionais que hegemonizam o “desempenho acadêmico” como “destino de sentido” de avaliação, um suplemento hegemônico do significante “rendimento escolar”. Isso porque, se na LDB 9394/96 é evidente a articulação política (leia-se cadeia discursiva) que fixa a avaliação nacional, é possível afirmar que, somente nas Portarias do INEP e do MEC (especialmente nas de nºs 109 e 807), há lutas políticas para fixar o suplemento de “rendimento escolar”, via o desempenho acadêmico.

Entendo que o suplemento do “rendimento escolar” suturado nas finalidades do ENEM qualifica, sobretudo, projetos em torno da organização curricular do ensino médio, porque hegemoniza a metonímia do desempenho do aluno como desempenho acadêmico. Em suma, como vimos, nas referidas Portarias, comunidades epistêmicas têm a sua demanda atendida, quando o “rendimento escolar” é significado pelo “desempenho acadêmico”. Essa interpretação, inclusive, retrata a afirmação do ex-Presidente do INEP que inicia esta seção.

Com esse argumento, pretendi refletir como as reivindicações de grupos políticos em torno das políticas educacionais hegemonizam o discurso da avaliação. Percebo que, nas Portarias INEP E MEC nºs. 109 e 807, respectivamente, há lutas que

hegemonizam o sentido de “rendimento escolar” para atenderem as distintas reivindicações que tornam possível uma cadeia de equivalência ao redor da avaliação, ou seja, na luta para estabelecer a avaliação como política organizadora de outras políticas educacionais, há outras lutas em torno da significação do que venha a ser “rendimento escolar”.

Considerando a argumentação aqui desenvolvida, pretendo, na próxima seção, explorar os sentidos de “reformulação do ENEM” que “fundam” as Portarias citadas, a partir de 2009. Essa análise me será útil para interpretar e também inventariar os sentidos da “Matriz” e, com base nesta reflexão, buscarei discutir os sentidos de saberes geográficos fixados no Exame, tema a ser explorado nos próximos capítulos.

### **2.3. NOTAS SOBRE O DISCURSO HEGEMÔNICO DA “REFORMULAÇÃO” DO ENEM, A PARTIR DE 2009.**

O Ministério da Educação apresentou uma proposta de **reformulação** do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. **A proposta tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio.** (PORTAL DO INEP, ACESSO abril/2009, grifos nossos)

O fragmento transcrito, retirado do portal do INEP, flagra interessantes demandas que permitem a articulação discursiva do que seria a “reestruturação” do exame. Suturada em outros documentos do ENEM que antecedem a dita “reestruturação”, chamo a atenção para a demanda de “induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio”. Nas análises das recentes políticas públicas educacionais brasileiras, o estreito vínculo entre o exame com o currículo do Ensino Médio fora tratado por outros autores (destaco Freitas, 2011 e Lopes e López, 2010) e tem atravessado esta investigação, mas, especificamente nesta seção, me preocupo com as práticas articulatórias de significação ocupadas com a hegemonização em volta do sentido de desempenho acadêmico na “reformulação do exame”.

Para argumentar sobre articulação em torno dessa demanda, selecionei os seguintes documentos: “Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das

Instituições Federais de Ensino Superior (da Assessoria de Imprensa do MEC)”, as notas públicas do Comitê de Governança do ENEM 2009, além do edital convocando às IPFES para participarem do BNI, em 2011, as novas DCNEM, publicada em 2012 com artigo específico dedicado ao ENEM e nota pública da nova gestão do INEP, divulgada pelo portal eletrônico da instituição. No que diz respeito à seleção desses documentos, usei banco de notícias do Portal MEC e do Portal do INEP, com recorte temporal de 2009 a 2012, período em que se intensifica a denominada re-estruturação. A seleção dos documentos acima listados decorreu dessa investida em função da publicidade das notícias produzidas pela Assessoria de Imprensa do MEC e do INEP. Como é possível observar, todos os documentos listados são públicos e ficam disponíveis no Portal do INEP e no Portal MEC.

O meu interesse por tais documentos responde à necessidade de refletir sobre as condições políticas para organização e seleção dos saberes a serem validados e exigidos pelo exame, a partir dos projetos de reformá-lo em 2009. Uma preocupação que justifica, pois, a comparação entre as superfícies textuais das matrizes do ENEM, exercício de interpretação que ocorrerá na próxima seção. Para ordenar a interpretação dos documentos, optei por sinalizar indícios daqueles norteados ou dirigidos à ou pela ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) e aquele de adesão do CONSED (Conselho Nacional das Secretarias de Estado de Educação) ao comitê de Governança do novo Enem 2009.

Neste exercício, para discutir “a reforma” do ENEM, a partir de 2009, começo pela nota da ACS (Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação) à ANDIFES, denominada de “*Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior*”. A seguir, selecionei trechos destacados, para problematizar o discurso da reestruturação dos currículos, considerando a modalidade e estratégias de convocação da Instituição de Ensino Superior para adesão ao Enem.

Parte-se aqui, portanto, do reconhecimento da necessidade, importância e legitimidade do vestibular. **O que se quer discutir são os potenciais ganhos de um processo unificado de seleção**, e a possibilidade concreta de que essa nova prova única **acene para a reestruturação de currículos no ensino médio**. [...] (Proposta à

Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, da Assessoria de Imprensa do MEC, grifos meus)

[...] Da mesma forma, a influência dos vestibulares tradicionais nos **conteúdos ministrados no ensino médio também deve ser objeto de reflexão.** [...] (Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, da Assessoria de Imprensa do MEC, grifos meus)

Um exame nacional unificado, desenvolvido com base numa **concepção de prova focada em habilidades e conteúdos mais relevantes, passaria a ser importante instrumento de política educacional,** na medida em que **sinalizaria concretamente** para o ensino médio orientações curriculares expressas de modo claro, intencional e **articulado para cada área de conhecimento.**[...] (Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, da Assessoria de Imprensa do MEC, grifos meus)

A alternativa à descentralização dos processos seria, então, a unificação da seleção às vagas das IFES por meio de uma **única prova.** A racionalização da disputa por essas vagas, de forma a democratizar a participação nos processos de seleção para vagas em diferentes regiões do país, **é uma responsabilidade social tanto do Ministério da Educação quanto das instituições de ensino superior, em especial as IFES.** (Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, da Assessoria de Imprensa do MEC, grifos meus)

Destaquei os trechos que sinalizam suturas, isto é, fundamentos contingentes que valorizam a mudança do ENEM, bem como da própria estrutura da prova. Importa observar, por exemplo, que a nota da Assessoria de Comunicação não propõe (ou evita) o debate sobre o acesso à Instituição de Ensino Superior via avaliação do desempenho do aluno por meio da prova, uma afirmativa, aliás, percebida nesses textos como pressuposto. Analisando o documento, com o suporte da teoria política, é possível identificar ainda a emergência do antagonico (que seria o próprio “vestibular tradicional”) para ampliar a cadeia de equivalência em torno do ENEM: “Outra característica do vestibular tradicional, ainda que involuntária, é a maneira como ele acaba por orientar o currículo do ensino médio” (op.cit.).

Aqui se nota, nesses trechos, que há articulação hegemônica da promoção do ENEM como catalizador de mudanças curriculares e que (paradoxalmente) denuncia o “vestibular tradicional” pela mesma racionalidade: a de orientar o currículo do ensino médio. Outro elemento que denota o paradoxo para suturar o sentido de ENEM é a articulação híbrida necessariamente acionada para descrever a organização dos saberes

selecionados na prova “focada em habilidades e conteúdos mais relevantes”. Nessa afirmativa, há hibridação entre projetos distintos (não necessariamente divergentes) de organizar e de selecionar os saberes válidos a serem cobrados pela prova. Tal argumento será necessariamente retomado para a nossa discussão sobre as Matrizes do ENEM.

Os argumentos tecidos nesta seção operam com a suspeita de que a reformulação do ENEM depende de estratégias políticas de torná-lo uma reivindicação popular. Logo, cabe brevemente expor a definição de “demanda popular”, desenvolvida por Laclau em seu livro “La Razón Populista” (2009). Segundo sua teoria, em qualquer configuração política, as demandas começam sempre isoladas, e a construção equivalencial, necessária e dependente do exterior que as constituem, permite a estabilidade de uma subjetividade popular, entendida por ele como demanda popular (2009:97). Em suma, o autor projeta um enfoque alternativo, uma revisão e ressignificação do populismo que, segundo suas palavras, “é um modo de construir o político” (2009:11, tradução livre).

Com efeito, o ato de transformar o ENEM em demanda popular se dá na reivindicação de “democratizar”<sup>54</sup> o acesso ao ensino superior, via um sistema unificado de exame e distribuição de vagas, viável somente pela adesão universal do Exame. Nos trechos acima, é possível interpretar o discurso da universalização do ENEM como forma de acesso às IES, o que contribui para a sua metamorfose em demanda popular, flagrada na seguinte afirmativa: “*democratizar a participação nos processos de seleção para vagas em diferentes regiões do país*”. A seguir, destaco ainda outro fragmento que testemunha a ampliação da cadeia de equivalência em torno do novo ENEM, articulando discursos como “inclusão”, “protagonismo”, “autonomia”, por exemplo, e favorecendo, então, a diluição entre e de certas fronteiras políticas para garanti-lo como demanda popular.

A nova prova do ENEM traria a possibilidade concreta do estabelecimento de uma **relação positiva entre o ensino médio e o ensino superior, por meio de um debate focado nas diretrizes da prova**. Nesse contexto, a proposta do Ministério da Educação é um **chamamento**. Um chamamento às IFES para que assumam necessário papel, como entidades autônomas, de protagonistas no processo de repensar o ensino médio, discutindo a relação entre conteúdos exigidos

---

<sup>54</sup>Não confundir com “demanda democrática” que, para Laclau (Idem), é a reivindicação particular, isolada, que aspira ser universal, ser popular. Nesse caso, esclareço que identifiquei o processo de conversão do ENEM em demanda popular como a estratégia política organizada em torno do significante privilegiado que seria a “democratização” do Ensino Superior.

para ingresso na educação superior e habilidades que seriam fundamentais, **tanto para o desempenho acadêmico futuro, quanto para a formação humana.** (Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, da Assessoria de Imprensa do MEC, grifos meus)

**(...)Aliar a capacidade técnica do INEP, no que diz respeito à tecnologia educacional para desenvolvimento de exames, à excelência acadêmico-científica das IFES,** é de suma importância nesse momento. Trata-se não apenas de agregar funcionalidade a um exame que já se consolidou no País, **mas da oportunidade histórica para exercer um protagonismo na busca pela re-significação do ensino médio.** (Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, da Assessoria de Imprensa do MEC, grifos meus)

É possível interpretar ainda nesses trechos, em especial no significante “*chamamento*”, uma condição de modalidade, uma convocação que procura a hegemonização do discurso do desempenho acadêmico como estratégia de significação do ENEM. É possível notar, por exemplo, a importância do atendimento às demandas das IES para seguir com o “debate focado nas diretrizes da prova”, por portarem, claro, a “excelência acadêmico-científica”. Vejo nos “*chamamentos*” a extensão da cadeia de equivalência, hegemonizando a re-significação do ensino médio a partir da universalização do Exame, por meio da unificação do acesso às IPFES.

No decorrer dessas explorações das superfícies textuais, procuro indícios dessa ampliação da cadeia de equivalência de demandas para garantir a “re-estruturação do ENEM”, tarefa que nos leva, também, aos documentos do Comitê de Governança do ENEM, instituído com a finalidade de legitimar o Exame em escala nacional. Agora, destaco flagrantes discursivos da nota pública CONSED (Conselho Nacional das Secretarias de Estado de Educação) e que dizem respeito à relevância dessa entidade e de seu compromisso em relação ao projeto de universalização, ou melhor, de conversão do ENEM em demanda popular. Convém ilustrar inicialmente o poder de representação do apoio dessa entidade à reforma do ENEM, inclusive sua repercussão nos órgãos de imprensa oficial do governo federal.

O CONSED entende que o novo formato da prova permitirá a reestruturação do ensino médio e que, com isso, **o currículo dessa etapa do ensino passará a orientar os processos seletivos de acesso à educação superior, não o contrário, como ocorre hoje.** (PORTAL MEC, 13 DE MAIO DE 2009, grifos meus)

O ingresso do CONSED no comitê, segundo o ministro, é o ponto de partida para **o início da reforma do currículo do ensino médio com vistas ao novo Enem e às expectativas das universidades**. O ministro também destacou o crescimento do número de universidades que estão adotando o exame como nota única de ingresso. Mesmo as instituições que não participarão este ano, diz, certamente se integrarão em 2010.<sup>55</sup> (PORTAL MEC, 13 DE MAIO DE 2009, grifos meus)

O Comitê de Governança do novo ENEM, pelas representações do CONSED e do MEC reunidas em 14 de maio de 2009, aprovou os seguintes princípios: 1. **Que o novo ENEM, no formato proposto pelo MEC/INEP, é importante instrumento de reestruturação do Ensino Médio;** 2. Que, em função disso, deve-se vislumbrar **a possibilidade de universalização da aplicação do Exame aos concluintes do Ensino Médio em futuro próximo;** 3. Que a edição de 2009 **deve se fundamentar na atual organização do Ensino Médio e nos seus exames** - ENEM e Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), respeitando-se o itinerário formativo dos estudantes matriculados no Ensino Médio. (Nota pública do Comitê de Governança do novo ENEM, grifos nossos).

Nesses trechos dos documentos, particularmente da nota pública, é possível refletir que, com a representatividade do CONSED, o Comitê de Governança do novo ENEM favorece a publicidade e o fortalecimento do Exame, ao contar com o apoio daquela entidade representativa da gestão pública dos Estados brasileiros. A partir do diálogo com a leitura política laclauiana (especialmente com a discussão de demanda presente em *Razón populista*, 2009), me arrisco a afirmar que o Comitê de Governança procurou (e procura) transformar o ENEM em uma demanda popular, nestas articulações políticas. Essa interpretação da nota composta pelo poder e pela representatividade do CONSED aponta a construção da cadeia de equivalência necessária para sustentar o novo ENEM. Para ilustrar o argumento, sublinho o ponto 2 da Nota pública: “deve-se vislumbrar a possibilidade de universalização da aplicação do Exame aos concluintes do Ensino Médio em futuro próximo”.

As notas públicas do COMITÊ DE GOVERNAÇÃO DO NOVO ENEM (que apresentam a MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM, no portal do INEP<sup>56</sup>) podem ser percebidas como um importante flagrante das disputas pela definição da organização curricular da Matriz de Referência. Ficam evidentes as disputas para

<sup>55</sup> Disponível em: [portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br) (acesso: maio de 2009).

<sup>56</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>



definir a forma de distribuir os conteúdos: entre uma proposta visando a um projeto de integração via competência e uma proposta de valorização disciplinar. De fato, os trechos acima testemunham a estreita relação entre ENEM e Ensino Médio, por exemplo, com a afirmação de que o formato do novo ENEM tenha simultaneamente o compromisso de reestruturar o Ensino Médio e de refletir a organização curricular em vigor nas federações.

Interessante notar, ainda, a composição do Comitê de Governança do Novo Enem, que fora responsável pelas alterações do modelo e das finalidades do Exame. As entidades representadas e citadas nos primeiros documentos são: MEC, INEP E ANDIFES e CONSED. A nota justifica a mudança do Novo Enem resultando em Nova matriz de referência, “consubstanciada pelos objetos de conhecimento a ela associada”. Outrossim, a composição atual do Comitê denota o esforço político em estendê-lo, o que, no nosso ver, sublinha mais uma vez a percepção de que o novo ENEM atualiza seu projeto de conversão em demanda popular, já aspirado desde sua configuração original, em 1998. Para tanto, convém neste momento, reproduzir nota pública do INEP, que comunica a atual composição do Comitê de Governança do ENEM.

Tendo em conta a importância de que se reveste o Exame para a melhoria da qualidade do ensino médio e para a democratização das oportunidades de acesso à educação superior, o INEP entende que é imprescindível manter o diálogo profícuo com as principais instituições representativas da educação no País, visando ao seu aperfeiçoamento constante.

Assim, em abril de 2012, o Comitê de Governança do ENEM foi novamente instituído, de forma ampliada, contando com a representação das seguintes instituições:

Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC

Secretaria de Educação Tecnológica – SETEC/MEC

Secretaria de Educação Superior – SESU/MEC

Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED

União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME

Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CONIF

Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior – ANDIFES

Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais – ABRUEM

(Extraído do Portal do INEP, ACESSO SETEMBRO DE 2012).

Como anunciado anteriormente, o fragmento acima expõe a vontade política em torno do ENEM, como projeto universal para remodelação do Ensino Médio. Ademais, seria possível seguir nesta seção com evidências empíricas que expõem tal proposição, contudo, procuro somente apresentar, ainda que brevemente, um painel atual da configuração do ENEM que repercute decisivamente na estruturação da prova. É a partir de 2009 que o Exame é estruturado em uma redação e, como denominadas pelo edital, as quatro áreas do conhecimento (Ciências Humanas e suas Tecnologias, da Natureza e suas tecnologias, Matemática e linguagens), distribuídas em duas provas a serem realizadas em dias consecutivos.

Convém, todavia, sublinhar recentes documentos que portam reivindicações que vão na direção do fortalecimento da universalidade do ENEM, especialmente, quando se trata do debate de incorporá-lo ao Sistema De Avaliação da Educação Básica (SAEB), previsto na nova resolução das DCNEM (CNE/CEB, 2012). Nesse documento, há artigo específico que define as atribuições do Exame, o legitimando em seu caráter censitário e obrigatório.

Art. 21. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) deve, progressivamente, compor o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), assumindo as funções de:

I - **avaliação sistêmica**, que tem como objetivo subsidiar as políticas públicas para a Educação Básica;

II - avaliação **certificadora**, que proporciona àqueles que estão fora da escola aferir seus conhecimentos construídos em processo de escolarização, assim como os conhecimentos tácitos adquiridos ao longo da vida;

III - avaliação **classificatória**, que contribui para o acesso democrático à Educação Superior. (CNE/ CEB, Resolução 2/2012)

A superfície textual acima, no meu ver, condensa a universalidade do ENEM a partir do ato de nomeá-lo como avaliação sistêmica, certificadora e classificatória, autorizando, então, a conversão do Exame como vínculo obrigatório para conclusão da Educação Básica. A respeito dessa afirmação, convém retomar seção anterior, quando pude esclarecer que, nas superfícies textuais em torno da definição do ENEM, havia uma continuidade entre avaliação e exame. Por essa razão, entendo que o fragmento acima expõe esta operação significativa. Interessante notar que, não obstante à proposição do ENEM nas DCNEM, segue o debate a respeito da incorporação do ENEM ao SAEB, que para alguns estudiosos implicaria na mudança metodológica do

Sistema. Isto significa que o SAEB, sendo composto por série histórica com abordagem amostral, ao incorporar o ENEM, passaria a adotar caráter censitário. Além disso, o ENEM, em sua configuração atual, envolve áreas do conhecimento que não seriam variáveis para análise do Sistema, como o caso das Ciências Humanas e suas Tecnologias. Por fim, a incorporação do ENEM ao SAEB encarna primordialmente a discussão sobre o Exame como relação de vínculo entre a Educação Básica e o projeto de democratização do Ensino Superior, tendo, o organismo federal, a atribuição de garantir a culminância dessa etapa da escolarização. Tais fatos levaram o INEP à mídia impressa<sup>57</sup>, para prestar esclarecimentos a respeito das futuras atribuições do Exame, conforme se verifica, também, em seu portal:

O bom debate trazido pelas reflexões propostas é uma ótima oportunidade para se discutir e apresentar soluções para os grandes desafios que temos na educação brasileira, especialmente no ensino médio. Por essa razão o ministro solicitou, sem aqodamento, estudos técnicos adequados para posterior debate, escrutínio e diálogo com especialistas e a sociedade. Com o bom debate ganhamos todos, com a polêmica perde o Brasil. (Luiz Cláudio Costa, atual presidente do INEP, 2012)

Esse fragmento, assim como os outros apresentados, neste capítulo expõe os conflitos em torno da definição do ENEM o que, de certo, favorece a leitura política sobre o Exame. Com esse fim, tratei aqui brevemente das superfícies textuais que tencionam converter o Exame em demanda popular e tal análise está estreitamente atrelada à discussão sobre os saberes validados pelo Exame, especialmente geográficos, objeto deste estudo. Por isso, o exercício desta seção prepara nossa argumentação a respeito de outras superfícies textuais que comunicam os validados e encarnam o “vínculo” com Exame – as Matrizes, que estarão no cerne da próxima reflexão.

#### **2.4 DA MATRIZ DE COMPETÊNCIA À MATRIZ DE REFERÊNCIA: DILEMAS EM TORNO DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.**

Informamos que as provas aplicadas no decênio 1998/2008 foram estruturadas a partir de **uma matriz de 21 habilidades**, em que cada uma delas era avaliada por três questões. Assim, a parte objetiva das provas até 2008 era composta por 63 itens interdisciplinares aplicados em um caderno. A partir de 2009 as provas objetivas estão estruturadas **em quatro matrizes, uma para cada área de**

---

<sup>57</sup>Refiro-me ao artigo “A metodologia de avaliação da educação” de autoria do atual presidente do INEP publicado no jornal Folha de São Paulo, em 13 de setembro de 2012. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/c/ournal/view\\_article\\_contentgroupId=10157&articleId=100084&version=1.4](http://portal.inep.gov.br/c/ournal/view_article_contentgroupId=10157&articleId=100084&version=1.4). Acesso em: fevereiro, 2013.

**conhecimento.** Cada uma das quatro áreas é composta por 45 questões. Cada um dos cadernos, na nova edição do exame [2009], é composta por 2 áreas de conhecimento. (Portal INEP, acesso setembro, 2011, grifos meus)

A citação acima expõe a centralidade do discurso da reestruturação ENEM a partir da revisão da organização do próprio exame. Retirada do Portal do INEP, ela apresenta as mudanças estruturais da prova, a partir de 2009. Interessa-me, aqui, explorar essas mudanças, considerando suas características políticas e os projetos disputados no que diz respeito à organização curricular. Em resumo, nesta seção, tenho interesse em refletir sobre os sentidos de Matriz do ENEM, desde a sua criação em 1998. Portanto, estarei focada em dois documentos: a Portaria MEC NO. 438/1998, cujo segundo artigo apresenta lista de competências e habilidades; e a Portaria INEP no. 109/2009, que nomeia a Matriz como de Referência, enumerando áreas de conhecimentos, competências, habilidades e objetos de conhecimento.

Nos limites desse exercício, proponho sublinhar algumas interpretações das características desse documento curricular que torna pública a seleção de saberes validados e exigidos pelo ENEM. Considero essa análise necessária para seguir explorando a discussão mais específica sobre os saberes geográficos no ENEM. Como já fora dito, somente para fins de redação das interpretações, seguirei a ordem cronológica de publicação dos documentos, portanto, começo pela discussão do artigo 2º, da Portaria MEC no. 438/1998 que institui o ENEM e apresenta os conteúdos a serem cobrados na prova.

Artigo 2º - O ENEM, que se constituirá de uma prova de múltipla escolha e uma redação, avaliará as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinados 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.

(Portaria MEC no. 438/1998, grifos meus)

Chamo atenção para o fato de que, já na referida Portaria, mais particularmente nesse artigo, são listadas “as competências e habilidades”, além de ser destacada a estrutura da prova: múltipla escolha com redação. É válido sublinhar, também, que, no

mesmo artigo, é justificada a prova, isto é, suas finalidades são reiteradas. Com esse argumento, considero importante o exercício de comparação entre distintas superfícies textuais para interpretar como são disputadas e suturadas as formas de organizar essa mesma seleção. Ao longo da Portaria citada, o projeto da competência pode ser percebido como discurso hegemônico que organizaria a seleção de saberes. Com isso, afirmo que, na Portaria MEC no. 438/1998, a opção política pelo projeto de competência resultou naquela seleção dos saberes nomeados como habilidades e vistos, aqui, como operação metonímica. Com base na teoria do discurso, então, interpreto a superfície textual destacada como aquela estruturada pela operação metonímica, em que se encadeia a seleção de conteúdos com a da habilidades. Em resumo, a seleção não deixa de tratar dos conteúdos, mas, na articulação política, a condição de fundar a seleção se faz pela afirmação das habilidades, como ilustro no fragmento abaixo:

IV – dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa; V – a partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores; VI – com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal (Op. Cit.)

Nesta seção, destaco novamente que “tema” ou “conteúdo” não seriam significantes excluídos da metonímia para afirmar a seleção curricular do ENEM, porém, eles convivem com a dimensão “saber-fazer” das competências, como atestam as marcas textuais dos verbos “analisar”, “relacionar” e “explorar”. Isso porque percebo, nessa condição política, uma prática ambígua de condenação e de afirmação dos projetos de ensinar e aprender conteúdos no Ensino Médio. Ou melhor, os conteúdos podem ser tomados como um corte antagônico e, quando qualificados como tradicionais e obsoletos, servem para suturar o projeto de competência. Nessa mesma condição política de significação da Matriz de 1998, em que estão atuantes práticas articulatórias para a implementação de uma política de avaliação e que depende desse corte antagônico, definido como discurso da prova tradicional e “conteudista”, há, pois, uma operação metonímica que “revitaliza” os conteúdos como habilidades.

Com os argumentos acima e considerando primordialmente o documento original do ENEM, é possível perceber que a articulação hegemônica em torno da organização curricular por competência sutura politicamente uma estruturação do Exame fundamentada na situação-problema, para julgar as aprendizagens na conclusão da educação básica. A concepção de “conhecimento subjacente” a essa matriz pressupõe colaboração, complementaridade e integração entre “os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares” das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio e considera que conhecer é construir e reconstruir significados continuamente, mediante o estabelecimento de relações de múltipla natureza, individuais e sociais. O ENEM, de acordo com o documento oficial, busca verificar como o conhecimento assim construído pode ser acionado e praticado pelo participante por meio da “demonstração de sua autonomia de julgamento e de ação, de atitudes, valores e procedimentos diante de situações-problema que se aproximem, o máximo possível, das condições reais de convívio social e de trabalho individual e coletivo”. (BRASIL, MEC/INEP, Documento Básico do ENEM, 2002, grifos meus)

Tanto a Portaria de instituição do ENEM quanto outros documentos referendados por ela (como o acima citado) anunciam decisivamente o seu exterior constitutivo, como está evidente nesse fragmento. Nesse caso, ousou afirmar que uma vez tendo sido hegemônico no projeto do ENEM, o currículo por competência, principalmente nas primeiras edições, depende do discurso que chamo de “conteudista” como seu corte antagônico, sua fronteira política para garantir a demanda particular oferecida pela lógica das habilidades para seleção dos saberes validados. A estratégia de afirmação da organização por competência depende do paradoxo de excluir do sistema um sentido de conteúdo e simultaneamente o incorpora nas definições das habilidades exigidas pelo exame.

Desse modo, se assumo o pressuposto de que a Matriz de Competência seja uma proposta oficial curricular, logo reconheço-a como resultado (ou uma decisão) da seleção de saberes. Com essa consideração, posso desconfiar de que, nesse texto curricular, há uma tentativa de universalizar o projeto de competência para organizar os currículos das séries finais da educação básica. Considero essa primeira hipótese

parcialmente apresentada, fruto da comparação entre as superfícies textuais em torno de sentidos de matriz no ENEM.

Com base nessa hipótese, pretendo me dedicar às análises da listagem de competências, tanto a publicada na Portaria MEC 438/1998, quanto na Portaria INEP109/2009<sup>58</sup>. Parece-me, ainda, que a lista das competências “permanece” vigente até a atual edição do exame (2012), mesmo após a proposta de reformulação. O elenco das competências caracteriza precariamente a estruturação dos saberes validados nesses documentos da Matriz (refiro-me, tanto à da Competência, já tratada neste texto, quanto à da Referência, a ser aqui explorada), tampouco, como veremos, essa “permanência” seria uma evidência das condições políticas estruturantes do Exame, cujas práticas articulatórias pretendem se afastar do modelo conteudista, discursivamente antagonizado, sem abandonar os conteúdos. Por essa razão me arrisco em afirmar que, mesmo após questionamentos nos documentos recentes do Exame, o projeto da competência aparece como sistema estruturante, ou melhor, um processo de identificação da referida política de avaliação educacional.

Reconhecendo que os sentidos de Matriz podem ser compreendidos como espinha dorsal do Exame, um argumento potente para essa reflexão, inspirada na teoria política, é considerar os projetos em suas contradições. Isso posto, acho oportuno considerar uma breve interpretação da lista de competências, nas superfícies textuais da Matriz aqui selecionadas. Início com o parágrafo 1º. Do artigo 2º. Da Portaria 438.

§ 1º - São as seguintes competências a serem avaliadas: I – dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica; II – construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas; III – selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema; IV – relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente; V – recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sócio-cultural. (BRASIL: Portaria MEC 438/1998)

---

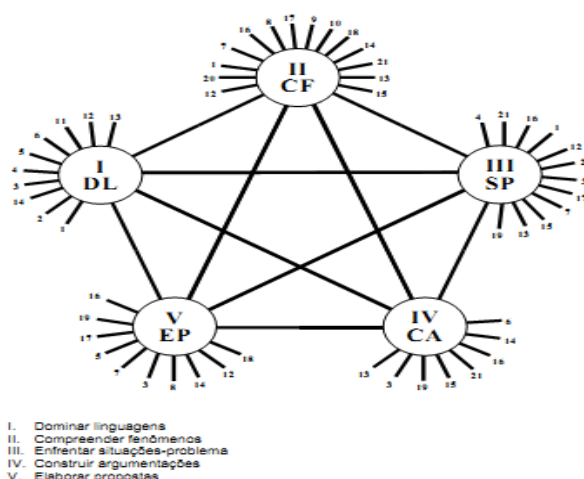
<sup>58</sup> Os anexos III e IV apresentam fragmentos destas Matrizes, com destaque para “competências e habilidades” que se remetem à identificação do saber geográfico escolar.

No trecho transcrito, é possível evidenciar o discurso da competência “alimentando” seu antagônico, ao nomear o ENEM uma prova que faz pensar, uma prova que prepara o aluno para a vida (um discurso constituinte também nas “alterações” do ENEM, presentes na Portaria INEP no. 109/2009). Essa reflexão suspeita ainda que o ENEM, especialmente na sua implementação em 1998, se deu no bojo de outras reformas educacionais, cujos grupos envolvidos hegemonomizam o discurso da competência. Por essa razão, parece-me que, na perspectiva lacluniana, é possível sinalizar, nas linhas acima, uma estratégia de sustentar condições políticas para hegemonomização do projeto das competências. É válido observar que, com o *slogan* “um ensaio para a vida”, a reestruturação do ENEM em 2009 mantém as 5 competências, entretanto, faz isso a partir de uma operação metonímica, decidindo nomeá-las como “eixos cognitivos”, como ilustro a seguir:

EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento) I - Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa. II - Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas. III - Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. IV - Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. V - Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (Portaria INEP 109/2009)

Nota-se que, na Matriz vigente, nomeada agora como de **Referência**, as competências são suturadas como “eixos cognitivos”, entretanto, é possível inferir que há manutenção do discurso da competência nessa operação metonímica, presente nos trechos acima. Baseada nessa reflexão, sugiro a comparação entre os eixos cognitivos destacados na Portaria 109 com o diagrama das matrizes de competência, hegemonomizada nas edições de 1998 e 1999 desse Exame.





Fonte: Relatório ENEM 1999.<sup>59</sup>

Figura 2.1: Matriz de competências/itens.

Essa comparação permite apresentar um indício da convivência de projetos de organização curricular na matriz de 2009 que está fixada especialmente na “reestruturação do Enem”, tendo uma das resultantes a Portaria INEP 109/2009, que é percebida aqui como texto político que tem como fim a consolidação desta política educacional. Conforme destaco no fragmento abaixo, tributário da Portaria MEC 438/1998, o discurso da organização disciplinar é um projeto estruturante da Matriz de Competência. Isso evidencia a natureza contraditória dessa política de avaliação que, na condição política de justificar quais seriam os “validados” para serem objetos de exame, faz negociar projetos de organização e distribuição de saberes. Entendo que aqui emerge uma decisão curricular delineada pelos conflitos entre sentidos de organização dos saberes, como fica evidente em outro fragmento do Documento Básico de 2002.

A Matriz de Competências pressupõe, ainda, que a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo, não se desenvolve unicamente na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas na escola. O participante deve, portanto, demonstrar, concomitantemente, possuir instrumental de comunicação e expressão adequado, tanto para a compreensão de um problema matemático quanto para a descrição de um processo físico, químico ou biológico e, mesmo, para a percepção das transformações de espaço/tempo da história, da geografia e da literatura.

(INEP, Documento básico, 2002)

<sup>59</sup>A Figura 2, extraída de documento do INEP (1999), ilustra uma relação entre a distribuição dos itens por Competências e Habilidades. Observe que, de acordo com a argumentação desta pesquisa, as cinco competências constituidoras da Matriz de 1998 permanecem na Portaria INEP 109/2009.

Considerando essa característica paradoxal do Exame, desde sua implementação, proponho outra evidência desse fato que, na minha opinião, poderia ser tomada como uma substancial mudança na organização da prova, após 2009. Trato aqui da distribuição dos itens em 4 áreas do conhecimento. Em cada área são elencadas específicas competências e habilidades. Ao final da matriz, há outra listagem de “conteúdos”, apresentada ainda pela operação metonímica que os nomeia como “objetos de conhecimento”. Para ilustrar essa reflexão, apresento fragmento extraído também da Portaria INEP 109/2009:

§ 4o- No nível de Ensino Médio a área de conhecimento da Prova I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação - compreende os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física; a Prova III - Ciências Humanas e suas Tecnologias - compreende os seguintes componentes curriculares: História, Geografia, Filosofia e Sociologia; e a Prova IV - Ciências da Natureza e suas Tecnologias - compreende os seguintes componentes curriculares: Química, Física e Biologia. (Portaria INEP 109/2009)

Para concluir provisoriamente esta seção, retomo a hipótese de que a estratégia de transformar o ENEM em demanda popular depende da articulação entre o projeto de organização curricular por disciplinas e o projeto de currículo por competências. Conforme destaquei na análise do artigo da Portaria INEP 109/2009, a Matriz de Referência é organizada por área, isto é, obedece à lógica disciplinar. Essa obediência ao discurso de uma prova que “ensaia para a vida” permitiu a fixação do projeto de competência, uma vez que cada área é apresentada por um dado conjunto de competências, seguido das respectivas habilidades. Cabe acrescentar, entretanto, que esse formato convive com uma listagem de temas ou conteúdos denominados, neste documento, “objetos de conhecimento”.

Para fins de comparação entre as superfícies textuais na construção da argumentação da tese, enumerei certas habilidades que explicitam “suturas” de significação da Geografia, ou seja, que destacam o vocabulário geográfico, reconhecendo nelas o potencial de identificação (logo, suturas) de Geografia. No Anexo III, enumerei as habilidades com alguma identificação de Geografia na Portaria 438, complementada pela Matriz de Competência dos relatórios do ENEM das primeiras edições. Repeti o mesmo exercício com a Portaria INEP 109/2009, presentes no Anexo IV.

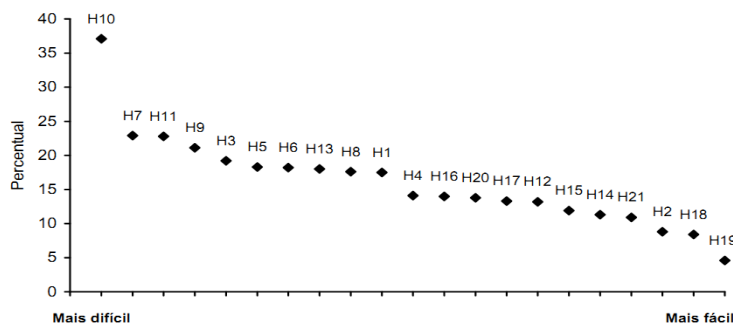
Ao comparar as duas superfícies textuais, fragmentos das matrizes de 1998 e de 2009 do ENEM, é possível interpretar que há continuidades e operação metonímica entre habilidades e conteúdos. Essa é uma interpretação tomada aqui como evidência para questionar o corte antagônico dado pelos sentidos em torno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

Da matriz de Competência à matriz de Referência, há estratégias políticas para estender a cadeia de equivalência, acarretando a reestruturação do ENEM, expressando claramente a intenção da universalidade, ou seja, de sua metamorfose em demanda popular. Entendendo essa metamorfose como estratégia do político, julgo ser interessante explorar brevemente o Relatório do ENEM de 1999. Esse documento, como se anuncia no título, divulgou ações decorrentes da primeira edição da prova e anunciou mudanças e iniciativas para aprimorar o Exame, ainda uma incipiente política de avaliação nacional. Noto, no documento citado, estratégias para universalizar o exame, bem como interpreto as condições políticas favoráveis e desfavoráveis para cumprir esta finalidade de hegemonizar/popularizar o ENEM.

Outro ponto intrigante no Relatório de 1999 é a tabela das competências e habilidades, na estrutura do item da prova. Cada item deveria mobilizar 3 habilidades, uma vez que a matriz é organizada, não por coerência ou coesão entre conteúdos, o que caracteriza uma organização “estritamente” disciplinar. Vale ressaltar que o mencionado relatório valorizou o caráter métrico da aprendizagem, destacando intensamente a operação metodológica das medidas padronizadas, garantidas pela distribuição das habilidades por itens. Com o fim de ilustrar esse argumento, recupero

o gráfico 65 dos desempenhos dos estudantes por habilidades, também apresentado no Relatório de 1999.

Figura 2.2 - Posição hierárquica das habilidades em relação ao desempenho dos participantes



Fonte: Relatório ENEM 1999.

Suspeito que essa crítica não possa ser estendida à Matriz de Referência, quando opta por listar as habilidades e simultaneamente enumerar os objetos de conteúdos. Outrossim, julgo que esse documento é importante para o exercício de interpretação aqui proposto, por expor dados que apresentam a análise do INEP sobre o processo de implementação do ENEM e por constar, nesse mesmo relato, a revisão da Matriz e suas implicações no Ensino Médio, como é possível de verificar no fragmento abaixo.

Outro avanço bastante significativo do Enem 1999 foi a realização do 1º Seminário Nacional, acontecido em Brasília, em outubro, durante o qual o INEP pôde apresentar seu trabalho em toda a abrangência de desafios que enfrentou para estruturar uma avaliação nos moldes do Enem. Foram apresentados os desafios políticos, os desafios teórico-metodológicos e os desafios técnicos que devem ser enfrentados na elaboração de provas desta natureza. **Nessa oportunidade, foram apresentados e discutidos os pressupostos da Matriz de Competências e Habilidades e analisada sua adequação aos princípios norteadores da reforma do ensino médio.** (BRASIL, INEP. Relatório Final do ENEM 1999, grifos meus)

Esse fragmento é interessante, porque testemunha a busca pela ampliação da cadeia de equivalência em torno do ENEM como projeto educacional. Isso porque a instituição responsável pela implementação dessa política propôs I Seminário Nacional, ocasião em que foram “discutidos e analisados os pressupostos da Matriz de Competências e Habilidades” e suas implicações para a reforma do Ensino Médio.

Minha interpretação desse fato sugere que reside aqui uma estratégia política de consolidação desse projeto, ao ampliar o diálogo com outros atores sociais em especial aqueles que iriam atuar na hegemonização dessa demanda particular que é o ENEM. Isso fez com que se tornasse fundamental a discussão da Matriz de Competências e Habilidades, documento que selecionou os saberes a serem exigidos pela prova.

O Seminário contou com a presença de professores universitários, professores do ensino médio e especialistas em avaliação. Sua repercussão foi muito positiva, o que motivou a Universidade Federal do Paraná, por meio da Pró-Reitoria de Graduação, a reeditar o Seminário Nacional em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Paraná. O Seminário do Paraná aconteceu no princípio de novembro e mobilizou grande número de profissionais da educação desse Estado. A esta iniciativa, seguiram-se outras de igual importância, seja a reedição do mesmo Seminário em São Paulo, promovido pelo Conselho Estadual de Educação, no início de dezembro, sejam as inúmeras reuniões técnicas realizadas em instituições públicas e privadas, de ensino superior, e com as equipes de secretarias estaduais de educação. (INEP, Relatório Final do ENEM 1999)

Com a interpretação do documento destacado, concluo parcialmente que não houve, naquela época, condições políticas favoráveis para transformar o ENEM em demanda popular, quando considero que somente dois Estados (Paraná e São Paulo) reeditaram o citado Seminário para mobilizar seus profissionais e garantir a discussão do ENEM, naquelas redes educacionais. Tampouco, com a exploração empírica dos documentos tratados nesta seção, posso afirmar que há estratégias de consolidar e rever essa política que garantam atualmente o ENEM como demanda popular, a partir de uma reformulação curricular híbrida.

Nessa reflexão, interpreto que a revisão do ENEM, em especial, as mudanças - que resultaram na Portaria INEP 109/2009 e MEC 807/2010 - levam a entender a ampliação da cadeia de equivalência em torno do ENEM. Isso implica na produção do texto da Matriz de **Referência**, ao invés de manter o da **Competência**, sendo ambos textos curriculares paradoxais justamente em função das articulações políticas no terreno de definição de projetos de organizar e distribuir os sentidos de mundo válidos a serem ensinados e aprendidos no Ensino Médio Brasileiro.

Ainda observo que articulações sobre as “habilidades”, nos documentos que tratam do ENEM podem ser percebidas como um movimento da lógica da equivalência para articular hegemonicamente (legitimar) o projeto que carrega a Matriz de Referência. Na minha opinião, o discurso da competência, tanto é exterior constitutivo da matriz (já que a versão que antecede o novo Enem era a da matriz de competência), quanto é atendida, acordada, no texto do Comitê de Governança e no Documento da Matriz, de 2009. A Matriz seria “uma importante orientação dos conteúdos cujo aprendizado se espera no Ensino Médio” e se pauta por “habilidades consideradas essenciais”.

Importante salientar que o Comitê de Governança favorece a abertura do documento que é a Matriz e alerta para a sua incompletude, pois ela seria aprimorada no decorrer das futuras edições do Exame. Também faz recomendação para favorecer uma forma de organização dos conteúdos mais integrada, a partir da Edição de 2010. Entretanto, com uma observação sobre o edital de 2011, é possível evidenciar a articulação hegemônica que sutura a Matriz, marcando a convivência entre projetos da competência, da disciplina e da integração das disciplinas. Tampouco seria uma convivência equilibrada. Após fortalecimento do SISU e da adesão das IES, hoje é possível questionar se o ENEM tende a ser mais intensamente disciplinarizado.

De certa forma, minha preocupação com os sentidos dos saberes geográficos no ENEM problematiza o lugar (do projeto) da disciplina, nessa organização curricular que é a Matriz do ENEM.

Com iniciais reflexões que buscaram comparar os sentidos de Matriz no ENEM, encaminho minhas reflexões para o próximo capítulo. Nele, busco retomar as hipóteses desenvolvidas no presente capítulo e sua repercussão para as minhas futuras interpretações sobre os sentidos de Geografia no ENEM, a serem explorados nos capítulos finais da tese.

## 2.5 ENTRE PROSAS II: A VALIDADE DO ENEM E DOS VALIDADOS.



Figura 2.3 - Foto 1: Candidatos disputando o ENEM, edição 2012 (Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/10/>. Acesso: fevereiro, 2013. Foto 2: Monitores de vigilância mostram alunos fazendo Gaotao, o exame nacional do ensino médio da China, edição 2012 (Disponível em: <http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2012/06/9-milhoes>. Acesso: junho, 2012.)

Nas últimas linhas deste capítulo, a comparação com Gaotao, o ENEM chinês, é tentadora. O gigantismo do Sino- ENEM – nove milhões de candidatos disputando cerca de sete milhões de vagas em suas universidades – também não surpreende, se lembrarmos da tradição dos exames na China<sup>60</sup>, tema há muito discutido pela sociologia. A título de ilustração, sobre a última edição do ENEM, o INEP confirmou a inscrição de aproximadamente 5,7 milhões de candidatos e, deste total, 2 milhões concorreram às 130 mil vagas oferecidas pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), portanto, a comparação com outros exames em outras escalas não é ocasional. Não só com a China<sup>61</sup>, mas também com o Estados Unidos, as instituições governamentais da

<sup>60</sup>Refiro-me aqui à discussão sobre a formação da burocracia na China Imperial, mediada pela exigência dos exames, tema que fora objeto de estudos de Max Weber. (Diaz-Barriga, 2008, p. 46).

<sup>61</sup>Recentemente, em São Paulo, com a participação do Ministério da Educação, fora realizado o Seminário Internacional “Diálogo Internacional Brasil-China sobre Educação”, envolvendo instituições

educação brasileira vêm buscando parcerias para aprimoramento do ENEM, como atestam acordos entre INEP e Colledge Board<sup>62</sup>, instituição que organiza Scholastic Assessment Test (SAT), exame adotado pelas universidades estadunidenses.

Neste capítulo, a exploração empírica esteve a serviço de uma compreensão do ENEM. De modo algum, houve a ambição de esgotar a temática, mas vejo a necessidade de tensionar algum entendimento sobre o ENEM se meu objeto é problematizar a validação dos saberes, a partir da análise de seus itens, todavia, tive a oportunidade de questionar um volume significativo de documentos (muitos dos quais não estão presentes na versão final deste estudo), com a finalidade de produzir algumas análises sobre as disputas que cercam as decisões que configuram o ENEM.

Assim, procurei refletir sobre os sentidos de ruptura ou aprimoramento ou mudança, acompanhando mais de perto possíveis interpretações de alguns documentos oficiais que estão em torno do “Novo ENEM”, particularmente aqueles em vigor desde 2009. Com essas análises, pretendo defender a ideia de que a ampliação da cadeia de equivalência procura fazer de uma “demanda particular” - como o ENEM - uma “demanda popular”. Tal argumentação é inspirada no debate laclauiano sobre o populismo, o que me permite aproximar a reflexão sobre o ENEM como política curricular, em que a ampliação paradoxal da cadeia de equivalência seria uma estratégia política popular. Como já explorei neste texto, essa estratégia é entendida por Laclau e Mouffe (2006) como propriedade política e por eles defendida como uma interpretação da democracia.

Com efeito, neste capítulo, procurei defender a argumentação de que o discurso da avaliação é um discurso organizador de outros discursos educacionais, justamente porque há lutas políticas que ampliam as cadeias de equivalência em torno do significativo avaliação, e que procuram preencher o sentido de “rendimento escolar”, previsto, por exemplo, na LDB 9394/96. Com as ilustrações desses suplementos para significar avaliação, vemos a convivência do sentido da “autoavaliação” com o

---

entre os dois países para discutir, entre outros temas, a organização de exames nacionais como ENEM e Gao Kao. Disponível em: [portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br). Acesso, novembro, 2012.

<sup>62</sup>De acordo com a própria assessoria de imprensa do INEP, a relação entre essas instituições foi motivada pela visita de Dilma Rousseff e sua comitiva aos EUA em abril de 2012. Disponível em: [portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br). Acesso, novembro, 2012.



“desempenho acadêmico”, com o “acesso ao ensino superior” e com a “formação para o mundo do trabalho”. Essa convivência paradoxal entre os significantes pode nos informar que, a fim de hegemonizar a avaliação como política de escala, grupos e sujeitos ampliaram a cadeia de equivalência para fixar o sentido de avaliação, tornando possível sua “universalização”, sua “totalização metafórica”. A avaliação, de acordo com uma interpretação da teoria do discurso laclauiana, é um “universal”, ou seja, uma “metáfora”, porque necessariamente hegemoniza a organização de sentidos, nesse caso, de outras políticas educacionais.

Ao trazer suplementos do significante da avaliação em textos políticos que definem o ENEM como política nacional, é possível apresentar uma interpretação das práticas articulatórias que tornam a avaliação uma vigorosa política pública de escala. O impacto da avaliação, a partir do entendimento da teoria do discurso, está no rastro das equivalências entre distintas demandas de diferentes grupos. Isso porque os textos de tais Portarias governamentais envolvem evidentemente as reivindicações de distintos grupos que defendem, seja a defesa da avaliação pedagógica, seja da autoavaliação (por exemplo, o entendimento de avaliação como ato pedagógico, proposto por Luckesi, 2011) e que não necessariamente estão de acordo com a avaliação institucional como organizadora do currículo ou dos testes de alto impacto, como o ENEM.

Essa afirmativa apresenta a força do discurso da avaliação que cerca distintas reivindicações, pois é viável por ser uma “totalização metafórica”; por permitir uma ampla cadeia de equivalência, ainda que seja de forma precária. O que torna possível, então, as superfícies textuais sobre o ENEM articularem demandas de diferentes grupos de inúmeras políticas de diversos contextos espaço-tempo educacionais. O conflito se dá, porque agendas políticas diversas estão envolvidas para determinar o que é válido ser objeto de avaliação e de currículo. Em suma, o ENEM encarna um projeto de “rendimento escolar”, de “autoavaliação”, de “desempenho acadêmico”, que nunca será completo e fica marcado pela ambivalência e pelo paradoxo, próprios de todo jogo político em torno da seleção dos validados.

De igual maneira, a natureza paradoxal possível nessa extensa cadeia de equivalência permite a convivência de discursos da organização curricular, o que nos direciona para

pensarmos mais sobre o aprendizado espacial, do que sobre a especificidade, localização disciplinar. Em outras palavras, a configuração paradoxal que valida distintas formas de organização curricular no ENEM, sejam projetos disciplinares, sejam integradores, faz com que vejamos, nos exames, identificações passíveis de serem nomeadas como “estudos ambientais ou sociais” ou “habilidade de interpretar um gráfico”, por exemplo, obedecendo à lógica disciplinar e dos projetos integradores. Tal argumento estará nas reflexões dos capítulos posteriores.

### 3. EM QUESTÃO: O ITEM.

A proposta deste capítulo é apresentar uma via de análise dos itens, com o intuito de construir uma diferenciação (empírica e teórica) entre “saber validado” e o “saber legítimo”, destacando as articulações discursivas que tornam possível a decisão (no sentido laclauiano) de valorizar certos sentidos de espaço (e também a organização deles) em detrimento de outros, na forma de uma questão da prova do ENEM. A diferenciação projetada nesta tese entre o validado e o legítimo marca a importância, aqui considerada, da seleção curricular, como operação significativa que protagoniza, no nosso julgamento, os conflitos em torno do currículo, tema que será desenvolvido na primeira seção intitulada “3.1 Para revisitar a temática da seleção curricular, com o horizonte de análise do item”. Nesta seção, pois, proponho rever os escritos de M. F.D.Young no intuito de delinear algumas interpretações da seleção curricular, a partir de sua discussão mais antiga (da “estratificação social do conhecimento”) à mais recente (como a distinção entre currículo por acatamento e currículo por engajamento). Entendo que nessa seção há uma forte preocupação em analisar a seleção à luz do antagonismo, com o fim de direcionar a classificação entre validado e legítimo para leitura nossa do item do ENEM.

Na sequência do debate, estruturo a seção “3.2 O aprendizado espacial como imaginação espacial: por uma abordagem mais flexível para a identificação geográfica no ENEM” com o pressuposto sobre a geografia escolar no ENEM, o do discurso (metáfora) de ser uma “ciência do presente”. Tal argumentação leva em conta a análise de documentos e de autores que trataram do ensino dessa disciplina, em especial, o trabalho de Vesentini, que interpreta a Geografia no ENEM. Por fim, foco na interlocução teórica de Massey (2008), Besse (2006) e Haesbaert (2004) a fim de desenvolver aqui o que denomino de “aprendizado espacial” para produzir uma identificação, uma sutura centrada no espaço, a partir do ENEM.

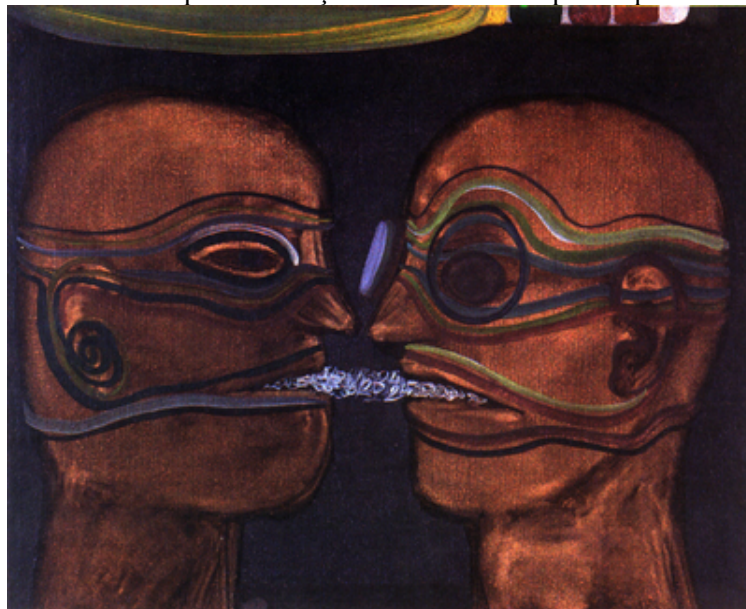
A seção 3.3, “Estrutura do item: por uma crítica em “com ler uma questão do ENEM” não ambiciona tecer garantias da leitura do item e modestamente reconhece que aqui reside um (dentre outros) viável exercício de examinar o comportamento do item, com o principal empenho em preparar um terreno argumentativo para explorar o aprendizado espacial (a ser conferido no capítulo seguinte). Na primeira parte da seção, busco problematizar a estrutura

do item e farei um breve relato sobre a sua coleta e a sua organização. Em seguida, procuro descrevê-lo, levando em consideração o que chamo de provisória classificação dessas superfícies textuais, expondo, principalmente, a fragilidade dessa tarefa. Por fim, a conclusão da seção segue com o ato descritivo para oferecer um panorama amplo dos saberes a serem ensinados a partir da edição de 1998 do ENEM.

Em “3.4 Questionando o discurso da situação-problema: uma estratégia de análise da prova do ENEM”, meu intuito foi discutir o discurso da situação-problema como eixo estruturante do item, associando-o à lógica de causalidade. Ela é entendida aqui como característica que conecta o enunciado às alternativas apresentadas no item. Dependendo dos significantes privilegiados no item, essa característica pode impedir interpretações que valorizam o conhecimento aprendido e favorecer reducionismos. A lógica de causalidade pode favorecer generalização do item, submetido a uma prova de larga escala, transvestindo o aprendizado em determinação. Por fim, trata de um capítulo que busca rever os semelhantes, ressignificá-los, para discutir o aprendizado espacial no ENEM. Certamente, as abordagens em tela prepararam a análise do item, foco do último capítulo deste estudo.

### 3.1 PARA REVISITAR A SELEÇÃO CURRICULAR, COM O HORIZONTE DE ANÁLISE DO ITEM.

Um diálogo imaginado<sup>63</sup>: Foucault: - Acredito que o papel do intelectual hoje (...) não é o de prever ou propor soluções, pois ao fazê-lo, ele só consegue contribuir para a situação determinada de poder que deve ser criticada...



Young: - Assim, não é de se surpreender que essas críticas não tenham sido ouvidas por responsáveis por decisões políticas. Elas tinham muito pouco a dizer sobre escolas, exceto para outros cientistas sociais.

SIRON FRANCO  
A Boca  
Óleo sobre madeira  
41 x 52cm / 1979

Nesta seção, proponho revisitar os escritos antigos e recentes de Michael F. D. Young cujo título tem o foco na discussão da seleção do conhecimento, para então problematizar o material empírico primordial desta pesquisa: o item do ENEM. Infelizmente, o limite deste trabalho impede a feitura de um painel mais minucioso dos trabalhos produzidos por esse teórico, que influenciou fortemente os estudos do currículo no Brasil, por meio de traduções de livros e artigos publicados em periódicos.

Para fins de dar visibilidade ao atual posicionamento do autor, simulo um diálogo entre ele e Foucault, com trechos retirados do artigo do primeiro, de 2007, com o sugestivo título “Para que servem as escolas?”. Na cena, um Foucault sugere ao intelectual se

---

63

O diálogo imaginado é composto por fragmentos retirados do artigo de Michael F. D. Young (2007), intitulado “Para que servem as escolas?”.

concentrar mais no debate do poder do que se apressar na defesa de soluções. E Young prefere uma proposta frontalmente contrária, a de construí-las.

A partir dessa fantasia, aqui também ilustrada pela tela “A boca” de Siron Franco, busco repercutir a sinergia entre as duas proposições para efeitos de produção de entendimentos sobre escola, poder e conhecimento. Dessa maneira, pretendo sinalizar que a escrita (especialmente a mais recente) de Young tem procurado criticar o que chama de pensamento socio-construcionista que, para ele, não teria se ocupado devidamente das questões da escola. A propósito, Young (2008:115) tem defendido o que chama de “modelo colaborativo”<sup>64</sup> em que reconhece a cisão entre a análise política e a sua implementação, considerando sobremaneira o papel da investigação para informar a dinâmica da execução de programas e políticas. Aliás, a partir de sua experiência<sup>65</sup> na produção de políticas curriculares, desde os anos 1980, no Reino Unido (2000<sup>66</sup>, 2008, 161), ele garante outras perspectivas no que toca à formulação de políticas públicas em Educação que, na sua opinião, teria uma dinâmica distinta do movimento investigativo.

Com efeito, e sem coincidir integralmente com os seus argumentos, seria particularmente valiosa para o presente estudo, uma análise panorâmica de suas questões, que permanecem somadas às suas próprias divergências, diante do trabalho por ele organizado em 1971: “Knowledge and control – new directions for the sociology of education”. Desse trabalho, e especificamente, gostaria de sublinhar o caráter seletivo do conhecimento escolar,

---

64

In KC (YOUNG, 1971), a conflict model of the sociology/policy relationship was at least implicit. It assumed that theory would always and inevitably be in conflict with policy. In contrast, many of the projects on which I worked in the field of post-16 education policy in 1990s reflected what might be described as a collaborative model, which sees theory as separate from but aiming to inform policy. (2008:115).

<sup>65</sup>O autor em diversos artigos recupera sua experiência no que ele chamou de “prática de reformas curriculares” nas décadas de 1980 e 1990 no Reino Unido e na África do Sul (2010:12).

<sup>66</sup>O livro, com o título em português “O currículo do futuro – da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado” (2000, versão original de 1994), foi baseado nas reflexões do autor sobre sua análise e envolvimento nas políticas do denominado currículo pós-compulsório na Inglaterra (após os 16 anos). Nessa publicação, ele retomou a discussão da estratificação do saber para criticar a cisão entre o modelo acadêmico e vocacional presente na visão conservadora sobre esse segmento educacional e defendeu o que chamou de “conectividade curricular” e “integração conectiva”, uma proposta de organização curricular que supera, no seu entender, a ordem dicotômica hegemônica na educação secundária (2000,133;143). Entretanto, o autor (2008:165) reviu essa proposta considerando a potência das fronteiras do conhecimento, isto é, da diferenciação do conhecimento, sugerindo agora “conectividade especializada”. Tal concepção reconheceria a função pedagógica da fronteira disciplinar, seja para “aquisição de habilidades”, seja para fins de aprendizagens mais voltadas para acadêmico ou profissional, respectivamente.

presente na definição dele de “estratificação do conhecimento”, com vista para o debate mais amplo do poder<sup>67</sup> (1971: PP. 3 2). Retomo esta perspectiva para depois tratar do validado e do legítimo, à luz da discussão laclauiana de antagonismo. Por ora, cabe sinalizar uma das muitas citações de Young (op.cit.) quando trata da estratificação do conhecimento:

O poder de alguns para definir o que é conhecimento "valorizado" leva a problemas de contabilização de quão estratificado é o conhecimento e por quais critérios. Nessa ideia de "estratificação do conhecimento" está implícita a distinção entre o "prestígio" e "propriedade", componentes de estratificação. [...] O que sugere, em diferentes sociedades, a concepção dominante do conhecimento pode ser semelhante à "propriedade privada", "propriedade" compartilhada por grupos específicos, ou comunitariamente regulado como na analogia da "terra comum". <sup>68</sup>(1971: PP. 32, tradução livre)

A propósito dessa citação, no texto de 1971, reiteradamente, o autor exclamava o quanto os sociólogos haviam negligenciado a questão da seleção e organização do conhecimento (1971:19). Concordando com o trabalho de Raymond Williams<sup>69</sup>, Young<sup>70</sup> ainda naquela publicação, sublinhava que tais atos em torno do conhecimento na escola, em cada época, como atos de prestígio e propriedade, carregavam o potencial imanente para a escola ser convertida em objeto de investigação da sociologia do conhecimento<sup>71</sup>. O autor

---

<sup>67</sup> Na introdução do citado trabalho de 1971, Young concorda que a noção de controle necessariamente envolve a “imposição de sentidos” (Id. 4). Para afirmação de tal argumento, reviu o estudo de Mills (1939) que já considerava a possibilidade de examinar as disciplinas escolares como socialmente construídas “as sets of shared meanings, and the process of negotiation between examiner and students about what counts as “a sound exam answer” (Mills, apud. Young:1971, 5).

<sup>68</sup>The power of some to define what is “valued”knowledge leads to problems of accounting for how “stratified” knowledge is and by what criteria. Implicit in this idea of “stratification of knowledge” is the distinction between the “prestige” and the “property” components of stratification. [...] It suggests that in different societies the dominant conception of knowledge may be akin to “private property”, “property” shared by particular groups, or communally available on the analogy of “common land”.

<sup>69</sup>Ao longo do artigo citado, Young destacou a influente obra de Williams, publicada em 1961 e intitulada “The long revolution”. Sobre a leitura de Young daquele autor, é válido reproduzir o seguinte trecho: With a neo-Marxist framework, Williams (1961) provides perhaps the most promising and (by sociologists) most neglected approach to the study of content of education. (...) He then suggests that curricula changes have reflected the relative power of the different groups over the last hundred years. (idem: 29).

<sup>70</sup>Para esta afirmação, nossas análises se voltam também para o artigo *An approach to the study of curricula as socially organized knowledge* (1971: 19-46)

<sup>71</sup>Em artigo de 1989, quando analisa a trajetória de Young, em especial sobre a publicação aqui citada, Moreira reforçou a ideia de ruptura no projeto desse autor. Para Moreira, o desafio posto naquela publicação era justificar o conhecimento escolar como objeto da Sociologia da Educação. Para tanto, convém reproduzir o seguinte trecho: “O foco central do artigo de Young, *An approach to the study of curricula as socially organized knowledge*, é o conhecimento escolar, que passa a ser visto como socialmente construído. Segundo Young,

reconhece, ainda, que a questão da “estratificação do conhecimento” não é exclusividade da sociologia da educação britânica, na segunda metade do século XX, e a considera como principal tema para uma reflexão social da escola. Não é possível omitir dessa argumentação a forte influência do estruturalismo para explicar a organização do conhecimento a partir do desenho estrutural das classes sociais, todavia, a proposta de Young apresentava ainda outras influências filosóficas, como a fenomenologia<sup>72</sup>.

Ainda que o autor (2007), posteriormente à obra agora citada e, como na cena aqui ilustrada, tenha inventariado o desserviço de abordagens nomeadas por ele como sócio-construcionistas, sua escrita de 1971 apresentava lampejos de reflexão com a fenomenologia e mesmo com a tradição crítica que o levou a se debruçar sobre a questão do poder e do controle do sentido, numa perspectiva sociológica<sup>73</sup>. No entanto, suas recentes análises (2008; 2012) seguem operando com a oposição “conhecimento dos poderosos” e “Conhecimento poderoso” (2007) e “Currículo por engajamento” e “currículo por acatamento” (2011), a fim de sublinhar o protagonismo do conhecimento escolar para a afirmação política da escola e dos educadores. Tal análise, no nosso ver, evidencia que essa argumentação, apesar de sua vigorosa revisão crítica da postura política, segue com a preocupação sobre como o poder define a verdade. Convém, então, brevemente observar a citação em que o autor procura comparar os escritos (de sua autoria) como “socio-construcionista” com aquilo que recentemente considera como perspectiva oportuna para pensar criticamente a escola, numa linha mais propositiva, chamada por ele de “realismo social”.

---

educação é "uma seleção e organização do conhecimento disponível em um determinado momento, que envolve escolhas conscientes ou inconscientes" (1971, p. 24), o que significa dizer que um currículo não tem validade essencial e que reflete a distribuição de poder na sociedade mais ampla". (MOREIRA, 1989, P. 75)

<sup>72</sup>De Alfred Schutz, o autor apreendeu que “set or provinces of meaning which form the basis of the intersubjective understandings of educators. (1971: 27)

<sup>73</sup>A perspectiva sociológica para conceber o conhecimento escolar, desenvolvida pelo sociólogo inglês Basil Bernstein (1971;2000), influencia decisivamente os trabalhos de Young (1971, 2000, 2007). Em linhas gerais, sua abordagem enfatiza o papel das fronteiras do conhecimento, como uma condição para a sua aquisição e substantivamente atrelada às relações de poder que estão necessariamente envolvidas na pedagogia. Neste argumento, a concepção de enquadramento pode ser forte – quando há profunda clivagem do /no conhecimento escolar e o não-escolar - ou fraco, quando as fronteiras entre o conhecimento escolar e não-escolar são diluídas. Aliás, Young associa este “enquadramento fraco” à “programa de educação adulta e alguns currículos planejados para alunos menos capazes” (Young: 2008)



Como tem sido argumentado em outra parte deste livro, uma sociologia muito diferente do conhecimento decorre do pressuposto de que o conhecimento é diferenciado; me referi a ele como o realismo social. Ao contrário do construcionismo social, que trata só a base social do conhecimento como real e objetiva, o realismo social trata tanto a base social do conhecimento e ele mesmo como real. Segue-se que, em vez de se concentrar apenas na crítica ideológica, uma abordagem realista e social para o currículo procura identificar as condições sociais que possam ser necessárias se o o desejo é adquirir conhecimento objetivo. É uma abordagem ao conhecimento que tem sido muito negligenciada até recentemente na sociologia da educação, e por educadores de forma geral. (YOUNG, 2008:165)<sup>74</sup>

De imediato e, uma vez lida sob as lentes da teoria laclauniana, seria possível questionar alguns aspectos nessa citação; que, entretanto, nos levam a coincidir com a necessidade de reposicionar o conhecimento (e a objetividade do conhecimento) no debate educacional. Inicio a argumentação pelo que percebo como ponto de discordância. Young (op.cit) propôs uma clivagem entre o que ele entende como abordagem socio-construcionista, que estaria centrada nas bases sociais de construção do conhecimento e a abordagem, agora defendida por ele, denominada realismo social. Nessa última, há a preocupação, tanto com as bases sociais, quanto com a objetividade do conhecimento, reconhecidas por ele como elementos distintos.

Conforme leitura laclauniana, tal clivagem é construída na impossibilidade de separar o conhecimento de sua objetividade, pois estão submetidos precisamente por relações políticas. Por essa razão, a defesa desse e de outros pontos de vistas, que produzem a clivagem profunda e absoluta, sempre estaria marcada pela ambição de hegemonizá-la. Em outras palavras, a defesa de uma clivagem absoluta, de uma classificação positiva para definir conhecimento nessa citação de Young, parece-me ter sido construída e sistematizada na articulação discursiva para defender a centralidade do conhecimento escolar. Ainda que na visão daquele autor seja necessário refletir nas bases de fundações perenes, o que, no terreno do discurso, a produção de uma clivagem fundada em si seria impossível.

---

<sup>74</sup>As has been argued elsewhere in this book, a very different sociology of knowledge follows from the assumption that knowledge is differentiated; I have referred to it as social realism. Unlike social construcionism, which treats only the social basis of knowledge as real and objective , social realism treats both the social basis of knowledge and itself as a real. It follows that instead of concentrating solely on ideology critique, a social realist approach to the curriculum seeks to identify the social conditions that might be necessary if objective knowledge is to be acquired. It is an approach to knowledge that has been much neglected until recently in sociology of education, and by educationalists generally. (YOUNG, 2008:165)

Por isso, a clivagem desenhada por Young (op. Cit) reside no terreno da impossibilidade, mas é decidida na luta para dizer o que venha a ser conhecimento no currículo. Nessa direção, caberia argumentar a respeito do potencial daquela primeira discussão de Young que favoreceu a reflexão sobre conhecimento e objetividade na escola, o que para nós pode ser percebido como questão passível de ser revisitada e compreendida à luz do debate sobre o antagonismo, uma vez que, em linhas gerais, se trata da seleção curricular e da fundação [precária, porém duradoura] da validade do conhecimento. Retomo esse argumento ao final deste texto, tendo em vista que se trata de uma problemática fundamental para análise epistemológica do item do ENEM. Por ora, caberia manter-nos mais próximos aos escritos de Young, em especial, sobre como ele vem delineando sua abordagem sobre conhecimento.

Moreira, em artigo de 1989, procurou descrever a gênese da Nova Sociologia da Educação ou a emergência da Sociologia do Currículo, a partir principalmente da análise da produção e interlocução teórica de Michael F. D. Young. Ali, Moreira (op.cit.) apresentou que a sinergia envolta da publicação de 1971 estava em responder às turbulências políticas da sociedade britânica e, em sentido mais regional, europeia, considerando que o projeto da Sociologia da Educação marcada pela plataforma teórica do funcionalismo estava profundamente desgastado. A nossa leitura daquele artigo somada a nossa leitura do próprio Young de 1971 podem indicar que ele se mobilizava diante de distintas matrizes teóricas que se opunham à visão fatalista de um modelo explicativo da sociedade que interpretava a função da escola. Impressão essa que pode ser estendida a outros escritos daquela publicação, qualificados por Moreira (1989:p.31) como “diversos” e “contraditórios”. Convém, aqui, resgatar afirmativa de Moreira que ilustra a complexidade da organização da publicação de 1971, que repercutiu decisivamente para construção do currículo como problema investigativo.

Era esta tentativa de definir o campo intelectual da Sociologia da Educação em torno do problema do conhecimento escolar, sua definição e transmissão, que unia o conjunto de artigos extremamente diversos e, em alguns casos, teoricamente contraditórios reunidos no livro KC<sup>75</sup> (1989, p.31).

---

<sup>75</sup>Referente à *Knowledge and control – new directions for the sociology of education*.

Em KC, Young (1971) assumiu o imperativo da denúncia para justamente reivindicar o conhecimento escolar como problema passível de ser investigado, o que ele, décadas depois, reveria e chamaria de “conhecimento dos poderosos”, pois, já naquele momento, era contestado pela categoria estratificação do conhecimento, que, em outras palavras, trata da questão da seleção. Baseado na sociologia do conhecimento, ele partiu do pressuposto de que a objetividade do conhecimento é construída socialmente, existindo, aliás, para garantir a verdade.

A garantia da verdade, isto é, a objetividade, em diversos escritos do autor, é objeto caro de sua reflexão, principalmente quando se propôs a revisitar seus trabalhos. Argumento presente, por exemplo, na sua discussão de “conhecimento poderoso” (2007; 2010) ou “currículo por engajamento” (2010), em que reconhece que a objetividade é construída socialmente e tributária de um corpo institucional que regula a diferenciação do conhecimento. Isto é a razão pela qual ele, em distintos artigos, vem recuperando o debate sobre a disciplinarização, ou saber especializado, como entidade autorizada para conferir a validade do conhecimento. Isso o leva a diferenciar, por exemplo, “pedagogia” de “currículo”, afirmando que a primeira se ocuparia dos procedimentos para aquisição do conhecimento, enquanto o segundo deveria ser de exclusiva preocupação de especialistas, retirando, nesse caso e no nosso ver, o protagonismo docente (2010, versão em português 2011). Desse modo, a perspectiva atual de currículo em Young pode desfavorecer o debate do trabalho docente. Em razão dessa polêmica, avalio que é oportuno retornar a esse argumento mais adiante nesta seção.

Nossa interpretação de recentes trabalhos do autor identifica o argumento de que o construcionismo (que marcou sua posição de 1971) tornou vulnerável o conhecimento escolar, ao fragilizar as fronteiras entre escolar e não escolar. Com isso, o principal impacto seria negar a potência do conhecimento, ao impedir suas garantias fundamentais, em especial, daquele conhecimento que não se comunica com a vida cotidiana, verificável exclusivamente nos padrões e cânones científicos. Não por acaso, lança expressões dicotômicas com “conhecimento poderoso e dos poderosos” para dar visibilidade à natureza epistemológica, ou a garantia do acadêmico, construída pela fronteira do não escolar. Em outras palavras, Young procura se afastar de uma leitura conservadora da aquisição do conhecimento, ao ressaltar a

permanente condição desigual para sua produção, afirmando, por exemplo, a locução adjetiva “dos poderosos”, (2008:95), na medida em que vislumbrou a centralidade do conhecimento no projeto institucional mais à esquerda, ao reivindicar a expressão “conhecimento poderoso”.

Para revisão de seus trabalhos, propôs o diálogo mais forte com Durkheim e Berstein, a fim de fortalecer a diferenciação do conhecimento, mais no terreno do epistemológico e menos no do político. Em resumo, nos recentes artigos, Young concordou com seus críticos<sup>76</sup>, afirmando que o argumento sócio-construcionista não dá conta da validade do conhecimento. Afinal, ele reiteradamente analisa em que (e se de fato) fracassou a nova sociologia da educação. Young com Muller disseram: “(...)a “nova” sociologia da educação, que teve início com um compromisso radical com a veracidade, usando os termos de Williams, enfraqueceu seu próprio projeto, rejeitando qualquer ideia da verdade propriamente dita”. (YOUNG & MULLER: 2007, 164). No cerne daquela afirmativa estaria a ideia de que o projeto da Nova Sociologia se furtou de crer na objetividade do conhecimento, a fim de fortalecer a determinação econômica e sociológica na discussão do conhecimento como construção social.

Envolvido pelo mesmo argumento, Young (2010) buscou definir “conhecimento e currículo” a partir da polaridade entre o que ele chamou de “currículo por acatamento” e “currículo por engajamento”. Entendido por Young, como modelo tradicional e conservador, o chamado “currículo por acatamento” se baseia no conhecimento como exterioridade; estudante e docente como sujeitos passivos, cujas relações com o conhecimento são profundamente naturalizadas. Por outro lado, o por ele chamado “currículo por engajamento” reconhece a natureza sociológica na produção de conhecimento, a favor de uma concepção que rejeita a exterioridade dada do conhecimento. Essa visão de currículo, classificada por ele como “progressista”, tampouco se furta de criticar a própria crítica ao discurso “construcionista” que basicamente está na defesa da centralidade do aluno.

Ao contrário, o engajamento proposto por Young (op.cit.) centra-se mais no conhecimento, especialmente nas fronteiras do disciplinar, do que no saber prévio ou

---

<sup>76</sup>No que diz respeito aos críticos do trabalho de 1971 de Young e mesmo à revisão do próprio nos recentes trabalhos, convém citar Moreira (1989), além dos artigos (Young & Muller, 2007, Young, 2010, 2008).

cotidiano. Dito de outra forma, em diferentes textos, Young construiu uma argumentação que revê seus estudos dos anos 1970 para justificar a relevância do currículo centrado no conhecimento.

O título deste artigo<sup>77</sup> salienta a importância de distinguir o conhecimento da experiência. Meu primeiro livro KC, foi de opinião contrária. Eu inverti as prioridades convencionais nesse tempo e privilegiei a experiência sobre o conhecimento. Argumentei que a distinção entre conhecimento e experiência era ideológica e baseada no poder daqueles que definem o que conta como conhecimento, em vez de quaisquer critérios objetivos. (2010:11, tradução livre)<sup>78</sup>

Por essa razão, reiteradamente sugere a importância dos estudos sociológicos de Basil Bernstein e Emile Durkheim para reabilitar a função da escola cuja institucionalidade depende justamente da diferenciação do conhecimento diante de outros saberes. Para Young, o currículo por engajamento depende da centralidade do conhecimento, o que envolve “escolhas curriculares [que] têm de ser tratadas pelo que são: maneiras alternativas de promover o desenvolvimento intelectual dos jovens” (YOUNG:2010, p.22).

Em resumo, no exercício de rever seus estudos anteriores, ele reconhece a importância da função da escola em construir o sujeito intelectual e por esta razão questiona seguramente a relação da aprendizagem com o aluno, o que o leva a reposicionar a relação entre conhecimento e seleção curricular. Para ele, a “pedagogia” se resume à relação do aluno com o conhecimento, no âmbito de seu ensino, envolvendo necessariamente o trabalho docente. Entretanto, para ele, a seleção curricular é tarefa que se restringiria aos especialistas. Nessa distinção, na nossa opinião, Young deixa de reconhecer a seleção curricular como ato da docência, o que sem dúvida fragiliza o projeto por ele mesmo defendido como currículo por engajamento.

A argumentação acima descrita é desenvolvida também no já mencionado artigo “Why educators must differentiate knowledge from experience?” cujo título, uma

---

<sup>77</sup>Trata-se do artigo: Why educators must differentiate knowledge from experience?

<sup>78</sup>The title of this paper stresses the importance of distinguishing knowledge from experience. My first book KC, took the opposite view. I inverted the conventional priorities of the time and privileged pupil experience over knowledge. I argued that the distinction between knowledge and experience was ideological and relied on the power of those defining what counted as knowledge rather than any objective criteria. (2010:11).

interrogação, sinaliza o imperativo da diferenciação (ou da natureza diferencial do conhecimento), o que pode ser percebido como uma convocação para convencer os docentes da centralidade do conhecimento, para tomá-lo como imperativo da escola e se posicionando contrariamente às perspectivas pedagógicas de valorização da experiência cotidiana do aluno.

Do autor que cunhou conceitos como “estratificação social do saber”, “conhecimento poderoso” e “currículo por engajamento”, coincido com a emergência de uma discussão a favor do protagonismo do saber, reabilitando, de certo, o papel da escola para formação intelectual como um pressuposto político que, para nós, serve para sublinhar a importância da discussão da seleção curricular para problematizar sentidos de espaço e sentidos de Geografia no ENEM. Com efeito, Young pode ser percebido como um autor que se ocupa da seleção curricular como seleção do saber escolar, de forma que aprendemos com seus textos e certamente com sua herança de Basil Bernstein a estreita relação entre o ato de garantir a institucionalidade da escola e o ato da construção e da legitimidade do saber.

Entretanto, convém sinalizar nossas divergências diante da sua apreensão de objetividade e principalmente de política, a partir de sua distinção entre “social construcionismo” e “social realismo”. Ele opera com esta cisão para ilustrar que na primeira perspectiva, predominante nos seus trabalhos iniciais, há a centralidade da abordagem política enquanto na segunda haverá maior preocupação com a estrutura e a natureza do conhecimento. Fica patente que nossa aproximação com a teoria do discurso impede uma convergência com esta análise, haja vista que nos baseamos no pressuposto de que há a primazia do político em qualquer sistematização da significação, o que envolve necessariamente a produção do conhecimento escolar e sua validade.

Com tal aproximação teórica, nos propomos a rever certos textos de Young perseguindo sua questão sobre a seleção curricular procurando ressignificá-la à luz da teoria laclauiana para tensionar a discussão do item, que como defendido no decorrer desta investigação, é a síntese (possível e provisória) da seleção curricular. Para tanto, o desenho teórico para esta empreitada depende da estreita relação entre antagonismo e seleção curricular.

Vejo o item como produto [ou o mesmo que a própria] de uma seleção que só é possível na constituição de relações entre conhecimentos, ou na leitura de Berstein de fronteiras fortes entre domínios de conhecimento. À luz da teoria laclauniana, seria viável dizer que a seleção curricular é a operação antagônica de um sistema que estabiliza os sentidos hegemônicos, que merecem ser ensinados. E essa operação antagônica promove fronteira política que identifica o sentido passível de ser ensinado e tem no item um potente texto de repercussão nacional.

Já melhor explicitado por autores como Mouffe (2011), Mendonça (2009,2010) e Howarth (2000, 2005) e ligeiramente resumido neste trabalho, o antagonismo é o momento diferencial da contenção do sistema de significação, que vem a ser a contenção de qualquer identidade. Diante dessa inspiração laclauniana, é válido reiterar que a seleção curricular pode ser interpretada como momento diferencial que contém precariamente os sentidos, fixando a distinção entre o que é, ou deixa de ser, passível de ser ensinado. Em se tratando de exame, a compreensão sistêmica de seleção curricular ganha positividade em superfícies textuais como a Matriz de Referencia, pois os pontos nodais que freiam o sistema, a própria e contingente contenção, garantem a eleição dos saberes mais legítimos, isto é, os validados por serem convertidos em objetos de avaliação.

O desenho conceitual – seleção curricular e antagonismo - é aqui teoricamente arquitetado para representar a contiguidade entre a validade do conhecimento e o Exame, o que, de fato, reside na significação do item como materialidade da seleção curricular. E, como toda e qualquer seleção curricular é a significação sistêmica que produz antagonismos, o mesmo que fronteiras entre o objeto ensinável e não ensinável. Portanto, é salutar repetir que esse desenho conceitual responde à agenda centrada na relação poder e saber. Com essa pauta é possível considerar o item como potente testemunho da validação de interpretações espaciais privilegiadas na conclusão da educação básica.

Não menos oportuno é rever a centralidade do político no pensamento laclaniano, o qualificando como “primazia do social”. Tal classificação do político é profundamente explorada pelo autor e seus interlocutores, potencializando a interpretação de que qualquer sistema significativo depende do exterior que o constitui. Em outras palavras, o mesmo

Laclau atestou que qualquer que seja o ato de instituição, decisão ou identificação há ambição de “produzir os esquecimentos das origens” (2000, p.51). E continua a argumentação de que o social (como qualquer identificação) é produto, tanto do bloqueio, quanto do apagar a contingência originária, revelando aí a loucura da decisão e (não menos fora da razão) a exclusão fundante de qualquer objetividade.

A extensa discussão em torno da primazia do político é defendida com argumentação envolvendo a história do marxismo, da filosofia política e da linguagem. Laclau ofereceu a seus leitores o debate da ciência política convertendo ao centro o próprio antagonismo para projetar uma interpretação da democracia às margens do projeto liberal, sem esquecer, contudo, o carente debate sobre a liberdade. Com a primazia do político, eles esperam redesenhar a interpretação do ato democrático, resgatando, do seu título de 1985, como estratégia socialista, e o nomeando, a partir de então, como democracia radical.

Nessa direção, a reflexão da seleção curricular à luz da teoria do discurso se faz no reconhecimento do fracasso de toda classificação social. Se, de fato, a seleção curricular é uma classificação de mundo, é urgente compreendê-la como plenitude ausente, como legitimidade que guarda uma duração, ou melhor, uma classificação perecível. Tal afirmação se ampara sobretudo no entendimento de política, como “razão populista”, que, em outras palavras, seria a forma como Laclau apresenta a ampliação radicalizada de uma cadeia de equivalência.

O populismo laclauniano é uma plenitude ausente, ou seja, é o resultado (necessário, ainda que impossível) de uma lógica política, cuja propriedade sistêmica se realiza somente se prometer um projeto universal. Aliás, por contiguidade, as categorias laclaunianas vinculadas à questão do “populismo” como o “universal” e à “demanda” popular transvestem a operação hegemônica em sua radicalidade. Isso significa que são categorias em que o autor projeta a animação da hegemonia em metáfora, como fora demonstrado no primeiro capítulo deste estudo. Elas guardam o modelo de inteligibilidade da natureza sistêmica da política a favor do antagonismo (a engrenagem do sistema), que, como anunciado também no primeiro capítulo, é nomeado, por uma tradição teórica, como o político.



O ponto fundamental é que o antagonismo é o limite de toda objetividade. Isso deve ser entendido no seu sentido mais literal, como uma afirmação de que o antagonismo não tem um sentido objetivo, mas é isso que impede a objetividade a construir-se como tal. (LACLAU, 2000, P. 34, tradução livre)<sup>79</sup>

A definição de antagonismo por Laclau (2000) é central para a nossa ambição de reler a seleção curricular sob a interpretação do discurso, perseguindo uma análise que recusa o conhecimento como fundamento último, isto é, como reificado, e que ao mesmo tempo reposiciona o debate sobre o limite da objetividade. É possível, a partir da leitura laclauniana de antagonismo, sublinhar uma fértil discussão de objetividade que alimenta nossas intenções de rever (e ao mesmo tempo potencializar) a seleção curricular. Para ele, o antagonismo impede a plenitude da ordem, da essência, por encarnar seu próprio limite. Como ele mesmo propõe, o antagonismo é o exterior constitutivo (da significação), que bloqueia a identidade do interior.

O que para nós é interessante interpretar que o momento da seleção curricular, o pleito de validar “os legítimos”, é o bloqueio da significação e somente nessa condição é instaurado o estatuto do verdadeiro, seja do que chamamos de conteúdo, de conhecimento escolar ou mesmo da habilidade ou da competência, encaradas aqui como cadeia metonímica que freia a significação da coisa que identificamos como passível de ser aprendida e ensinada. Portanto, a objetividade está na identificação bloqueada e é simultaneamente condição de possibilitar qualquer validação de um saber, autorizando-o, com mais força ou menos força, seu aprendizado. O momento da seleção curricular é animado pelo antagonismo (esse exterior que exclui) e ao mesmo tempo o da “loucura”, uma vez que encarna necessariamente uma decisão.

Na sequência da citação acima, Laclau (2000: p.34) nomeou o processo antagônico de “transformação”, fazendo uma alusão à mudança da natureza. Na nossa leitura, Laclau, com essa expressão, apresentou a função de negatividade e transitoriedade do antagonismo, visado como processo que intervém na identidade. Assim, reposiciona o próprio processo como fundante e constitutivo de qualquer identidade. Esta reflexão permite compreender a seleção

---

<sup>79</sup>El punto fundamental es que el antagonismo es el límite de toda objetividad. Esto debe entenderse em su sentido más literal como afirmación de que el antagonismo no tiene un sentido objetivo, sino que es aquello que impide constituirse a la objetividad em cuanto tal. (LACLAU, 2000, P. 34)

como um processo interventor e transitório, ao passo que ilustra a possibilidade de questioná-la, como lógicas interventoras do estatuto do verdadeiro que garantem e estabilizam aquilo que ensina e aprende.

O exterior constitutivo de qualquer coisa que chamamos de conteúdo garante uma “certeza”, um “gabarito”, que não é assessório, mas, retrata principalmente a estabilidade de um saber passível de ser escolarizado. Em outras palavras, o antagonismo guarda, como diz Laclau (2000: p. 35) essa função reveladora da contingência e da disputa em torno de qualquer identidade. Esse argumento nos parece necessário para tratar de uma diferenciação que para mim é atualmente oportuna, para fazer jus à análise da seleção curricular: saber validado e saber legítimo.

A partir dessa diferenciação, quero tratar do estatuto de verdadeiro e das lógicas antagonicas que determinam que um saber legítimo se converta naquele autorizado e validado pelo ENEM. Tenho por pressuposto que o ensino (em qualquer nível de escolaridade) opera com antagonismos que estabilizam certezas. Nessa direção, julgo que aqueles passíveis de serem ensinados são os saberes legítimos, cujas decisões mobilizam sentidos de competência, habilidade, conteúdo, etc.

Diante do terreno de uma avaliação que encarna um projeto universal de estatuto de verdade – em escala nacional - ao autorizar um conjunto específico de saberes, entendo que nem todos os “legítimos” serão validados, portanto, o momento da seleção curricular, na feitura de um item ou de uma matriz que divulga os validados, há sequencias de produção de antagonismo em torno, particularmente, de um grupo de saberes garantidos como essenciais e os mais importantes, ou no entender de Young (1971:32), “prestigiados”.

O item como texto curricular, hegemonização dos conteúdos pode ser percebido, pois, como resultado de uma tradição seletiva. A interpretação do item, então, permite inferir os sentidos de espaço validados em um texto de escala nacional. Aqui importa, então, o pensamento da seleção como antagonismo. Em outras palavras, nossa aproximação com o debate da seleção e estratificação é valorizá-lo, a partir da inspiração no antagonismo, uma dinâmica que participa de sistema de significação ou da metáfora. O antagonismo anima e

impõe os limites da metáfora. Isso significa que a seleção anima e impõe limites ao item, ou seja, nossa aproximação ao antagonismo não deixa de ser uma tática para revisitar uma questão outrora emergente e potencializada na NSE para definir a compreensão de “item” nesta investigação.

A fundação dessa hierarquia – produto da seleção curricular- permite por exemplo o projeto da universalidade dos saberes, de converter o ENEM em demanda popular (já discutida no capítulo anterior). Compreendo, portanto, que aqui estou preocupada com os validados. De certo, tal afirmativa se faz no terreno da compreensão de que o político é o antagonismo. Recai aqui, portanto, a necessária distinção entre política e político na teoria do discurso. O termo “necessário”, logo, não é acidental. Mouffe (2011:11); instrumentaliza sua discussão de democracia radical, por exemplo, a partir dessa diferenciação, especificada na citação abaixo.

Para ser mais precisa, é assim que eu distingo entre “o político” e “a política”: concebo “o político” como a dimensão do antagonismo que considero constitutiva das sociedades humanas, enquanto entendo “a política” com o conjunto de práticas e instituições através das quais se cria uma certa ordem, organizando a convivência humana no contexto da conflito derivado do político. (2011: p. 16, tradução livre)<sup>80</sup>

A citação acima, que resume os efeitos da diferenciação entre político e política, intervém fortemente na nossa compreensão da seleção curricular e em última instância na de avaliação, em especial, a do ENEM. Seguindo com a abordagem aqui defendida da seleção curricular como antagonismo e, por extensão, como político, quero pensar a avaliação (e mais à frente entendendo o ENEM como clímax, ou símile popular), como política. A avaliação, convergindo com a interpretação de Mouffe (op.cit), envolve práticas que comunicam ou difundem o momento de seleção curricular. Na direção aqui inspirada em Mouffe (2011), a avaliação institucionaliza os estatutos do verdadeiro, as certezas dos saberes validados.

---

<sup>80</sup>Para ser más precisa, esta es la manera en que distingo entre “lo político” y “la política”: concibo “lo político” como la dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas, mientras que entiendo a “la política” com el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana em el contexto de la conflictividad derivada de lo político (2011: p. 16).

Com efeito, a seleção curricular, entendida como processo antagônico, é apreendida como político que organiza o sistema de certezas passíveis, nesse caso, de serem avaliadas em todo o país, logo, uma política. A argumentação aqui defendida procura, sem dúvida, entender o item ou qualquer objeto autorizado para o ensino a fim de mensurar a aprendizagem como problema político. Perceber o item de modo político é permitir a interpretação das lógicas que sistematizam o saber correto e a intencionalidade aqui destacada é ambicionar, questionar a força de determinados saberes identificados como aprendizado espacial (concepção a ser esclarecida mais adiante), num sistema (política) que divulga os validados (ENEM).

Vale ainda nessa argumentação sublinhar o propósito da diferenciação entre política e político que nos inspira pensar de um modo mais complexo o jogo democrático de validar o legítimo como verdadeiro, convertendo-o em validado. Mouffe (op. cit) vem difundido a necessidade de interpretar a democracia fora do modelo de consenso ao afirmar que se trata de um problema do terreno do antagonismo. Portanto, o projeto de democracia radical, já citado nesta pesquisa, não busca sublimar o conflito, mas reconhecê-lo como constituinte da decisão e da vontade política (Laclau 2006, Mouffe, 1991, 2011).

Nessa direção, nossa argumentação da seleção curricular é convergente com o horizonte do debate democrático, a partir da consideração de que é impossível incluir todas as combinatórias das certezas, tampouco, nossa argumentação recusa a mesma necessidade de ter o horizonte democrático, sobretudo, para pensar a função reveladora do antagonismo: de que a contingência constitui qualquer possibilidade do mesmo bloqueio.

Investigar nesses parâmetros os itens do ENEM é, como tenho defendido aqui, problematizar as lógicas de garantias em torno de determinados saberes, considerados e estabilizados como mais certos, mais verdadeiros, mais legítimos e por isso mais válidos do que outros, objetos de uma precária exclusão. Por essa razão, a ênfase dessa primeira parte do capítulo foi a de “reabilitar” a seleção curricular, como protagonista da interpretação do item por entendê-la como processo antagônico, cuja “transformação” na leitura de Laclau (2000) seria os limites de qualquer objetividade, portanto, o exercício do que chamo de reabilitação depende da recusa da compreensão da seleção, numa perspectiva *essencializante*, cujo conhecimento é tomado como fundamento último.

Quando nos inspiramos nessa reflexão, nos importa pensar o ENEM como uma política (sistema) que guarda a ambição de preservar uma inesgotável paleta de reivindicações. E, sob inspiração laclauniana, posso afirmar que o ENEM tende fortemente a ser uma demanda popular. Sob o painel dessa discussão, a demanda popular depende da engenharia do corte antagônico. Na medida em que decisões que rejeitam articulações discursivas como disciplinar, vestibular, tradicional e fundam (contingencialmente, sempre) a integração e contextualização, a atualidade, há projeções hegemônicas da seleção curricular. No nosso ponto de vista, pelo prisma laclauniano de desconstruir consensos, a análise do ENEM é tomada aqui como problema da seleção curricular. Por esse motivo, o problema da seleção curricular no ENEM está diretamente vinculado ao seu projeto de demanda popular. Isto é, no presente exercício do desenho teórico-metodológico da seleção curricular emerge a discussão da configuração política que encarna uma extensa cadeia de equivalência.

Assim, a inspiração no problema da seleção curricular em Young não é circunstancial, ainda que ele o argumente a partir de uma plataforma teórica fundacional, uma vez que seja uma questão pautada no reconhecimento e na classificação do que seja legítimo, ou seja, do que seja conhecimento. Isso seria o mesmo que uma reclamação pela verdade, na medida em que entendo que a produção de antagonismo é necessariamente a garantia do que pode ser ensinado ou o mesmo que a decisão em torno do passível a ser ensinado. A seleção curricular inaugura a objetividade do conhecimento, por interromper o fluxo de sentidos para promover o mecanismo do ensino e aprendizagem. Em síntese, a abordagem sistêmica da seleção curricular é animada pela lógica da diferença, “it claims to truth” (Young, 2010).

Tal apropriação de seleção curricular pode permitir um debate mais amplo da inteligibilidade espacial, especialmente na garantia do saber geográfico na conclusão da Educação Básica. Tenho por pressuposto nesta pesquisa que a produção da lógica da diferença pensada para atender a escala nacional do Exame pode certamente fragilizar aprendizagens espaciais de uma geografia, encarada como menor. Dito de outra forma, o aprendizado do espaço habitado, sustentando por seleção curricular que sublinha categoria do pensamento geográfico serão seguramente desassistidas em exame nacional, por ser em escala nacional. Isso significa dizer que a lógica da diferença condicionada pela escala nacional

produz seleção curricular que, como veremos adiante, autoriza exclusivamente a chamada contextualização ou cotidiano de certas escalas, descartando a mobilização de outras, descartando a multiterritorialidade.

Essa argumentação permite, todavia, pensarmos que o futuro do exame está dirigido pela seleção curricular. O que tenho reiterado como problema da seleção curricular, particularmente no item como sua materialidade, é o momento do limite do validado. O estudo das interpretações espaciais eleitas nas últimas edições aqui apresentado irá questionar, sem dúvida, o projeto de converter o ENEM em demanda popular (como sugerimos no capítulo anterior). O ENEM condicionado pela ampliação da cadeia de equivalência (o mesmo que garanti-lo com demanda popular) está a serviço de uma política de escala cujo ajuste da seleção curricular dependerá de uma ampla negociação em torno da validade do conhecimento, em resumo, das referências.

Na próxima seção, desenvolverei esse argumento a partir da discussão sobre o aprendizado espacial, como concepção do saber geográfico no ENEM que considera tanto a fronteira disciplinar quanto o projeto de integração de saberes presente na construção da Matriz de Referência. Em suma, a perspectiva do aprendizado espacial se assenta em como sentidos espaciais são convertidos dos legítimos aos validados.

### **3.2 O APRENDIZADO ESPACIAL COMO IMAGINAÇÃO ESPACIAL: POR UMA ABORDAGEM MAIS FLEXÍVEL PARA A IDENTIFICAÇÃO GEOGRÁFICA NO ENEM.**

Ciências Humanas e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de Geografia, História, Filosofia, Sociologia e conhecimentos gerais.  
(Edital do ENEM 2012).

Esta seção é dirigida á concepção do “aprendizado espacial”, uma argumentação que se presta a nomear os sentidos validados de espaço e de identificação geográfica no ENEM. A razão principal para defender tal concepção se deve à conclusão do capítulo passado, tendo em vista que nossa análise dos documentos em torno do ENEM nos leva a pensar que se trata de uma matriz curricular que comporta as lógicas disciplinar e da competência, simultaneamente.

Isso significa que aqui afirmo o pressuposto de que o ENEM seja percebido como organização curricular que tanto autoriza uma proposta integrada quanto uma disciplinar. A citação que abre esta seção ilustra o que tenho sinalizado como organização híbrida do ENEM, o que reforça nossa intencionalidade de pensar o aprendizado espacial como expressão que emerge dessa ambiguidade da política curricular que caracteriza o ENEM.

Considerando essa percepção, estruturei este texto com outro pressuposto sobre a Geografia Escolar no ENEM: o do discurso (metáfora) ser uma “ciência do presente”. Tal argumentação leva em conta a análise de documentos e de autores que trataram do ensino dessa disciplina, em especial, o trabalho de Vesentini, que interpreta a Geografia no ENEM. Por fim, foco na interlocução teórica de Massey (2008), Besse (2006) e Haesbaert (2004, 2011) a fim de desenvolver aqui o que denomino de “aprendizado espacial” para produzir uma identificação, uma sutura centrada no espaço, a partir do ENEM.

Nessa direção, apresento a citação abaixo, porque articula um discurso que anuncia a relevância da disciplina a partir da equivalência entre “atualidade”, “ciência do presente” e “realidade contemporânea” para produzir o sentido da centralidade do espaço e, ao mesmo tempo, produzindo um discurso que justifica o ensino dessa disciplina. Com efeito, a abordagem do documento contemporâneo à implementação do ENEM articula o discurso de

cadeia metonímica em torno da atualidade com o sentido de integração, a favor dos conteúdos a serem ensinados na Educação Básica.

Nunca o espaço do homem foi tão importante para o desenvolvimento da história. Por isso, **a Geografia é a ciência do presente, ou seja, é inspirada na realidade contemporânea**. O objetivo principal destes conhecimentos é contribuir para o **entendimento do mundo atual**, da apropriação dos lugares realizada pelos homens, pois é através da organização do espaço que eles dão sentido aos arranjos econômicos e aos valores sociais e culturais construídos historicamente. Com esta ideia, procura-se, conforme o Artigo 35, inciso III da LDB “o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. (BRASIL, SEB, PCN: 1999, P. 30, grifos meus)

Com a citação acima, é possível aqui vislumbrar a decisão de agrupar e classificar os saberes, de selecioná-los como ações que produzem antagonismos para validá-los. O que, simultaneamente, prepara as justificativas políticas das operações curriculares, centradas no conceito de espaço, ora suprimindo marcas de ações como descrever e comparar inerentes às imaginações geográficas, ora realçando-as como marcas identitárias. A lógica hegemônica de decidir o ensino de Geografia equivalendo ao discurso da “ciência do presente” (op.cit.), é percebida aqui como uma operação significativa de consolidar fronteiras diante de outros conteúdos a serem validados na Educação Básica, sejam “mais” disciplinares, sejam integrados.

Em outras palavras, a fixação da metáfora da ciência do presente consolida um sentido da disciplina que a relaciona diferencialmente diante de outras que disputam objetos de ensino, como a História ou a Sociologia. Também é uma fixação de sentido que opera com um sentido de presente estreitamente conectado ao “cotidiano”, à “atualidade”, aos discursos acionados pelos sentidos pedagógicos, centrados mais na experiência do aprendiz do que na razão epistemológica da disciplina, o que é possível evidenciar nas matrizes do ENEM, já citadas nesta investigação.

Entendo que as operações de nomear os saberes eleitos, aqui entendidos como validados a serem objeto do exame, podem ser percebidas como cadeia metonímica própria da autorização para o fim político do ensino, em especial, da dimensão nacionalmente submetida ao exame. Na nossa percepção em relação aos saberes geográficos autorizados, há a



estabilidade da lógica metonímica que solidifica os conceitos da ciência de referência, em especial, espaço, região, território, lugar, como sistema que organiza a paleta das certezas a serem ensinadas (BRASIL, OCN; 2006), convivendo com saberes cotidianos, assentados na lógica da “ciência do presente”.

A lógica política da validação dos saberes se estabelece na emergência do “conceito”, em especial, o ensino aprendizagem do conceito como ponto nodal que organiza o sistema de identificação dos saberes validados. Para esse argumento, retomo os documentos produzidos para divulgá-los sob a distinta e contígua nomeação de “conteúdo”, “eixo temático”, “conhecimento de geografia” (OCN:2006), “conceito estruturadores”, “concepção norteadora”, “base estrutural”, “elemento de aprofundamento” (PCN+:1999). Somado a esses nomes, é viável sublinhar os títulos e subtítulos dos que organizam ou se constituem como sistema de identificação dos saberes, que são: “saberes e experiências do ensino de Geografia”, “ensino de Geografia uma combinação entre conceitos e saberes”, “conceitos estruturantes e articulações” (OCN, idem). É possível tomar essas operações metonímicas como configuração política participante do corte antagônico entre o validado e o não validado a ser objeto do ensino e principalmente do exame.

Aqui convém resgatar o debate em curso nos recentes trabalhos do GECCEH que tensiona a compreensão de cadeia metonímica em torno do conhecimento escolar. Gabriel (2012) afirma que conteúdo pode ser percebido como unidade diferencial que tende a garantir o fluxo da cientificidade, no terreno didático em que se produz a cadeia de equivalência definidora de conhecimento escolar, portanto, no debate curricular “o conteúdo” mobiliza a fronteira do escolar, operando com significações de autorização dos sentidos escolares. Nessa argumentação, o conteúdo como significante recontextualizador da ciência, responde às configurações políticas da escola.

No nosso ver, no caso do exame, essa cadeia equivalencial alimenta a interpretação da operação hegemônica de validação dos saberes a partir tanto do ensino por conceitos quanto do discurso da “ciência do presente”. Nessa investigação, tal abordagem potencializa a interpretação da distribuição dos saberes, quando se foca na operação metonímica que fundamenta o sentido de competência e habilidade com o de disciplina no ENEM. Suspeito

fortemente que o par indissociável, competência e habilidade, são nomeações de saberes, cuja operação de significação os converte em atos, em verbos, cujos sujeitos são os alunos, envolvendo ora identificações disciplinares, como conceitos geográficos, ora experiências cotidianas, no estatuto de saber validado.

O debate em torno da paisagem estruturante aqui proposto no capítulo 4 baseia-se criticamente numa cadeia de equivalência específica da Geografia, que é o discurso do aprendizado do conceito como fim pedagógico do Ensino da disciplina. Essa tarefa de resgatar os documentos curriculares que tratam do Ensino de Geografia, em particular aqueles do Ensino Médio, justifica-se em dois argumentos desta investigação. O primeiro entende que o ensino de Geografia se constitui em torno da operação metonímica (o estado de contiguidade) entre o conteúdo e o discurso da ciência do presente, na medida em que responde à identificação disciplinar. Por isso, a sutura, ou seja, a identificação é fundada em torno dos conceitos chave espaço, paisagem, lugar, região e território, permitindo a definição da Geografia como ciência do presente e como ciência social. Nessa perspectiva, a afirmação dos conceitos como significantes prestigiados na seleção curricular ocorreria, assim, deslocando a fronteira entre físico e humano para suturar a identificação. Por último, o argumento pressuposto aqui reside numa abordagem que reconhece o protagonismo do conceito espaço no projeto de ensino da Geografia, mas que o denota como operação significativa e não como fundação última da aprendizagem.

Por essa razão, a análise das habilidades do ENEM (em especial as destacados nos anexos desta investigação) serve para ilustrar que mesmo sem explicitar conceitos, há esperança de totalizar o sentido do espaço, costurando “ações” cognitivas com conteúdos de significação geográfica. Tais projetos de “ações” cognitivas passíveis de serem ensináveis estão difundidas em outros documentos curriculares, não apenas no ENEM. Desenvolvidos nos fins dos anos 1990, PCNs e PCN Mais, em resumo, são documentos que dialogam estreitamente como o projeto inicial do ENEM, na medida em que a distribuição dos saberes geográficos obedece fortemente à fixação de sentidos de competência e habilidade.

O nome “estruturante” é retomado dos próprios documentos e reposicionado, aqui, para sublinhar que tanto paisagem quanto território, por exemplo, produzem marcadores da diferença responsáveis pela identificação disciplinar. Contudo, é viável analisar tanto nos

documentos do ENEM quanto nos seus itens, muitos sentidos que produzem interpretação espacial com outros marcadores de diferença que não sejam necessariamente os dos conceitos geográficos, por exemplo. Isso significa dizer que há interpretação espacial sem a comunicação explícita de conceitos geográficos. Com efeito, tais “estruturas” são reconhecidas aqui como os significantes privilegiados que conduzem a significação de aprendizagem, seja pelo professor de Geografia, seja pelo estudante ou pelo avaliador, ao qualificarem como conteúdo passível de ser reconhecido como geográfico.

Dizendo de outra forma, no fragmento já mencionado e nos outros documentos contemporâneos a eles, as articulações ambicionam a clausura, a contenção de sentidos para favorecer uma identificação, um agrupamento classificado como saber validado. Por isso, chamo de aprendizado espacial as operações significativas do espaço que atualizam o saber legitimado e o converte em validado, no ENEM. Dessa forma, interpretá-lo é uma tarefa de análise das decisões curriculares, em diferentes escalas. Logo, o que exploro no ENEM e nomeio como aprendizado espacial, a bem dizer, trata-se de uma decisão curricular.

Em documentos curriculares estudados nesta pesquisa, há, por exemplo, a decisão de garantir o sistema de identificação disciplinar, a partir da centralidade do conceito com o fim de guardar e preservar a autoridade da ciência geográfica para inteligibilidade espacial. Entendo que, por vezes, documentos curriculares retiram marcas textuais de operações cognitivas de identificação disciplinar, como no caso do ENEM, para favorecê-lo como demanda particular, articulando-o a outras que definem a pauta das instituições escolares, como as da “cultura jovem”, da “formação cidadã” e do “mundo contemporâneo” (INEP, 2005, P. 66)<sup>81</sup>.

Considerando como um exemplo de leitura que imprime a decisão curricular, uma vez entendida aqui como uma proposta de classificação curricular no ENEM, temos o artigo de

---

<sup>81</sup>“Em que medida o trabalho proposto na Reforma do Ensino Médio com as Ciências Humanas pode instrumentalizar ou não os jovens brasileiros para o enfrentamento desses desafios que a vida social instiga no sujeito? Num planeta cada vez mais urbanizado, a cultura jovem tornou-se a matriz de uma mudança cultural no sentido mais amplo. Cada um participa desse movimento a partir de vínculos que é capaz de estabelecer entre o campo cognitivo, o campo afetivo, o campo estético e o campo ético. Desde muito cedo, os jovens estão expostos a esses desafios, que os colocam diante de questões que aparentemente não dizem respeito a eles ou que não os afetam diretamente, mas que dizem respeito ao posicionamento político de todo cidadão do mundo contemporâneo”.(idem)

Vesentini (2004), que classificou e quantificou os itens da Geografia nas primeiras edições do ENEM. Esse trabalho será de grande importância para convergir com a ideia de aprendizado espacial e para ilustrar um ensaio da distribuição do saber, ou seja, da classificação curricular no Exame. Ao contrário da proposta desse autor, que opta por uma classificação estritamente disciplinar para vislumbrar os domínios de saberes nas provas, reitero que nossa proposta do aprendizado espacial estaria a serviço de imprimir a qualidade híbrida da proposta curricular do Exame.

O autor afirma sua impressão de que o ENEM não respeitaria nem a diversidade regional do país e nem mesmo o que chama de “experiências inovadoras”, por ser um exame de viés “autoritário e centralizador” (VESENTINI, 2004:p.241). Em contrapartida, lendo esse artigo parece que Vesentini tende a coincidir com os implementadores do exame, quando julga que a sua principal contribuição seria a de abolir o vestibular, por ele chamado de “aberração educacional”. Por fim, apesar de criticar a escala do exame, o autor também parece concordar com o fato de que o exame nacional promoveria a melhoria da qualidade de ensino (Op.cit).Tendo, no geral, uma avaliação positiva do ENEM, Vesentini afirma que a Geografia tende a ser valorizada no projeto do Exame, como atesta o fragmento abaixo:

Consciente ou – o que é mais provável – inconscientemente, os elaboradores desses exames nacionais do ensino médio valorizaram bastante a geografia escolar ao eleger inúmeras questões voltadas para medir os suscitar a criticidade dos alunos e o seu conhecimento sobre o mundo no qual vivemos, com os seu problemas e os seus potenciais. (2004: p. 243).

Ao longo desse fragmento, é possível evidenciar o entusiasmo do autor pelo exame, ao reconhecer seu potencial e principalmente em creditar à Geografia escolar, um predomínio das questões. É evidente ainda a ênfase no aprendizado do mundo no “qual vivemos”, correspondendo ao discurso da ciência do presente, a favor de uma justificativa do Ensino da Geografia. Aliás, nesse artigo, Vesentini discorreu sobre a Educação Brasileira na primeira metade dos anos 2000, vislumbrando o ensino da Geografia como determinante da transformação cultural e social no país (2004:p. 245). Interessante notar que esse argumento pode ser percebido em sua leitura sobre a Geografia no ENEM, pois oferece um quadro em que compara o volume de itens por disciplina. É necessário esclarecer que o autor reconhece que há - nas edições por ele analisadas - volume significativo de itens “interdisciplinares” ou

de “temas transversais”, entretanto, o autor decidiu manter uma leitura disciplinar no ENEM, sem considerar os projetos mais interdisciplinares, como nos atesta o seu quadro, reproduzido abaixo:

Quadro 3.1. Conteúdo das questões do ENEM (1998-2002)

DISCIPLINAS	ENEM-1998	ENEM-1999	ENEM-2000	ENEM-2001	ENEM-2002
Matemática	19 questões (30,1% do total*)	20 questões (31,8%)	15 questões (23,8%)	12 questões (19%)	16 questões (25,4%)
Português**	8 questões (12,6%)	7 questões (11,2%)	9 questões (14,3%)	11 questões (17,5%)	11 questões (17,5%)
GEOGRAFIA	17 questões (26,9%)	28 questões (44,4%)	27 questões (42,8%)	24 questões (38%)	17 questões (27%)
História	11 questões (17,5%)	9 questões (14,3%)	8 questões (12,7%)	8 questões (12,7%)	8 questões (12,7%)
Biologia	13 questões (20,6%)	9 questões (14,3%)	14 questões (22,3%)	13 questões (20,6%)	18 questões (28,5%)
Física	13 questões (20,6%)	15 questões (23,8%)	12 questões (19%)	12 questões (19%)	9 questões (14,3%)
Química	4 questões (6,4%)	6 questões (9,6%)	7 questões (11,2%)	6 questões (9,5%)	7 questões (11,2%)
Outras***	2 questões (3,2%)	2 questões (3,2%)	4 questões (6,4%)	5 questões (8%)	4 questões (6,4%)

Adaptado de Vesentini (2004: 244)

Com a comparação, Vesentini credita a valorização da Geografia pelo estilo da prova. Para ele, como se trata de uma prova que não avaliaria “tanto o domínio de algum conteúdo disciplinar, e sim o raciocínio sobre os problemas em geral”, seria um exame que se apoia na interdisciplinaridade, o que para ele seria a própria natureza da Geografia (Op. Cit. 244). Por essa razão, de acordo com Vesentini, a Geografia, como ciência de síntese e do presente, permite permanente diálogo com as demais disciplinas. Segundo ele, os itens em que esse diálogo acontece são sempre interdisciplinares. Nas suas palavras: “Quase sempre é uma pergunta sobre poluição (do ar, das águas, de uma cidade ou região), sobre o crescimento demográfico do mundo ou do Brasil, etc., e seu conteúdo pode invariavelmente ser encontrado nos bons manuais da geografia” (op.cit.).

Em resumo, o estilo da prova corresponderia às características da disciplina Geografia, na opinião do autor. Com a citação acima, avalio também que sua argumentação, envolvendo a Geografia e o ENEM, combina a compreensão da disciplina como uma proposição mais

integrada à organização do conhecimento ensinado. Vesentini conclui que o potencial do ENEM estaria em incorporar a diversidade regional do país e, ao mesmo tempo, envolver menos o conteúdo disciplinar e mais a experiência do aluno.

Embora o autor não tivesse relatado seu processo de analisar os itens e classificá-los disciplinarmente, ele oferece uma reflexão sobre o ENEM que credita a valorização da Geografia à especificidade da prova, que se ocupa mais com a experiência cotidiana, do que com os “conteúdos”, objetos do vestibular (considerado por ele “aberração educacional”). No meu entender, o que ele argumenta com a valorização da Geografia coincide com a afirmação da “ciência do presente”. Nesse sentido, em sua argumentação, Vesentini desloca a Geografia do terreno do disciplinar, valorizando-a e nomeando-a como saber do cotidiano, do raciocínio que seria o antagônico do conteúdo, na sua visão, prestigiado nos vestibulares.

A nossa leitura do autor ajuda-nos na tarefa da vigilância das tipologias, das fundações, razão pela qual prefiro nomear os itens de aprendizado espacial, ao invés de classificá-los por disciplinas. Neste momento, faço aqui uma ressalva. Em exercícios exploratórios, para ordenar os itens, produzi quadros que obedeciam à lógica disciplinar, ao sugerir identificações como Geografia, Estudos Ambientais e Estudos Sociais. Isso porque, como atesto desde minhas primeiras explorações do exame, nem sempre o item obedece à fronteira disciplinar, ainda que, para alguns, como Vesentini, boas perguntas apreciam os conteúdos encontrados “nos bons manuais” da Geografia (2004:p. 244).

Nessa direção, a proposta aqui presente busca fortalecer a afirmativa de que a objetividade da interpretação do espaço está na produção do corte antagônico do que não seja interpretação do espaço, isso corrobora, sem dúvida, para a nossa crítica à definição dos conceitos-chave da Geografia com fim primordial do aprendizado espacial. A análise aqui proposta do item constrói a argumentação de que a interpretação espacial não tem o fim nos conceitos-chave, não se encerra neles, e sim, pode ou não ser estruturada por esses significantes privilegiados que sistematizam a identificação geográfica.

Assim, a argumentação aqui defendida questiona as articulações que justificam o ensino disciplinar exclusivamente a partir dos conceitos-chave, como fim último. Em suma, o

que procuro defender é que “pensar por conceitos” pode ser tomado como construção do corte antagônico da identificação geográfica, como cadeia de equivalências que interrompe fluxos de significados espaciais, mas nunca (ou exclusivamente) a produção de sentidos espaciais.

Assim, a sutura em torno da Geografia depende tanto da metáfora da “ciência do presente” quanto da demanda particular do pensar por conceitos-chave. Tais operações significativas são tomadas aqui como reivindicações para justificar o ensino da Geografia, na constante produção de antagonismos que sustenta os validados na escola. Por essa razão, dedicarei breves linhas a respeito do discurso do pensar por conceitos-chave e esta tarefa tem o fim na reflexão aqui defendida sobre o aprendizado espacial para analisar o item do ENEM.

“Pensar por conceitos geográficos” é título do artigo de Marcos Campos Couto (2006), em que ele articula tendências diversas da psicologia da aprendizagem com a epistemologia da Geografia para defender o ensino com o fim conceitual. Em linhas gerais, o autor define a aprendizagem geográfica a partir da definição de conceitos, como operação simbólica da disciplina. Nessa direção, Couto propôs uma argumentação que envolvia a perspectiva de Vygotsky, quanto ao debate da solução de problemas, com a defesa da natureza da Geografia. Convém, reproduzir uma de suas conclusões:

Os conceitos são fundamentais à compreensão da realidade. Inerente ao pensamento conceitual, os processos de generalizações e abstração permitem captar a essência das coisas, suas regularidades e conexões, suas particularidades e generalidades, sua existência e sua essência, seu desenvolvimento. (...) Epistemológica, lógica e psicológica: dimensões do pensar por conceitos geográficos a serviço do processo de ensino-aprendizagem escolar e desenvolvimento intelectual dos nossos alunos (COUTO, 2006, P. 94)

O autor está convencido de que estaria no pensamento conceitual a garantia da essência, de uma compreensão da realidade. É um argumento, a nosso ver, que procura a estabilidade das certezas por trás dos conceitos-chave, que não deixa de ser uma explicação que ambiciona a fundação última, perene, para o ensino eficiente da Geografia. Esse artigo, na minha avaliação, permite nos aproximarmos do discurso do “pensar por conceitos” como articulação que promete a identificação geográfica e que simultaneamente se compromete com a metáfora da ciência do presente. Entendo que, nesta seção, essa interpretação dos

discursos que rondam e configuram politicamente a justificativa para ensinar Geografia é necessária para sublinhar uma outra possibilidade de tensionar aqui o processo dos validados no ENEM.

Com efeito, esta seção define, assim como em outros momentos desta pesquisa, o aprendizado espacial como produção de sentidos e questiona argumentos que apresentam o discurso da eficiência do ensino de Geografia na exclusiva consagração de conceitos-chave, articulados pela “nobreza” da ciência de referência. Entretanto, não se nega aqui que as fixações conceituais sistematizam imaginações geográficas. Em outras palavras, de forma alguma, abandono os conceitos, mas os reconheço como estruturantes dessa sistematização de sentidos, percebidos aqui como aprendizado espacial. Dessa forma, penso que tal argumento esteja retratado na analogia dos homens de ofício (inclusive do geógrafo!) de Besse (2006) que constroem imaginações do espaço.

Esses homens de ofício, entre os quais estão os geógrafos, partilham esta atenção aos signos do mundo, aninhados na cor das rochas, na orientação dos ventos ou no movimento das águas, que permitem aos olhos lerem, por assim dizer, a paisagem (2006:19)

Recuperando a discussão de Besse (op.cit), interessa-nos tomar de empréstimo a analogia do ofício do cartógrafo e do pintor: a tangência entre os ofícios para ler a paisagem. No nosso entendimento, o item como operação curricular que antagoniza outros sentidos e que, por isso conserva sua função de produzir a objetividade tem na “seleção” da paisagem do item, por exemplo, um processo vigoroso de legitimação da leitura espacial, o que justifica nossa analogia em incorporar de Besse o ofício do cartógrafo e do pintor para construir a inteligibilidade do item, a favor do foco na leitura do espaço, que contém outras leituras, leituras constrangidas.

Por essa razão, procuro comunicar o espacial do item, inspirando-me no ofício do cartógrafo e do pintor flamenco em Besse. Isso porque reconheço que conceitos, expressões, gráficos, mapas, músicas e poesia são eleitos no item para partilhar expectativas de aprendizagens, principalmente a espacial. Paisagem e mapas (ou representações cartográficas, de forma mais ampla) não são ilustrações, adereços do item. Como esperanças de



aprendizagens, guardam a totalização metafórica, isto é, hegemonomizam sentido de espaço. Compreendo que é no corte antagônico, logo, na seleção do conhecimento escolar, que as paisagens e representações eleitas suturam o aprendizado espacial. Tal argumentação será retomada no próximo capítulo, quando tratarei exclusivamente dos itens. Dessa forma, proponho com o aprendizado espacial uma perspectiva de analisar saberes geográficos que nem sempre estão fixados – estrita e exclusivamente nos conceitos chave. E com efeito essa perspectiva tem o compromisso (já anunciado no primeiro capítulo) com uma compreensão de espaço que recusa em uma totalidade encerrada, argumento este tributário das palavras de Massey:

O espaço jamais poderá ser essa simultaneidade completa na qual todas as interconexões já tenham sido estabelecidas e no qual todos os lugares já estão ligados a todos os outros. Um espaço, então, que não é nem recipiente para identidades sempre já constituídas, nem um holismo completamente fechado. É um espaço de resultados imprevisíveis e de ligações ausentes. Para que um futuro seja aberto, o espaço também deve sê-lo. (MASSEY: 2008, P. 32).

O princípio da “multiplicidade” e a recusa de essencialismos em Massey (2004; 2008) está na base da argumentação aqui proposta, contrária à determinação prévia e sanada de uma classificação do item, o que, talvez, seria o mesmo que rever a discussão da objetividade, necessária em torno da validade do aprendizado espacial. Ou seja, a compreensão da multiplicidade para apreender o espaço em Massey preserva a crítica à determinação, isto é, preserva a crítica ao fundamento último da inteligibilidade espacial. Nesse sentido, nossa apreensão do aprendizado espacial é fiel à compreensão da multiplicidade incorporada aqui como princípio para pensar o espaço, o que, no entender da autora, é pensar intencionalmente na indissociabilidade espaço e tempo.

Logo, trata-se de uma abordagem que questiona o interesse em torno dos sentidos que fixam a homogeneização do espaço. Em outras palavras, a multiplicidade para dar inteligibilidade ao espaço é uma articulação que depende da inflexão ou do ato de reposicionar a construção do item imerso na primazia da única resposta, entendida aqui como operação pedagógica de validade do saber. Em suma, o desafio do item que aposta no domínio do aprendizado espacial reside no paradoxo do gabarito, isto é em assumir a verdade, sem a promessa do absoluto, a fixação de sentidos sem a fixidez do espaço, mas,

tampouco abandonar uma possibilidade de resposta, tarefa inerente a qualquer operação pedagógica, orientada pela procura do verdadeiro.

De acordo com Massey, os distintos projetos de pensar o espaço resultam da regulação do espaço que, por vezes, sob a promessa da fundação última, constroem o espaço. Em outras palavras, o projeto de pensar o espaço defendido por Massey não converge com a abordagem de ensino da Geografia em Couto, que procura, ao pensar os conceitos, a garantia da essência. Por essa razão, a interpretação do item pode ser tomada como um ato que incide no pensar nos “constrangimentos” cotidianos do espaço, nos quais somos sujeitos, quando assumimos o projeto do ensino. O exame – em escala nacional, por mais cuidadoso, democrático e comprometido que seja o Comitê responsável – terá que necessariamente operar com uma totalização metafórica do espaço, produzindo apagamentos de sentidos espaciais. O aprendizado espacial, exigido em escala nacional na resposta de um exercício do livro ou de um exame, constrói corte antagônico, omitindo as pegadas que permitiram essa represa de sentidos. O aprendizado espacial – na condição de política espacial - garante precisamente constrangimentos de sentido, o que com efeito é o político, o jogo de significação no momento da produção do antagonismo. Com essa argumentação, repito que o exercício em tela trata da significação do espaço e pode ser tomado como análise da política do espaço.

De fato, a abordagem aqui eleita busca incorporar o projeto de Massey da “imaginação do espaço” como componente de negociação no Exame que vem a ser a política que valida o Espaço. Isso porque a “multiplicidade como encontro” desafia a instituição do fundamento último e traz outras implicações e interrogações em torno do projeto da lógica da causalidade, a ser explorada neste capítulo. Aliás, a validade limitada da descrição ou do pensar o espaço, nos itens que comportam prioritariamente a lógica da causalidade como operação curricular, pode ser denunciada como espaço de “superfície”, ou o que Massey também alerta sobre “o perigo do fechamento totalizante” (2008: 41)

Para estar de acordo com as negociações do espaço, o debate sobre os processos de significação do espaço em diferentes projetos de ensino, de certo, nem sempre reivindica lógicas possíveis que favoreçam a multiplicidade como princípio necessário. O que nos

direciona às seguintes interrogações: seria possível construir itens sem a garantia absoluta? Sem a relação imediata causa-efeito? Sem gabarito? Para além da lógica do espaço como superfície, ou, no dizer de Massey, como recipientes de identidades fixas, vejo como viável partir da pauta da multiplicidade como princípio de interpretação do espaço. Tal argumento, de certo, mobiliza plataformas de análise espacial considerando (no entendimento de Haesbaert, 2004) “lógicas zonais” e “lógicas reticulares”. Desse modo, compreendo que, quando abordamos a interpretação espacial no item a partir do enfoque do aprendizado espacial, isentando os conceitos formais, abordamos, sem dúvida, domínios espaciais, que tanto procuram fundar sentidos de dimensão, extensão e continuidade (lógicas zonais) sobre o espaço quanto os fluxos, movimentos inteligíveis pela chamada lógica reticular.

Nesse sentido, a tarefa aqui de alguma maneira expõe inteligibilidades espaciais frágeis quando reduzem o espaço à superfície (primazia do zonal) e que esvaziam o movimento. Logo, os enfoques de nossa análise também não se furtam de compreender a tintura das lógicas que fundam o aprendizado espacial quando convocadas pela feitura do item, tendo em vista que cada item operará com ofícios da leitura do espaço que não necessariamente sejam os dos geógrafos. Por essa razão, me inspiro em Massey (2008:34), em sua imaginação do espaço, para conceber o aprendizado espacial como confronto de trajetórias, uma concepção que desafia o pleno fundamento e emerge da fundação contingente. Nas palavras de Massey: “ Aquilo que é lugar não é sino” (2008:225).

Uma construção do fundamento cerrado, determinado, essencialista, conforme item favorece a causalidade – ou a lógica causa – efeito, como procurarei demonstrar nesta investigação. No meu ver, tal operação significativa auxilia uma primeira aprendizagem e simultânea e paradoxalmente infertiliza o exame das interpretações espaciais que mobilizam escalas, ao produzir, por vezes, a imobilização do espaço. Este seria o maior risco da resposta absoluta, ou do aprendizado do conceito como fim em si mesmo.

O argumento da multiplicidade em Massey (2008:19) mobiliza aqui uma compreensão de ruptura da determinação do item, ou seja, a multiplicidade, como princípio para pensar o espaço, exige necessariamente a intencional associação espaço-tempo, na medida em que impede o fechamento da interpretação dos mesmos fenômenos (espaço-tempo). A tomada da

multiplicidade, como princípio para interpretação do espaço-tempo, requer, sem dúvida o reposicionamento do item que produz esses sentidos.

O que de fato incide na produção de uma pauta curricular que favoreça a vigilância sobre a produção do antagonismo, particularmente, em operações significativas da causalidade que são construídas no terreno da determinação. Em resumo, não se questionam os efeitos (pedagógicos) da lógica da causalidade nos itens que abordam centralmente o espaço, e, sim, a sua primazia na integridade dos itens.

Com essa ordem de ideias, pensar o item, tendo a multiplicidade como condição de sua produção, é uma pauta política a serviço da interpretação espaço-tempo que repercute numa proposta de exame mais democrática. Em outras palavras, se é politicamente estratégico valorizar o exame para julgar e repercutir sentidos aprendidos de espaço, se faz necessário questionar o item com o modelo de causa-efeito que flagra uma totalização última do espaço, promovendo seu fechamento.

Nessa direção, no primeiro capítulo, procurei anunciar o problema do espaço quando reduzido à representação – crítica realizada intensamente por Massey (2004; 2008) e que contribui para a nossa concepção de aprendizado espacial. Em resumo: a dramaturgia do aprendizado espacial está na hegemonização de sentidos espaciais, inscrita no item, logo não seria uma exclusividade do domínio geográfico, mas algo que frequentemente é reivindicado por ele. Caberia, com esse argumento, pensar que a tradição disciplinar convoca suturas que significam o espaço e assim o inventam e o nomeiam como conteúdo a ser ensinado.

Nesta seção, apresentei um desenho conceitual possível para problematizar como o “aprendizado espacial”, simultaneamente, coaduna e dissolve a identidade do saber geográfico nos itens do ENEM. Para tanto, convém apresentar nossa aproximação ao item e nossa reflexão do discurso da solução – problema que inaugura a construção das questões, por vezes, prejudicando o aprendizado espacial. O que evidencia que qualquer classificação dos itens do ENEM como Geografia e não Geografia esbarra na ambição – vontade de sinalizar a identidade disciplinar do Exame. Por essa razão, ofereço uma interpretação que se afasta de

Vesentini (2004), ao compreender que nos itens há cortes antagônicos que produzem aprendizados espaciais que podem ou não corresponder à identidade disciplinar. Além disso, seguindo a pauta da multiplicidade, procurarei nas próximas discussões analisá-la, à luz da perspectiva do jogo político que ora se inclina para a democracia, ora tende ao encarceramento do espaço como superfície.

### **3.3 ESTRUTURA DO ITEM: POR UMA CRÍTICA EM “COM LER UMA QUESTÃO DO ENEM”.**

Para responder uma questão do ENEM ou de qualquer vestibular, é necessário ter uma boa interpretação de texto, inclusive no que diz respeito a compreender as imagens e os gráficos para a formulação das perguntas.

(Revista Língua Portuguesa - Conhecimento Prático, 2012).

O ITEM, ou melhor, a validade do item, é percebida aqui como seleção curricular, a operação significativa totalizadora que garante a objetividade de “um” aprendizado, logo seria possível perceber no item a garantia do verdadeiro. Por se tratar de um terreno de garantia do verdadeiro, percebo o item como operação curricular em função do jogo político que o anima: a validação do saber a ensinar.

Nesta seção o objetivo central é desenhar uma proposta que pretende oferecer uma alternativa para interpretação do item, considerando fortemente a reflexão do modelo teórico laclauniano, em especial, sua inspiração na retórica. Refiro-me aqui ao exercício teórico já anunciado desde o primeiro capítulo, que busca construir a compreensão do item como garantia da objetividade (carregando a intencionalidade de validar o saber a ensinar), como operação metafórica.

Depois de apresentar o principal exercício desta seção, cabe justificar o seu título. “Como se ler o ENEM” foi matéria de capa de revista de preparação de exames e, com claro interesse de mercado, a manchete sintetiza a ambição do êxito do candidato, a partir da promessa do melhor desempenho, oferecendo os “procedimentos básicos para interpretação” do ENEM. Como toda promessa desse tipo, a própria matéria anuncia a natureza de sua impossibilidade, pois sua concepção de leitura “é pensar que, ao lermos, estamos entrando em determinadas redes e tramas históricas [somaria ainda, geográficas] de sentidos, sobre os quais jamais temos controle” (Revista Língua Portuguesa - Conhecimento Prático 2012, 33).

Ainda que, mais à frente da matéria, os autores reconheçam que a “tomada de decisão já está dada”, quando consideram a garantia de verdade em questões nos moldes do item, eles prometem oferecer impressões “básicas” de como ler uma questão do ENEM. Aliás, com respeito à matéria, convém novamente expor que todo item (particularmente em larga escala)

é decisão significativa, produtora da objetividade, o que confere, sim, o controle do sentido. A contenção de fluxos de sentidos é aqui percebida e já anunciada como corte antagônico, o ato político, que dá significado tanto ao ato do ensinar quanto ao do aprendiz. O que se questiona nesta investigação é o processo de construção do antagonismo, ou seja, a natureza da validade do item, portanto, é uma visão que procura divergir da prescrição do “como ler o ENEM”.

Diante daquele projeto da revista, penso que esta seção não ambiciona tecer garantias da leitura do item e modestamente reconhece que aqui reside um (dentre outros) viável exercício de examinar o comportamento do item, tendo como objetivo preparar um terreno argumentativo para explorar o aprendizado espacial (a ser conferido no capítulo seguinte). Na primeira parte da seção, busco problematizar a estrutura do item e farei um breve relato sobre a coleta e organização do item. Em seguida, procuro descrevê-lo levando em consideração o que chamo de provisória classificação dessas superfícies textuais, expondo principalmente a fragilidade dessa tarefa. Por fim, a conclusão da seção segue com o ato descritivo para oferecer um panorama amplo da frequência dos saberes a serem ensinados a partir da edição de 1998 do ENEM.

Aqui cabe uma rápida referência à discussão do ENEM tratada no capítulo anterior. Como política curricular em escala nacional, o item ou a questão do ENEM preserva uma condição de possibilidade que seria, no nosso ver, mobilizar incontestáveis saberes a ensinar em escala nacional. Em outras palavras: o item do ENEM é um texto curricular que encarna o projeto dos saberes universais.

Ainda relacionando as discussões do capítulo primeiro, entendo que a condição de existência do item reside na operação que metaforiza os limites do aprendizado espacial em escala nacional. De forma que convém, somente com o fim de ilustração para esta seção, explorar cadeias metonímicas para definição do item, percebidas em documentos regionais. “Medición del rendimiento académico” y la “evaluación de la educación” são expressões, extraídas de documentos regionais, desenvolvidas por parceiros institucionais do MEC que difundem o modelo vigente de avaliação em larga escala.

De relatórios e documentos<sup>82</sup> produzidos, por exemplo, pela Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, é possível inferir que o item guarda um projeto de medição, significativamente marcado pela discurso de defesa da racionalidade de um dado aprendizado, passível de ser mensurado e comparado em distintas escalas, por isso padronizável. O que, para nós, testemunha uma evidencia da função da prova: medir. Nesse documento de organismo multilateral que procura retratar a avaliação em escala regional é possível perceber uma tentativa de diferenciar “medição do rendimento acadêmico” de uma “avaliação educacional”.

De acordo com o citado escritório da UNESCO, tal medição seria parcial, mesmo assim (ou paradoxalmente) retrataria, a eficiência de um sistema. Nos limites desta investigação, não esgotarei as informações e possíveis interpretações do documento agora destacado, mas essa ilustração, ou melhor, tal cadeia de equivalência já anunciada também a partir de interpretações de outros documentos no segundo capítulo, sinaliza, sobretudo, os constrangimentos ou fragilidades de uma prova, por conta de ser um resultado incompleto da avaliação, porém, central para a mensuração “acadêmica”, ou do “rendimento”. Entendo que a oportuna ilustração serve para justificar nosso interesse em problematizar o item para além de objeto empírico, com isso favorecê-lo como componente reflexivo da investigação.

Dito isso, nossa pretensão é explorar “o comportamento” do item, para vislumbrar os domínios (a frequência dos conteúdos) do aprendizado espacial, na trajetória do ENEM. O item é a questão, a unidade da prova. Quantifica, materializa o saber aprendido em uma relação: pergunta e resposta. Independente do conteúdo, o item é percebido nesta investigação como unidade textual em que uma complexidade de configurações textuais e articulações discursivas implicam a operação significativa de seleção de saberes. Assim, nessa relação

---

<sup>82</sup>Com o fim de formar um amplo panorama empírico a respeito de avaliação em larga escala, coletei ao longo do processo investigativo um número significativo de documentos produzidos por organismos internacionais que no decorrer das últimas décadas conta com o Brasil entre os países signatários. Considerando os limites e o objeto deste trabalho, muitos documentos não serão exaustivamente explorados mas comporão ilustrações, como a descrita acima. O documento acima citado, disponível na página da OCDE, definiu as principais características da prova, por exemplo, como a diferença entre “medição” e “avaliação”, propostas que envolvem sistemas educacionais. Para tal ilustração, cabe ainda reproduzir seguinte trecho daquele documento: “La medición, en cambio, se refiere al proceso de medir, sin que hay aun valor en el objeto a medir. Además la medición en educación es realizada con el propósito de realizar comparaciones entre individuos de acuerdo a alguna característica. En la evaluación, no es necesario ni deseable hacer comparaciones entre estudiantes individuales, porque interesa más, por ejemplo, la efectividad de un programa.” (Idem: p.6)



pergunta e resposta, há decisão sobre o que é válido, logo, o mais que legítimo. Nessa operação decisória (que hegemoniza sentidos), são excluídas outras e possíveis interpretações e medidas de verdades. Porque esta operação significativa exige uma verdade que é o gabarito (provisoriamente incontestável), uma única alternativa que soluciona a operação, nomeada pelos documentos como “situação problema”.

Todas as **situações de avaliação** estruturam-se de modo a verificar se o aluno é **capaz de ler e interpretar textos em linguagem verbal e visual (fotos, mapas, pinturas, gráficos, entre outros) e enunciados**: identificando e selecionando informações centrais e periféricas; inferindo informações, temas, assuntos, contextos; justificando a adequação da interpretação; compreendendo os elementos implícitos de construção do texto, como organização, estrutura, intencionalidade, assunto e tema; analisando os elementos constitutivos dos textos, de acordo com sua natureza, organização ou tipo; comparando os códigos e linguagens entre si, reelaborando, transformando e reescrevendo (resumos, paráfrases e relatos).

(INEP, 2005: 24, grifos nossos)

Como é possível inferir desse trecho, outro sentido em torno da situação-problema (cuja metonímia naquele fragmento seria “situações de avaliação”) é a centralidade das competências das linguagens, na totalidade dos objetivos e objetos do exame. De fato, é possível perceber que a “Interpretação” é uma operação valorizada nas provas e participa da justificativa do ENEM como prova “contextualizada” que se distancia do exercício ou da repetição. Para fortalecer a afirmativa anterior, observem fragmento abaixo:

A matriz pressupõe, ainda, que a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo, não se desenvolve unicamente na aprendizagem da Língua Portuguesa, **mas em todas as áreas e disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas na escola**. O aluno deve, portanto, demonstrar, concomitantemente, possuir instrumental de comunicação e expressão adequado tanto para a compreensão de um problema matemático quanto para a descrição de um processo físico, químico ou biológico e, **mesmo para a percepção das transformações de espaço/tempo da história, da geografia e da literatura**.

(Documento Básico Enem. Brasília: Inep, 1999. p. 9, grifos nossos)

A operação da leitura e da escrita, de acordo com os trechos dos documentos, ultrapassa as habilidades restritas à área da linguagem, o que implica a responsabilidade de todo o processo de feitura da prova envolver diferentes especialidades disciplinares para

atender ao processo de valorização da interpretação. Considerando, portanto, a interpretação como discurso hegemônico e como condição para propor e realizar os itens, um dos primeiros aspectos a serem tratados aqui é abordar o item como unidade textual que aciona outras. Em suma, com os fragmentos de documentos e de produtos que veiculam sentidos de ENEM, o discurso da interpretação articula sentidos da mensuração, na medida em que procura diferenciar o item do Exame de outros projetos de mensuração. Tal argumento é tomado aqui como constatação desta pesquisa que permite pensar o item como texto específico, que seleciona saberes, articulando a lógica disciplinar concomitantemente com a lógica da competência.

Embora reconheça que o aprendizado espacial envolva tanto a lógica disciplinar (que inclui a interdisciplinar) quanto a das habilidades para mobilizar conteúdos, propus, desde o primeiro exercício de análise, três categorias para nomear os domínios de saberes dos itens: Geografia, Estudos Ambientais e Estudos Sociais. A análise do item impõe o desafio de construir uma tipologia para ordenar a coleta de dados e paradoxalmente reconhecê-la como arbitrariedade. Um dos principais aspectos desse desafio seria contrariar nossa vontade de firmar uma classificação, todavia, ainda que seja arbitrário, é um exercício que faculta a inteligibilidade de escrita e a aproximação com um significativo volume de dados. Dito isso, cabe o quadro abaixo como ilustração da aplicação do roteiro que orientou nossa leitura do item e que ao mesmo tempo oferece panorama da intensidade do aprendizado espacial no ENEM, considerando aqui uma abordagem mais marcada pela disciplina.

Aliás, ousa a afirmar que toda espécie de tipologia é um exercício de nomeação que poderia ser entendida como um momento do corte antagônico, a identificação de um padrão de sentidos. De fato, a nomeação dos predomínios de saberes produz um painel de densidade dos saberes no ENEM e que, na nossa opinião, pode ilustrar o comportamento do processo de seleção do saber.

Quadro 3. 2. Itens por predomínio de saberes.

<b>Edição</b>	<b>Domínio Geografia</b>	<b>Domínio Estudos Sociais</b>	<b>Domínio Estudos Ambientais</b>	<b>Total</b>
<b>1998</b>	4	8	3	15/63

<b>1999</b>	10	0	4	14/63
<b>2000</b>	10	1	3	14/63
<b>2001</b>	9	4	2	15/63
<b>2002</b>	5	9	6	20/63
<b>2003</b>	6	5	12	23/63
<b>2004</b>	7	6	12	25/63
<b>2005</b>	8	4	7	19/63
<b>2006</b>	7	1	8	16/63
<b>2007</b>	12	5	10	27/63
<b>2008</b>	5	3	15	23/63
<b>2009</b>	21(3 CN; 18 CH)	7	5 (1CN; 4 CH)	4/45 (CN) 29/45 (CH)
<b>2010</b> 1a. Aplicação	15 (1CN; 14 CH)	5	3 (2CN; 1CH)	3/45 (CN) 20/45 (CH)
<b>2010</b> 2a. Aplicação	13	2	1	16/90 16 (CN); 0 (CH)
<b>2011</b>	15	3	6 (3 CN, 3 CH)	21/45 (CH) 3/45 (CN)
<b>2012</b>	13	3	3	18/45 (CH) 1/45 (CN)

**Rocha, 2013.**

A partir desse quadro, nosso intuito é traçar um amplo painel de como os aprendizados espaciais são exigidos e validados nas edições do Exame, considerando tanto as provas anteriores ao Parecer INEP 109/2009, cuja estrutura contempla 63 itens por edição, quanto as posteriores que apresentam 90 itens distribuídos separadamente em 4 áreas do conhecimento: CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS, CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS, LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS E MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS. Os itens analisados, a partir da edição de 2009, concentram-se nos cadernos de CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS, CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS.

A análise do quadro nos leva a concluir que não há um padrão de distribuição de aprendizagens espaciais na trajetória do ENEM. Isso significa que, ao contrário do que sugeriu Vesentini, não haveria uma primazia dos saberes geográficos em detrimento de outros, apreciação que pressupõe que, sendo uma disciplina integradora, o ENEM valorizaria

a Geografia. Há, no entanto, a evidência de que em certas edições houve um predomínio de saberes, mas tal constatação não chega a ser conclusiva de uma valorização disciplinar. Para tal argumentação, convém reproduzir os dados em tela no gráfico abaixo.

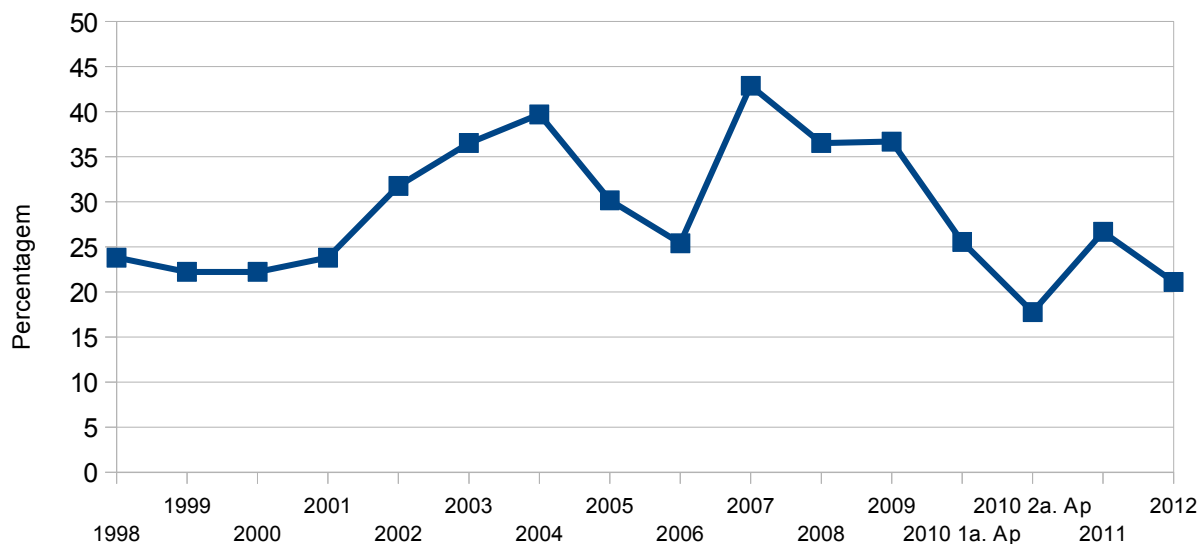


Figura 3.1 - Aprendizado Espacial por Edição do ENEM

O gráfico sinaliza o aprendizado espacial (somatório dos itens) em relação ao conjunto da prova, por edição. Em linhas gerais, não são dados conclusivos que garantiriam a afirmativa de que o ENEM após 2009 teria contemplado menos esses saberes. O mesmo argumento pode contradizer assertivas que afirmariam a máxima valorização do saberes nas Edições de 2004 e de 2007, isso porque entendo que a análise do comportamento do item não basta para explicar a densidade da prova, o que de fato exigiria dados sobre o processo de elaboração dos itens, o que não é objeto desta investigação. Contudo, os dados coletados permitem inferir que cerca de  $\frac{1}{4}$  da prova aborda o aprendizado espacial, em todas as edições do ENEM, o que vem a ser, sim, uma evidência da emergência de temáticas que envolvam o aprendizado espacial e não necessariamente a identificação disciplinar Geografia. Cabe a essa argumentação uma exercício descritivo que compare os domínios do aprendizado espacial (a partir do gráfico abaixo), ainda que isso implique em assumir aqui provisoriamente a lógica disciplinar para agrupar os itens.

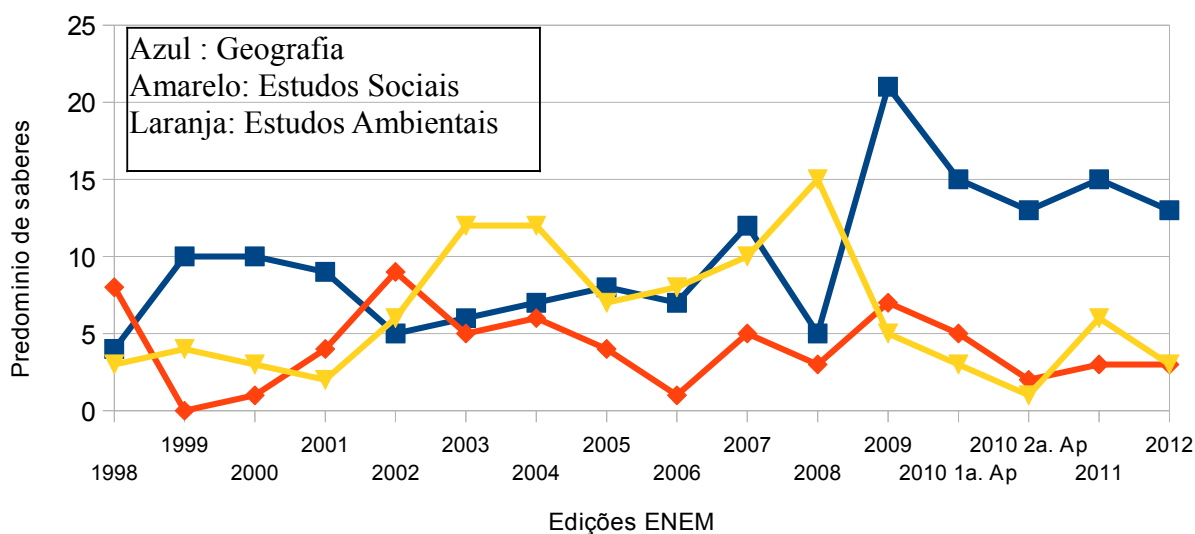


Figura 3.2.- Domínios dos Saberes do Aprendizado Espacial por Edição do ENEM.

No segundo gráfico, é possível retomar algumas constatações. A primeira trata de que a tipologia adotada não é conclusiva para afirmar se há um padrão de distribuição dos saberes que envolvem o aprendizado espacial no Enem. Ademais, é válido sublinhar que a partir das mudanças de 2009 do ENEM, optei por analisar tanto o caderno de CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS quanto o de CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS. Esse fato, sem dúvida, interfere no resultado final da comparação aqui proposta, o que reforça a primeira constatação. A segunda constatação trata da fragilidade da tipologia adotada para a construção de evidências empíricas, e para a construção de um painel de densidade dos saberes no ENEM, sem considerar as condições de produção e de seleção do item. Com os dados acima, somente é possível inferir que há edições em que predominam conteúdos que frequentemente são informados como da disciplina Geografia; como se nota nas edições de 1999, 2000, 2001, 2009, 2010 (duas edições), 2011 e 2012.

A análise desses dados permite suspeitar - a título de interrogação - se a partir da re-estruturação do ENEM haveria o predomínio disciplinar na prova. Essa interrogação se sustentaria na evidência, já tensionada no capítulo anterior, quando considerei os documentos que trataram da re-estruturação do Exame, favorecendo o maior protagonismo das IES,

facultando participação mais intensa das comunidades acadêmicas das instituições que iriam aderir ao SISU, mas é passível de discussão uma correlação imediata entre o predomínio da organização disciplinar dos itens em relação aos itens mais integradores, como resultado da mudança do ENEM, exclusivamente.

Em linhas gerais, não é possível identificar um padrão de distribuição dos itens relativos ao aprendizado espacial na trajetória do ENEM, no entanto, é viável analisar cada edição separadamente para dimensionar o aprendizado espacial, sem considerar as condições de elaborações das provas, como por exemplo, a autoria dos itens, já que se trata de um processo dependente do anonimato. Por fim, repito que o exercício acima é incompleto, mesmo contando com a análise do item (nossa proposta de tomá-lo como texto) e com o ensaio de desenhar uma densidade do aprendizado espacial.

Sem dúvida, entendo sobremaneira que tais ilustrações estão mais a favor de suspeitas e interrogações sobre as proposições curriculares em volta do ENEM, do que à procura de tipologias que retratem o Exame. Com essa perspectiva, sigo com a análise do comportamento do item, na próxima seção, em que me comprometerei a discutir o discurso da situação-problema que define o item no ENEM.

### **3.4 QUESTIONANDO O DISCURSO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA: UMA ESTRATÉGIA DE ANÁLISE DA PROVA DO ENEM.**

*Todos os problemas são insolúveis. A essência de haver um problema é não haver uma solução.  
Procurar um fato significa não haver um fato. Pensar é não saber existir.  
Bernardo Soares / Fernando Pessoa,  
em 'Livro do Desassossego'*

As palavras de Bernardo Soares/Fernando Pessoa não devem ser reduzidas a uma simples proposição em um trabalho que não carrega o propósito da poesia, todavia, desrespeitando, em parte, essa afirmativa, ensaio uma reflexão sobre a arbitrariedade do problema, que por definição envolve qualquer tentativa de realizá-lo ou solucioná-lo, ainda mais quando está constrangido pelo tempo-espaço de uma prova. Se seguirmos com essa reflexão, no nosso caso, com essa provocação, licença permitida, temos um terreno favorável

para discutir o discurso da situação-problema no ENEM, a fim de construir nossas estratégias (base de análise) para problematizar o item das edições do Exame. Para tanto, valorizo nesta seção a leitura do Documento “Enem fundamentação teórico-metodológica” (INEP, 2005).

Esse documento foi editado e distribuído pelo INEP e conta com artigos organizados e produzidos pelos autores<sup>83</sup> que também atuaram na escrita da Matriz de Competências do INEP<sup>84</sup>. Esse dado é importante por evidenciar a estreita relação entre os sentidos de exame produzidos em torno do INEP, no período que se estende de 1998 a 2005. Com essa suspeita, valorizo a leitura do documento para anunciar algumas considerações que importam na nossa confecção de procedimento de análise do item. Nesta seção, nosso intuito é discutir o discurso da situação-problema como eixo estruturante do item, associando-o à lógica de causalidade. Ela é entendida aqui como característica que conecta o enunciado às alternativas apresentadas no item. A análise exploratória das provas permite discutir se tal característica poderia impedir interpretações que valorizam o conhecimento aprendido e favorecer reducionismos. A lógica de causalidade pode favorecer a generalização no item, tendo em vista que é submetido a uma prova de larga escala, transvestindo o aprendizado em determinação.

No nosso entender, o modelo de causalidade prioriza a determinação, por pressupor a crença no fundamento último. Cabe, então, a pergunta: como construir um item que rompa com a determinação? A investigação aqui está a favor de estratégias que, ao menos, procurem reconhecer que a feitura do item se deve a uma determinação (ou fundamentação) precária, sujeita ininterruptamente ao questionamento, logo, trata-se da valorização de que um item (radicalmente) democrático deve vigiar o momento do corte antagônico. Isso porque o item vislumbra a possibilidade de estabilizar a interrupção do fluxo de sentidos, ato político imanente a qualquer projeto de aprendizagem. Em outras palavras, os atos do ensino e da aprendizagem dependem da operação hegemônica de totalizar um sentido. Isso é o mesmo

---

<sup>83</sup>No anexo, apresento o sumário e os dados dos autores.

<sup>84</sup>Sobre a autoria do documento, é oportuno citar: “Assim, ao publicarmos os textos elaborados pelos autores da Matriz do Enem, com a concepção teórico-metodológica do exame, esperamos contribuir para uma melhor compreensão dos eixos cognitivos que o estruturam e, mais do que isso, na medida em que professores, educadores, pesquisadores e o público em geral a eles tenham acesso, possam discutir e melhor refletir sobre o significado de seus resultados ao longo desses oito anos de avaliação.”(Idem: p.9).

que dizer que o ato deve ser exposto ao exame de como se constrói o que não é ensinável, ao favorecer a fronteira antagônica.

Com efeito, a nossa interpretação vê no discurso da “situação-problema” a fixação de sentidos que aqui chamo de modelo de causalidade na construção da interpretação do espaço favorecida pelos itens. Isso quer dizer que percebo no discurso da “situação problema” a decisão pela lógica da causalidade como sistema que interrompe a produção do sentido espacial no item.

Uma análise possível do mencionado documento, diz respeito aos sentidos fixados como elementos característicos (ou específicos) do ENEM: interdisciplinaridade, contextualização e situação-problema. É válido sublinhar que a primeira parte, intitulada “Eixos teóricos que estruturam o ENEM”, dedica três artigos para abordar a situação-problema e o último para discorrer simultaneamente sobre a interdisciplinaridade e a contextualização.

Para atender a intenção deste capítulo, convém sinalizar que o artigo de autoria de Nílson José Machado, chamado simplesmente de “Interdisciplinaridade e contextualização”, no nosso ver, não realiza o aprofundamento do debate sobre a organização curricular por disciplina, ao favorecer o discurso da interdisciplinaridade como “consenso” (idem:42) ou com o discurso dicotômico, “disciplinas x sistemas” (idem: 45), em que

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

A metonímia do sistema-rede compõe, no nosso ver, uma cadeia de equivalência que valoriza a ideia de sistema para atribuir sentidos sobre a organização curricular em um projeto de integração, contudo, no documento citado, não percebo um debate sobre as consequências políticas na organização dos saberes do projeto de integração valorizado pelo ENEM, considerando teóricos do currículo e do campo educacional ou mesmo uma análise de projetos de integração já vigentes em outras escalas da política educacional. Na nossa compreensão, tal



silenciamento impede o debate sobre projetos de integração curricular, pela razão de limitar a definição de interdisciplinaridade ao “consenso”. A hegemonização do consenso pode ser tomada como estratégia de naturalização do discurso da organização curricular e, ao marginalizar o debate democrático, estaria garantindo o discurso da interdisciplinaridade com reivindicação particular convertida em universal.

Outra ilustração de marginalização do debate plural e democrático sobre o ENEM, percebido no mesmo artigo, é o sentido de contextualização. Na afirmação do deslocamento da disciplina para o modelo de competências “pessoais”, o autor sugere uma inflexão ou “reconfiguração dos instrumentos de avaliação” a fim de dar um “passo decisivo” para que “todo conhecimento [deva] estar a serviço das pessoas, de seus projetos, de seus interesses como cidadãos” (Op.cit.45). A cadeia de equivalência em torno da contextualização (inteligência, cidadania, competência individual) é garantida no artigo como demanda particular, tendendo a ser demanda universal, na medida em que aquele significante seja “naturalmente associad[o] a uma necessidade aparentemente consensual de aproximação entre os temas escolares e a realidade extra-escolar” (idem: p.53) .

Como já mencionado neste estudo, o corte antagônico que sustenta o ENEM depende dos sentidos pedagógicos somados ao discurso de valorização da interpretação como operação metonímica que associa avaliação e aprendizagem, a partir do item. Esta cadeia significativa estabelece paradoxos que oscila entre o projeto de integração no ENEM, fixando a disciplina escolar como exterior constitutivo, como um conhecimento impessoal, exotérico à experiência vivida e alienado à experiência escolar, mas que ainda o envolve como conteúdo mobilizador da aprendizagem. Tal estratégia política está evidente na própria estruturação ou no desenho da prova entre 1998 e 2008, evitando o fracionamento por classificação disciplinar, mas sendo viável o reconhecimento das disciplinas e dos conteúdos. Aliás, no que tange ao ordenamento da prova, esta medida fora revista, como visto no capítulo anterior, pelo INEP, em 2009. Além disso, no artigo citado, seria possível concluir que uma prova que favoreça à “competência individual”, e incorpore a experiência cognitiva e subjetiva, privilegia a comunicação entre o indivíduo e seus desejos. Não por acaso, outra reflexão teórica que estrutura o ENEM, como nos informa aquele documento, também reside nos sentidos em torno da “situação-problema”.

Uma situação-problema, em um contexto de avaliação, define-se por uma **questão que coloca um problema, ou seja, faz uma pergunta e oferece alternativas, das quais apenas uma corresponde ao que é certo quanto ao que foi enunciado.** Para isso, a pessoa deve analisar o conteúdo proposto na situação-problema e recorrendo às habilidades (ler, comparar, interpretar, etc.) decidir sobre a alternativa que melhor expressa o que foi proposto. Quais são os indicadores ou observáveis que dispomos ou que podemos construir em favor de uma boa resolução dessa tarefa? Os observáveis podem provir seja do objeto ou do sujeito. Os observáveis do objeto referem-se ao que o enunciado da questão formula, ou ao que ocorre, sobre o conteúdo a ser avaliado.

(INEP, 2005, 30).

Como é possível interpretar no trecho em destaque, a situação problema é definida pela garantia da verdade. O enunciado (ou o lugar da pergunta) cumpre a função de relacionar a objetividade (como condição crível de “analisar o conteúdo proposto”) com o ato de “decidir sobre a alternativa que melhor expressa o que foi proposto” (idem). Sendo que o elenco das alternativas (que são nomeadas de “observáveis” ou “indicadores”) está ligado ao “conteúdo a ser avaliado” na questão.

Em suma, é viável discutir se a articulação discursiva em torno da situação-problema responderia ao projeto de atender a uma solução verdadeira. Mas, afinal, em que se diferencia uma situação-problema de uma questão ordinária de prova? Essa diferenciação, entendida aqui como efeito do antagonismo, faz-se necessária no jogo político de sustentar um braço da política de avaliação, sublinhada nas superfícies textuais dos documentos oficiais.

Na produção desse antagonismo, há, no nosso ver, a disputa em definir o terreno do verdadeiro, logo, a cadeia de equivalência em torno da situação-problema depende e se filia ao debate epistemológico da objetividade do conhecimento, aos discursos pedagógicos, psicológicos (presentes nos sentidos de “desejo” e de “solução”) e ao do senso comum, especialmente o da “boa resolução de tarefa”. O mérito em solucionar um problema se relacionaria mais aos desejos individuais do que aquele presente, por exemplo, no “acerto” ou no “chute”, na prova. Interessante notar que nas articulações em torno da situação-problema há fixações de sentidos ambivalentes sobre a função da questão na prova. Ou seja, naquela cadeia de equivalência, as articulações fazem conviver distintos discursos sobre os critérios de

validação do saber, como o princípio racional da objetividade associado à centralidade da experiência do aprendiz.

Em outra passagem do mesmo artigo que compõe o documento, é possível notar propostas de definição da situação-problema que podem ser percebidas aqui como articulações que tornam a situação-problema um terreno fértil para justificar o ENEM como Exame “mais” adequado “aos desafios contemporâneos” e à busca pela qualidade na educação.

Uma boa situação-problema, **como técnica de avaliação e como concepção de aprendizagem, portanto, deve compor um sistema, ao mesmo tempo, fechado (como um ciclo) e aberto.** Fechado como ciclo no sentido de que convida o aluno a percorrer o seguinte percurso no contexto de cada questão: 1) alteração, 2) perturbação, 3) regulação e 4) tomada de decisão (ou formas de compensação). Aberto, no sentido de que propõe trocas ou elementos de reflexão que transcendem os limites da prova e ilustram, ainda que como fragmentos ou lampejos algo que será sempre maior e mais importante do que as circunstâncias de uma prova, com todos os seus limites e com toda a precariedade de sua realização (Op. cit: 32).

É possível observar que o autor justifica a situação problema não apenas como procedimento do desenho da prova, mas, também, como concepção de aprendizagem. Nessa, como em outras passagens do documento, há justaposição entre “aprendizagem” e “avaliação” na definição de situação-problema. Tal fato, na nossa interpretação, hegemoniza o sentido de [boa] situação-problema no projeto de execução de política de avaliação.

Isso significa que, no artigo citado (bem como, em outros no mesmo documento), a demanda da situação-problema como característica do ENEM depende da justaposição entre o discurso da aprendizagem e o da avaliação. No nosso entendimento, tal justaposição é uma operação metonímica mobilizada em outros documentos oficiais no âmbito do ENEM que produz efeito de sentido de um exame qualificado e contemporâneo, o que provavelmente o credita ao projeto de “sua” universalização. Em resumo, a razão populista do ENEM depende da justaposição aprendizagem e avaliação, uma operação acionada na significação de “situação-problema”. Por esse motivo, nesta seção, gostaria de seguir explorando os sentidos de “situação-problema”, com a orientação de desenvolver mais à frente uma análise das características do item do ENEM.

De acordo com o citado documento, a “ALTERAÇÃO” seria o primeiro estágio<sup>85</sup> em que o indivíduo seria apresentado ao problema, “alterando” o anterior, marcado pelo “desconhecimento”. Dessa maneira, a questão (situação-problema) deve apresentar recursos que já anunciam os “conteúdos de sua proposição” para permitir “a modificação a ser considerada pelo sujeito”. Seguindo o documento, o envolvimento com o problema é definido pelo estágio da “PERTURBAÇÃO”. Ou seja, além da alteração assimilada e anunciada pelos conteúdos impressos na proposição, a mobilização para fim de resposta é dada “perturbação”, ou iniciativa de buscar uma resposta. A “regulação” é o estágio seguinte, descrito como o momento de estabilizar a “PERTURBAÇÃO”, acionando pela própria ação de buscar a resposta do problema.

Como sugeri na última seção, o que o documento chama de “perturbação”, “regulação” e “decisão” como estágios da situação-problema são interpretados por nós como função pedagógica do enunciado do item. Explorarei mais adiante de que forma a análise do enunciado, como protagonista do item, contribui para pensar a função pedagógica e epistemológica do item.

**Os itens desafiavam os alunos a tomar decisões (relativas à escolha da alternativa julgada correta, às operações que possibilitavam interpretar os dados ou produzirem in-dicadores para as inferências, a serem feitas e a serem utilizadas para a tomada de decisão, quanto à escolha da alternativa a ser assumida como correta)? Os itens, pelos obstáculos propostos, desafiavam os alunos a mobilizarem seus recursos e a aproveitarem os recursos fornecidos no contexto das questões? (Idem: 38).**

Ainda nesta parte do capítulo, convém sublinhar os sentidos fixados no significante “decisão”, entendidos aqui como uma articulação que participa da operação significativa descrita acima, que, por sua vez, favorece a universalização do ENEM. A citação abaixo retoma o sentido de decisão, que no documento é definido como estágio da situação-problema cuja finalidade seria a de estabilizar o problema. Na nossa argumentação, suspeito que esse

---

<sup>85</sup>É evidente a forte influência dos estudos de Piaget nos artigos deste documento. Não por acaso a principal referência à descrição da situação-problema é principalmente o livro “Epistemologia genética”. O diálogo com a abordagem piagetiana para definir a situação-problema fica patente também no modo linear de tornar inteligível a resolução de uma questão da prova. E, mesmo enaltecendo a centralidade do sujeito, pode-se notar, entretanto, uma interpretação passiva do sujeito, cuja ação é dirigida pelo problema. Esta análise pode ser evidenciada no fragmento a seguir: “É certo que se pode interpretar assim. Mas, apoiado em Piaget, quero lembrar que há dois sentidos para a coerência: como contradição lógica ou como busca de “reorganizações inovadoras”. No caso do Enem, é o segundo sentido que interessa valorizar no contexto e limites de nossa prova (Idem: 35, grifos meus)”.

sentido de decisão favorece a função pedagógica do enunciado, como fosse o comando do item.

Regulação é o que fazemos para recuperar o equilíbrio rompido pela pergunta ou problema proposto. Regulação expressa as formas de compensarmos uma perturbação. **Escolher, pelo trabalho da reflexão e de tomada de decisão, a melhor alternativa para uma questão significa realizar uma compensação perfeita**, pois recupera o ciclo rompido pela perturbação provocada pela questão. (Idem: 33)

Se sublinharmos a concepção da situação-problema como operação de substituição entre avaliação e aprendizagem, é possível perceber nessa cadeia de equivalência a correspondência entre desempenho, decisão e autonomia. Observem que essa cadeia de equivalência é sustentada pelos discursos da centralidade do sujeito em decidir quando estimulado pelo desejo, o que permite discutir se os saberes (não) seriam protagonistas da relação sujeito-problema-solução. Esse fato evidencia um sentido da relação sujeito com o item, sendo ele/ela portador da autonomia para produzir o significado do problema. Tal cadeia de equivalência sugere a força da convivência entre distintos discursos para significar a função epistemológica do item que na nossa interpretação é marginalizada nas fixações provisórias daquele documento.

A argumentação aqui defendida interpreta que na significação da situação-problema há tanto discursos a favor da objetividade científica quanto da autonomia e do protagonismo do sujeito para escolher “a melhor alternativa”. Isso sugere, todavia, os constrangimentos presentes no ato da decisão, visto que a solução do problema é condicionada por ações/saberes previamente selecionados; pondo em cheque o discurso da autonomia. Em suma, percebo na situação problema uma sofisticada operação em que, em torno do sentido da decisão, há uma síntese de discursos pedagógicos e epistemológicos para o arranjo discursivo que sustenta o antagonismo presente no projeto de avaliação do ENEM diante das provas ordinárias. Para defesa desse argumento, a seguinte afirmativa serve como ilustração:

Em síntese, **exercício é o repetir**, como meio para uma outra finalidade: por exemplo, caminhar para promover um trabalho cardiovascular. **Problema é o que surpreende nesse exercício, é o novo, o que supõe invenção, criatividade, astúcia**. É certo, também, que, dependendo da forma como é proposto, o exercício pode configurar um problema. (...) O importante é que **a questão faça gerar um desejo ou uma necessidade que só o trabalho de encontrar uma solução possa satisfazer**. É fundamental, ainda, que a questão proponha um desafio que possa proporcionar ao sujeito que o

experimenta algo no mínimo original, criativo ou surpreendente. Convenhamos, na escola nem sempre sabemos fazer isso. (INEP, 2005, P. 16)

Interessante desse fragmento é o “exercício” como exterior constitutivo da situação-problema. Assim como o vestibular, o exercício é definido como “repetição”; tendo por analogia o “trabalho cardiovascular”. A situação - problema, como terreno da criatividade, está fixada no sentido de desejo e satisfação, o que sugere uma certa marginalização das características epistemológicas do item, a favor do discurso da autonomia individual. Observem que esta operação metonímica para antagonizar situação-problema do exercício está a serviço da diferenciação da articulação discursiva em torno do ENEM para diferenciá-lo do vestibular. Esse argumento a respeito do discurso da situação-problema justifica a nossa reflexão das características do enunciado do item porque pressupõe que, nessa condição, as questões do ENEM favorecem a criatividade, a invenção ao invés da repetição ou até mesmo dos componentes epistemológicos do problema. Diante dessa problematização dos sentidos da decisão para diferenciar a situação-problema do exercício, quais são as implicações para desenho dos itens em que há o aprendizado espacial?

O ser humano **toma decisões, formula julgamentos, compromete-se com uma resposta**. Tomar decisões é mais do que resolver um problema, pois implica valores, raciocínio, enfrentar um dilema e decidir-se pelo que se acha melhor, mais justo, mais condizente para ele e para a sociedade a que pertence (Idem: 31)

Entendo que a interrogação destacada representa a pergunta-chave para a construção dos nossos instrumentos de coleta e análise dos itens, que chamo de roteiro de análise dos itens. No desenvolvimento da nossa argumentação sobre a situação-problema, ficou evidente o discurso da decisão cujo efeito de sentido estaria na operação de significação que conecta os saberes hegemônicos no enunciado com aqueles presentes no elenco de alternativas do item. Porém, como foi possível destacar, a função epistemológica do item, mais particularmente da situação-problema, não estaria hegemônica nos discursos fixados naquele documento oficial.

Aliás, sua interpretação nos permite uma análise mais intensa da relação entre enunciado e alternativas. Uma primeira análise seria a afirmação de que a “qualidade” do item depende da resposta adequada às competências solicitadas pela “tarefa”. Mesmo substituindo a “situação-problema” pelo significante tarefa, é possível inferir naquele documento a

exigência do item em corresponder diretamente à matriz curricular organizada pela competência. Discurso que atravessa outros documentos, é importante destacar nesse fato a relevância da conexão do enunciado, ligando o elenco de alternativas (sendo uma única resposta correta) à autoridade da Matriz de competência.

Nesta investigação, convém definir a situação-problema como metonímia da causalidade. Tal afirmativa se baseia principalmente em compreender a heurística da causalidade no pensamento estrutural em que os sistemas (estruturas) são reiteradamente auto-sustentados. Vale lembrar, ainda, que esse modelo pode ser interpretado como pensamento que afasta a explicação da essência exterior passível de ser decifrada pela correta metodologia científica. Nessa abordagem de situação-problema, as estruturas encontram apelo significativo, fechadas em si mesmas, de modo que cabe nomeá-las como determinadas. Sendo uma lógica auto-sustentada, a causalidade aborta a abertura. Contudo, produz a contenção do fluxo de sentidos necessária para aprendizado espacial, por exemplo, favorecendo a interpretação diferencial do espaço-tempo, viável primordialmente a partir da comparação.

O item, nessa argumentação, é percebido como promessa de objetividade, uma operação curricular (como operação decisiva) que, como propõe Gabriel (2012), garante a permanência do conhecimento validado no terreno do verdadeiro. Portanto, é possível apreender a articulação em torno da situação-problema como hegemonização da lógica causa-efeito, ou explicação causal, como operação curricular. No que tange ao aprendizado espacial, essa articulação precisa ser desafiada, questionada, tendo em vista o horizonte democrático, quando se projeta o ensino geográfico em escala nacional. É possível interpretar que o enunciado protagoniza o item. No citado documento do INEP(2005: 36), aliás, o enunciado é chamado de “coerência”:

Pode-se interpretar a situação-problema, como a investigamos no Enem, como um problema de coerência. Ou seja, **o enunciado cria um problema, uma lacuna, rompe um equilíbrio, pede comparações, etc.** Coerência, no sentido, de que a alternativa escolhida seja consistente com o que foi proposto no enunciado. Coerência, no sentido, de que se a alternativa escolhida não for a melhor, entre as indicadas, cria-se uma inconsistência entre o que o aluno escolheu e o que o problema colocou como questão. É certo que se pode interpretar assim. Mas, apoiado em Piaget, quero lembrar que há dois sentidos para a coerência: como contradição lógica ou como busca de “reorganizações

inovadoras”. No caso do Enem, é o segundo sentido que interessa valorizar no contexto e limites de nossa prova (Idem: 35, grifos meus).

Ainda sobre o mesmo fragmento é viável evidenciar outra operação metonímica que é oportuna para a nossa análise do item: (não raras vezes) a situação-problema corresponde ao enunciado. Na nossa interpretação, o enunciado, na condição de protagonista do item, mobilizou significativamente nossa análise dos itens. Favoreço, por exemplo, a análise do enunciado para sublinhar a classificação do item, como explorarei no próximo capítulo.

Com essa ordem de ideias, penso que a conexão, o regime ou lógica de causa-efeito pode ser interpretada, inclusive, com inspiração na definição de causalidade proposta em Besse:

A causalidade é estritamente designada pela relação mensurável entre os fenômenos que se sucedem. A natureza é agora definida como o conjunto dos fenômenos unidos por um sistema de leis, em uma dimensão de pura horizontalidade. O fenômeno perde a profundidade de seu “por que” e, concernido apenas pela questão do “como” de sua aparição. (2011:129)

Significar o espaço é, pois, fixar operações da geometria do poder para ordenar interpretações sobre o controle espacial. Acredito que essa acepção de espacialidade ajuda a empreender análises sobre quais sentidos são privilegiados no ENEM, que é uma política de escala. Tal julgamento está ocupado com as suturas permitidas pela hegemonização da causalidade para ordenar a interpretação do aprendizado espacial. Com essa argumentação, é possível tecer a seguinte interrogação: que experiências espaciais são eleitas para garantir um aprendizado a favor da multiplicidade? Para conclusão da seção, é oportuno refletir sobre os limites da situação-problema, como lógica de causalidade, a partir da ilustração da nossa análise do item.

Na edição de 2009 (caderno azul), no nosso ver, é possível reconhecer o projeto “híbrido” de currículo por competência sendo condicionado pela especificidade do disciplinar. Haja vista que, em todas as edições do ENEM, há itens em que predomina o vocabulário da disciplina, denunciando convivência entre projetos de organização curricular.



**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 3.3 – I. 75. Edição 2009

Em uma análise que envolve a correlação entre as determinações da “Matriz de Referência” (BRASIL, INEP 2009) e as “Orientações Curriculares” (BRASIL, MEC, 2006), vejo, nessa questão (ENEM, edição 2009) de domínio geográfico, os seguintes conteúdos: **fluxos migratórios, urbanização**. À luz do debate sobre currículo como política cultural, é possível perceber nesse 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 dessa questão está em omitir o debate sobre a mobilidade espacial na sociedade capitalista e por privilegiar o foco na lógica de causalidade nessa discussão, sem considerar o efeito de escalas, necessário 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 de causalidade, não só se reduz o debate da produção do espaço urbano, como se impedem as inferências e 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 ilustrar 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 3.4 - I.10. Edição 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 chamo de estratégias para impedir efeitos de sentidos que omitam a dinâmica espacial e provoquem a “violência epistêmica”, presente nos reducionismos de leitura sobre o espaço. O recurso (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 isso, 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 explorei sobre a situação-problema como discurso privilegiado para sustentar o item do ENEM, me parece que a sua afirmação do ENEM como política curricular de escala – interrompendo outras construções simbólicas escalares - pode incorrer em outro grande problema. O problema do estreitamento curricular, entendido aqui como prescrição do aprendizado espacial, como representação do espaço, como fundação perene, sem abertura. Ou seja, ao invés de uma interpretação do espaço, pode haver o domínio de uma interpretação homogênea do espaço, que, de acordo com nossa leitura de Massey, seria o encerramento do espaço como superfície, como representação. 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, como a regional, impede afirmações generalizantes e preconceituosas, como aquela que criminaliza o deslocamento espacial no texto curricular e pedagógico que é o item do ENEM. Esta 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. Vejo esse arranjo argumentativo como uma possibilidade de investigação da epistemologia escolar a favor de uma construção mais horizontal do aprendizado espacial que questione a causalidade na sua definição.

### 3.5 ENTRE- PROSAS III: Inspeccionar o semelhante para criar uma cópia original?

O que realmente aconteceu foi que o antagonismo foi deslocado.

(MASSEY: 2008, 204).



SIRÓN FRANCO

Semelhanças nº 39

Óleo sobre tela

135 x 155cm / 1980

O título deste “entre-prosas” é inspirado na série Semelhanças, de Sirón Franco, pois neste capítulo houve o exercício de ressignificar assertivas de Young, sobre a seleção curricular, proposições sobre a Geografia no ENEM em Vesentini e, por fim, o discurso da situação-problema que define o item. Logo, assumi a tarefa de aqui centralizar a análise na seleção curricular como questão primordial para compreender o que chamei de aprendizado espacial no ENEM. Portanto, inspirada na afirmação de Massey e com esse exercício de relacionar e reinterpretar semelhantes, pretendi somar elementos para analisar o item como texto curricular, que desloca possibilidades de interpretação do espaço.

Essa análise do ENEM aponta não só os desafios para tornar textos pedagógicos ou tradições disciplinares objetos de avaliação para todo um país, mas chama atenção para o fato de que essa tarefa pode ser 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 essa argumentação, visto que determinadas questões da prova imobilizam o jogo de escalas, impedindo a lógica multiescalar e, assim, uma interpretação multiterritorial (HAESBAERT, 2004) para favorecer uma análise mais democrática sobre o uso do espaço. Tal compromisso costura o último capítulo, em que apresento volume significativo de análise de itens, considerando metáforas espaciais.

#### 4. QUESTIONANDO O QUESTIONÁRIO - OU SOBRE A METÁFORA DA “NOSTALGIA DO CORPO” E O RISCO DA TIPOLOGIA.



Figura 4.1 - "Nostalgia do corpo-corpo coletivo", Lygia Clark, 1965-88.<sup>86</sup>

Preparo a escrita deste capítulo tomando de empréstimos impressões descompromissadas da imaginação de Lygia Clark. Para mim, o desafiador da “nostalgia do corpo” é questionar a gravidade do solitário corpo, o que seria um coletivo erótico, impermanente e sem uma fundação concreta, absoluta. É o movimento do corpo, múltiplo e indeterminado. Para mim, a tela de Lygia Clark está a serviço de uma aprendizagem que se desapega do enquadramento, ou da inauguração do “particular” que imobiliza o corpo. A tela despudorada de Lygia Clark avisa dos riscos de uma identificação que solidifica, que resume. Por isso, ao meu ver, a tela denuncia a redução do corpo em estado sólido e, com cores quentes, propõe a nostalgia do incapturável e flexível corpo.

Se me permito interpretar a tela como analogia para indeterminação, quis me alertar dos “perigos” da identificação confortável – por ser condensada – da tipologia. Esse é o risco de trazer/construir a inteligibilidade dos itens aqui analisados, considerando a classificação. De certa forma, tratar do exame é a metalinguagem da avaliação, é julgar uma prova. Ou

---

86

questionar o questionário. Com efeito, é tratar de emoldurar o Exame, com foco, dando conta de tonalidades, iluminando e flagrando cores para conferir incertezas. A favor de represas contingentes e sem recorrer à tipologia acabada, neste capítulo, compartilho minhas análises dos itens com o interesse de ver por dentro deles o(s) projeto(s) de aprendizado espacial. Com a ambição tímida e sensata de inventariá-lo, procuro certamente “pontilhar”, talvez emoldurar algumas imaginações do espaço ou formas (repetidas) de repercuti-las, no que defendo ser o item, uma unidade textual particular.

Como destaquei no capítulo anterior, na análise dos itens produzi listagens (prefiro nomeá-las assim) para organizar um desenho de aprendizados espaciais projetados no ENEM. Essas listagens podem ser percebidas como meu momento inquisidor do Exame, coletando registros da fixação de sentidos espaciais. Entendo que tal tarefa pedagogicamente instrumentaliza uma ordem das análises, considerando, sobremaneira o volume da empiria. Com efeito, buscando coerência com a abordagem da teoria da hegemonia, em que está ancorado este estudo, e inspirada em Massey, aqui há o foco no “pelo espaço” do item. O foco no ordenamento aqui proposto é destacar algumas imaginações geográficas, as quais julgo predominantes nas edições do Exame.

Por essa razão, reservo nas primeiras páginas a justificativa da seleção e do ordenamento das análises propostas aqui a partir de três metáforas espaciais: a paisagem estruturante, a relação sociedade natureza e as representações cartográficas. Um primeiro aspecto dessa escolha que precisa ser sublinhado trata da importância da sequência dos estudos exploratórios do item. As edições eram recorrentemente manipuladas, uma tarefa em que identifiquei, por exemplo, a força da paisagem, não exclusivamente como conceito de fundação última, mas como operação que combinava a estrutura das ações das habilidades com a identificação disciplinar. Ouso afirmar que uma primeira impressão traz a paisagem como operação de significar o espaço convocada nos enunciados dos itens.

Outro aspecto que permitiu ser percebido como constatação da análise empírica e por isso faculta a decisão de incorporar a metáfora sociedade natureza, em uma primeira leitura, é a frequência das temáticas que a rondam. Com os estudos exploratórios que resultaram no fichamento do item, é viável suspeitar que, na produção dos itens, é ela também uma metáfora que organiza os sentidos espaciais no terreno ambíguo entre habilidades e identificação disciplinar. Há de se destacar que a relação sociedade natureza tem sido uma

questão duradoura para o debate epistemológico e disciplinar, como atesta a discussão de Moreira (2006) que discorre sobre a crise do pensamento geográfico, a partir da crise da reflexão sobre a relação sociedade e natureza.

Por último, há de se analisar a função identificadora (de sutura) da presença constante da representação cartográfica. Em quase todas as edições é possível notar a representação cartográfica como recurso dos itens, cuja análise é solicitada desde o enunciado. Uma impressão afirmada na análise dos itens que pode ser problematizada como elemento de identificação do saber de referência consagrado como componente do território escolar. Além disso, a justificativa de tomá-la como metáfora está não somente na sua frequência, mas em como o enunciado encaminha a interpretação cartográfica, o que de certo, poderia favorecer a abertura das análises, ou seu contrário, impedindo-a para fortalecer a ideia do espaço como superfície, um continente à espera de conteúdo.

De certo, com esse universo empírico, outras imaginações de identificação geográficas estão (e estarão) sujeitas a serem problematizadas, tampouco serão esgotadas em nossa proposta, para inventariar e questionar os sentidos de espaço. Assim, na medida em que valorizo a vigilância da tipologia, busco considerar alguns sentidos hegemonicamente garantidos no Exame. Em poucas palavras, não ambiciono esgotar neste capítulo a potência da problemática aqui valorizada. Ao investigar as lógicas hegemônicas em torno de particulares imaginações geográficas, testemunho a construção de antagonismos que excluem sentidos e os classificam como não – espaciais. Portanto, estando atenta ao jogo político, preservo a plataforma teórica da indeterminação, contada agora como símile do “corpo-corpo-coletivo”.



#### 4.1 A PAISAGEM NO ITEM COMO ESTRUTURANTE DA IMAGINAÇÃO GEOGRÁFICA NO ENEM.

A paisagem é um escape para toda a Terra, uma janela sobre as possibilidades ilimitadas: um horizonte. Não uma linha fixa, mas um movimento, um impulso.

(DARDEL, 2011: 31)

Este texto é tributário/tributo da/à empreitada de Dardel de fazer da paisagem um texto que estrutura a interpretação (ilimitada, aberta) do espaço. Do seu livro “O homem e a Terra: a natureza e a realidade geográfica”, aproximo-me de uma abordagem do conhecimento geográfico que sublinha o espacial, sem a interdição da materialidade e tampouco a abandonando. Esse movimento de dialogar e me inspirar na literatura geográfica, como anunciado na introdução e no primeiro capítulo desta investigação, participa da construção da argumentação da Geografia Escolar e do que defendo como aprendizado espacial. Tais afirmativas me permitem apreender o aprendizado espacial metonimicamente ou considerá-lo como cadeia de equivalência, na relação de contiguidade da paisagem em direção à pintura, à estética, à fotografia, à imagem.

O problema do espaço como representação - crítica primordial de Massey (2008) - contribui para nossa interpretação de paisagem como “imaginação geográfica” que, de fato, aproxima a paisagem à pintura, à imagem, todavia não se limita à abordagem estética. Com meu interesse na crítica de Massey (id.) aproximo-me da paisagem significada por Besse, como “atormentada pelo infinito” que supera o visível, ao mesmo tempo em que emoldura ou insinua as margens (ou as suturas) do espaço-tempo (2006:3).

O caráter de limite que carrega a paisagem pode ser percebido também como promessa de encerrar os horizontes. Como flagrante da fotografia, a paisagem é contingente e, mantida como singularidade, é produto da constrição de outros sentidos. Dardel (id.) compreendeu a natureza paradoxal da paisagem e reconheceu nela o inventário do material e do imaterial que, no meu entender, aproxima-se do que Massey chamaria posteriormente de coetaneidade (2008: 34). Aliás, foi Dardel quem sugeriu desconstruir o sentido de localização ao defini-la como resultado de relações “recíprocas entre lugares-

acontecimentos” (2011:39). Em resumo: Dardel surpreendeu seu leitor ao “corromper” a posição-localização, fundando-a no sentido da instabilidade e mudança.

Muito mais que uma justaposição de detalhes pitorescos, a paisagem é um conjunto de convergência, um momento vivido, uma ligação interna, uma “impressão”, que une todos os elementos. (DARDEL: 2011, 30)

As sentenças transcritas procuram resumidamente anunciar o potencial teórico da paisagem e minha aproximação dessa leitura está comprometida em empreender a interpretação do item. Sem dúvida, o ENEM é popularmente reconhecido como “prova” que valoriza a interpretação das “imagens que se informam” (Editora Abril<sup>87</sup>) e uma gama significativa de produtos do mercado de ensino vem se especializando em difundir/vender o que seria o padrão de decifrá-las “para se dar bem na hora da prova” (id.). Portanto, cabe esclarecer que minha ambição não está em decifrar imagens, ou estabelecer um modelo de interpretar a paisagem no ENEM. Longe dessa postura neopositivista de banca de jornal, pretendo, contudo, favorecer o debate de como a paisagem possa ser um ângulo (ou como defendo aqui, metáfora) para analisar imaginações geográficas como operações curriculares em uma prova nacional.

Na conclusão do exercício de análise empírica desta investigação, culminando na imersão em todas as edições e em todas as questões, constatei que a paisagem é intensamente reivindicada para fixar operações curriculares como a descrição e a comparação entre e do espaço. Parto da suspeita de que muitos itens, como território do verdadeiro, produzem sentidos da diferenciação do espaço, ressignificados nos documentos em torno do ENEM como verbos das “habilidades” e “competências”. Essa constatação empírica, uma suspeita que carrego desde o ofício de professora do Ensino Médio, foi fundamental para a escolha da paisagem como enfoque/metáfora da exploração dos itens aqui proposta.

Trabalho aqui com a suspeita de que a paisagem estrutura os itens não somente quando neles estão imagens, mas principalmente quando a literatura, o relato do viajante ou o gráfico, por exemplo, qualificam o espaço-tempo, ou direcionam (porque excluem) outros sentidos espaciais. Enfim, questiono se o emprego de diferentes unidades textuais no item (como recursos pedagógicos) estaria estreitamente associado à interpretação da paisagem,

---

<sup>87</sup>Guia do Estudante, Editora Abril, 2012.

que é percebida aqui como produção de sentidos espaciais. Em outras palavras, a análise dos itens me permite refletir tanto sobre a descrição quanto sobre a comparação como operações curriculares que significam o espaço-tempo, com o fundamento [contingente] na paisagem. Por isso, recupero expressão em documento curricular (MEC/SEB, 2006)– a “paisagem estruturante” - para questionar os sentidos de espaço fixados no item.

Sendo assim, sigo com os documentos oficiais como subsídios empíricos para interpretar o ENEM, e na expressão “paisagem estruturante”, inspiro-me no texto das Orientações Curriculares Nacionais – Ênfase Geografia (BRASIL:2006) com o fim de ressignificar o adjetivo “estruturante”, à luz da teoria da hegemonia. Como explorado nos capítulos anteriores, em especial, a partir das discussões de Gabriel (2012) a respeito do conhecimento escolar, estou de acordo com o argumento de que a identificação disciplinar se fundamenta contingencialmente nos “fluxos de cientificidade”. Em outros espaços, Gabriel (2011, 2012,2013) vem defendendo que não se trata da hierarquia entre saberes, mas que a contribuição do campo disciplinar sistematiza projetos de significação de mundo na escola, o que ela tem qualificado, inspirada em Retamozzo (2009), de “epistemologia das demandas”. Com tal perspectiva, releio as OCNs (Ênfase em Geografia), considerando o sentido de “conceito estruturante” que fixa a seleção dos conteúdos passíveis de serem ensinados como Geografia no Ensino Médio. No documento citado, afirma-se que o ensino de conceitos não deve ser percebido como “pronto e acabado” e que os “conceitos básicos” são estruturantes da Geografia (OCNS, 2006, 53).

Com base na concepção de fluxo de cientificidade proposta por Gabriel (2012), interpreto o significante “estruturante” fixado na OCNs como estratégia de identificação à ciência de referência e estou a favor dessa decisão da comunidade disciplinar quando percebo a paisagem como condição de possibilidade do aprendizado espacial no ENEM. Entendo que a proposta daquele documento não seria a “reprodução” mecânica do conceito, sua memorização ou absolutização, mas que o Ensino da Geografia procura a sua continuidade. Isto é, o ensino da Geografia metonimicamente se constrói na qualificação do espaço-tempo, numa operação de significação dependente, estruturada pelos significantes privilegiados (conceitos) na articulação geográfica. Cabe, brevemente, reproduzir os sentidos de paisagem estruturante listados pelo texto das OCNs:

Expressão da concretização dos lugares, das diferentes dimensões constituintes do espaço geográfico. Pelas mesmas razões já apontadas, não limitaria a paisagem apenas ao lugar. **Permite a caracterização de espaços regionais e territórios considerando a horizontalidade dos fenômenos.**

(BRASIL, SEB, 2006, 53, grifos meus)

O fragmento acima anuncia a presença do sentido de paisagem como orientador dos sentidos da experiência espacial, ao defini-la como “concretização dos lugares”. Com a análise dos itens, percebo o que o documento nomeia como “caracterização de espaços regionais e territoriais” como operação curricular, que seleciona sentidos de espaço, considerando intensamente processos de significação como a descrição e a comparação do/entre espaço. Irei explorar, mais adiante, os propósitos de inventariar o espaço como significação e reabilito, de certa forma, a descrição e comparação como operações pedagógicas substanciais para o aprendizado espacial.

Encaro a paisagem estruturante como sistema significativo do espaço e trabalho com a suspeita de se o item responderia à ambição de “totalizar” o aprendizado espacial. Para tanto, entendo que a investida na leitura (de cunho) geográfico contribui substantivamente para interpretar o sentido espacial no ENEM. Por essa razão, como “arte de inventariar” (Besse, 2006:82), a paisagem interrompe os fluxos de sentidos de espaço, no item do ENEM. Com base nessa apreensão da paisagem, permito-me compreendê-la como operação curricular, uma vez que procura intencionalmente constranger a interpretação do espaço, o que resultaria numa objetividade da paisagem, na validade da interpretação espacial. O que resultaria, então, no “regime do verdadeiro” do item com a expectativa ao aprendizado espacial. Com efeito, a inspiração na “arte de inventariar” está diretamente atrelada ao serviço da paisagem em outros domínios de inteligibilidade do mundo. Aliás, a tarefa de problematizar o item a partir da paisagem como metáfora é reconhecê-la como estruturante de autorização (de uma certa ordem) da imaginação geográfica, o que reposiciona essa apropriação da paisagem na pauta política do espaço.

Ainda considerando a indeterminação imanente a quaisquer apreensões do espacial, a problemática da paisagem no item busca sublinhar o contingente projeto de inventariar sentidos articulados como descrição e a comparação entre espaços, que no ENEM autorizam o estatuto de verdade da Geografia em escala nacional. Importa, aqui, principalmente a tarefa

de questionar o “status” do verdadeiro do espaço ou, em outras palavras, a “realidade geográfica”, articulada no item. Se, em contrapartida, o item for considerado como pleno, determinado, a paisagem do item for totalidade fechada, não valeria aqui o questionamento do questionário.

Na reflexão aqui projetada, considero a abertura do espaço convivendo com a contenção, ou seja, com as suturas exigidas por qualquer propósito de ensino que depende da autoridade dos fechamentos provisórios. Ou seja, entendo que o aprendizado depende da contingente resposta certa. Logo, procuro rever a paisagem “de horizontes infinitos” de Dardel, que, todavia, ignora o absoluto, por assentar-se na subjetividade. A leitura que combino à concepção dardeliana de paisagem é a da coetaneidade de Massey, que descentra a apreensão do espaço a favor do antagonismo, do encontro numa abordagem fundada na política. Portanto, entendo que a paisagem estruturante do item conserva a potência da plenitude (contingente), caso se tenha como fim o aprendizado de espacialidade diferencial que compara, descreve e inventa, como operações curriculares, que certamente antagonizam com outros sentidos espaciais. Com efeito, é possível afirmar que aqui o modo de imaginar a paisagem estruturante é estreitamente inspirado na concepção espacial do “arte-fato” (com hífen) em Haesbaert (2009, 2010). Para o autor, a expressão procura enaltecer o entendimento dele de região a favor de ferramenta política (2010: 6) que articula (sempre indissociavelmente) o material e o simbólico, como efeitos de sentido empírico e analítico<sup>88</sup>.

Portanto, com o foco no aprendizado espacial o nosso entendimento de paisagem como estruturante confia na radicalidade da democracia como horizonte de política educacional. Por esse motivo, entendo que ao mesmo tempo que procura conservar a potência da invenção, a paisagem, quando estruturante do item, necessita da inspiração no horizonte da coetaneidade, que no encontro/conflito desconstrói a plenitude. Em outras palavras, a abertura é o princípio da interpretação espacial para, inclusive, questionar a objetividade oferecida pelo território do verdadeiro, que fora do terreno do totalitário (da

---

<sup>88</sup> “A região vista como arte-fato é concebida no sentido de romper com a dualidade que muitos advogam entre posturas mais estritamente realistas e idealistas, construído ao mesmo tempo de natureza ideal-simbólica (seja no sentido de uma construção teórica, enquanto representação “analítica” do espaço, seja de uma construção identitária a partir do espaço vivido) e material-funcional (nas práticas econômico-políticas com que os grupos ou classes sociais constroem seu espaço de forma desigual/diferenciada). “Arte-fato” também permite indicar que o regional é abordado ao mesmo tempo como criação, autofazer-se (“arte”) e como construção já produzida e articulada (“fato”). (HAESBAERT, 2010, 7)

verdade absoluta), sempre se funda precariamente. Com essa plataforma política, valorizo a paisagem como estruturante afirmada aqui como fundamento do aprendizado espacial presente no item, que atualmente pode ser percebido como território do verdadeiro no que tange à validade nacional da Geografia Escolar.

Nessa direção, uma vez que seja percebida como categoria totalizadora (na leitura laclauiana), a paisagem organiza o sentido ou o que seria o “visível” de Besse (op.cit., p.38), na medida que em seja uma espécie de ordenamento explicativo (pedagógico) do espaço. Por outro lado, na valorização do projeto de espaço de Massey (2008), posso perceber a paisagem como arte de inventariar que é precária e incompleta, justamente por ser o espaço o porta-voz do encontro-conflito. Feitas as considerações políticas da potente ideia de plenitude precária da paisagem, cabe interpretar a maneira como documentos diretamente relacionados ao ENEM fixam sentidos de paisagem e de que forma vejo nos itens a paisagem estruturando o “verdadeiro”.

Com esse exercício, tenho o interesse em sistematizar algumas análises do item, entendendo, como exposto no capítulo segundo, as habilidades como expectativas de aprendizagem que guardam os projetos paradoxais de organizar e distribuir os conhecimentos, saberes e valores na conclusão da Educação Básica, aqui considerados exclusivamente no ENEM. Para tanto, proponho com a sequência dos fragmentos da Portaria MEC 438/1998 e da Matriz de 2009, explorar minha leitura da paisagem (estruturante) que atua inclusive no discurso do Exame, como modelo de prova que recorre às imagens para produzir sentidos de mundo.

VII – **identificar e caracterizar** a conservação e as transformações de energia em diferentes processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas; VIII – **analisar** criticamente, de forma qualitativa ou quantitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos; IX – compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a manutenção da vida em sua relação com condições socioambientais, sabendo quantificar variações de temperatura e mudanças de fase em processos naturais e de intervenção humana;  
X – utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e **descrever transformações** na atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais e modificações no espaço geográfico  
(MEC, PORTARIA, 438/1998, grifos meus)

**H11 - Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço. (CH,C3,2009). 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. (CH,C3, 2009).H26 - Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem. (CH,C6, 2009)H30 - Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas. (CH,C6, 2009, INEP, Matriz de Referência do ENEM)**

As afirmativas acima são as “habilidades” eleitas pelo Exame em que destaco os significantes que, no meu ver, agem e se fundamentam na paisagem, como “descrever”, “comparar”, “identificar transformações”. Nessas habilidades e não exclusivamente nelas, o fluxo de sentido de paisagem está nas interpretações limitadas pelo que se sugere ensinar (horizonte de possibilidade do aprender, os conteúdos) e nas possibilidades da descrição e da comparação, percebidas aqui como operações de significação dos saberes geográficos.

A habilidade do item conserva a ambição de tecer um amplo panorama do aprendizado espacial, na conclusão obrigatória da educação brasileira. Aqui reconheço que uma tese tampouco satisfaria uma explicação exaustiva de tal projeto que encarna a totalização do aprendizado espacial e, considero, sobretudo, que tal pleito ultrapassa os limites do Exame. Entretanto, entendo que, nos trechos dos documentos, o fluxo de sentido da paisagem estruturante organiza as eleições do “visível” e do experimentado, para convertê-las em inteligibilidade do espaço.

O fato de que as habilidades também projetam uma significação da Prova, a cadeia equivalência, formada entre os sentidos de interpretação e situação-problema, conforme discutido no capítulo anterior, está a favor da identificação de uma prova que valoriza a leitura de imagens. Portanto, como tenho exposto nesta seção, pretendo focar duas operações significativas que convergem com essa equivalência: descrição e comparação.

Organizo, apenas pra fins de redação do argumento, a análise de itens em que poderíamos perceber alusão a estas operações. Começo pelo que nomeio como potência interpretativa da descrição. Em seguida, exploro esquemas e ilustrações alusivas à

morfologia da paisagem ou que trazem o perfil do relevo e aquelas centradas em textos literários diversos como recurso do item. Por fim, procuro desenvolver a análise da comparação a partir da relação da imagem como recurso do item. A intenção, neste momento, é construir evidências empíricas que possibilitem a análise do item e do entendimento da descrição e da comparação da paisagem como operação significativa do espaço.

---

**Alunos de uma escola no Rio de Janeiro são convidados a participar de uma excursão ao Parque Nacional de Jurubatiba. Antes do passeio, eles lêem o trecho de uma reportagem publicada em uma revista:**

*"Jurubatiba será o primeiro parque nacional em área de restinga, num braço de areia com 31 quilômetros de extensão, formado entre o mar e dezoito lagoas. Numa área de 14.000 hectares, ali vivem jacarés, capivaras, lontras, tamanduás-mirins, além de milhares de aves e de peixes de água doce e salgada. Os peixes de água salgada, na época das cheias, passam para as lagoas, onde encontram abrigo, voltando ao mar na cheia seguinte. Nos terrenos mais baixos, próximos aos lençóis freáticos, as plantas têm água suficiente para agüentar longas secas. Já nas áreas planas, os cactos são um dos poucos vegetais que proliferam, pintando o areal com um verde pálido."*

- 41 Depois de ler o texto, os alunos podem supor que, em Jurubatiba, os vegetais que sobrevivem nas áreas planas têm características tais como:
- (A) quantidade considerável de folhas, para aumentar a área de contato com a umidade do ar nos dias chuvosos.
  - (B) redução na velocidade da fotossíntese e realização ininterrupta desse processo, durante as 24 horas.
  - (C) caules e folhas cobertos por espessas cutículas que impedem o ressecamento e a conseqüente perda de água.
  - (D) redução do calibre dos vasos que conduzem a água e os sais minerais da raiz aos centros produtores do vegetal, para evitar perdas.
  - (E) crescimento sob a copa de árvores frondosas, que impede o ressecamento e conseqüente perda de água.

Figura 4.2 – I.41, edição 1999.

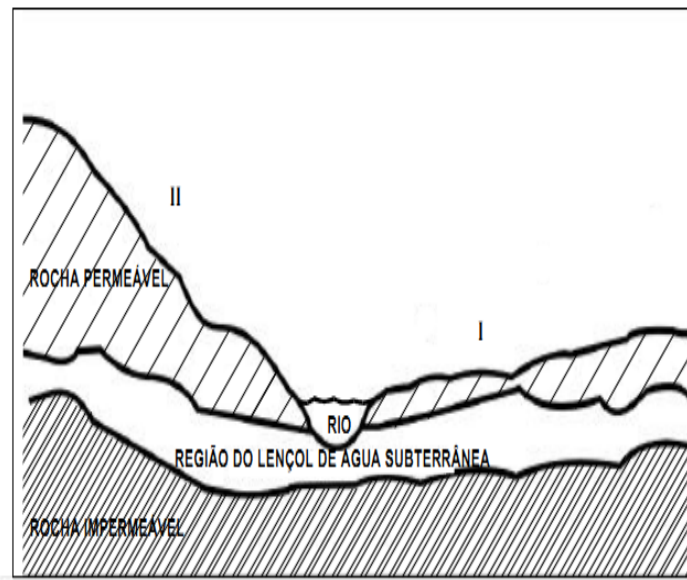
Entendo que essas operações podem ser julgadas como formadoras da interpretação espacial de um item, e que projetam também a integração dos saberes, podendo ser classificadas, na lógica disciplinar, como de predomínio do estudo ambiental.

Interessante notar que o texto de recurso do item apresenta uma proposta de reproduzir uma narrativa do cotidiano escolar. A símile recupera inclusive atos pedagógicos como leitura e trabalho de campo, por exemplo. Nesse item, a descrição da paisagem, sublinhando a morfologia e as condições bióticas, destaca a caracterização da restinga,



integrando conteúdos da Biologia e Geografia, o que posso nomear como questão ambiental. Suspeito de que o enunciado valoriza a descrição por exigir justamente a característica biótica da paisagem.

- 44 Um agricultor adquiriu alguns alqueires de terra para cultivar e residir no local. O desenho abaixo representa parte de suas terras.



Pensando em construir sua moradia no lado I do rio e plantar no lado II, o agricultor consultou seus vizinhos e escutou as frases abaixo. Assinale a frase do vizinho que deu a sugestão mais correta.

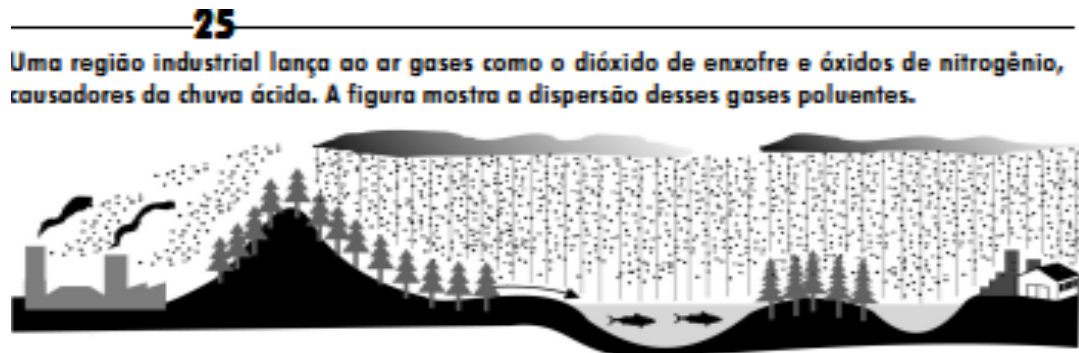
- (A) "O terreno só se presta ao plantio, revolvendo o solo com arado."
- (B) "Não plante neste local, porque é impossível evitar a erosão".
- (C) "Pode ser utilizado, desde que se plante em curvas de nível".
- (D) "Você perderá sua plantação, quando as chuvas provocarem inundação".
- (E) "Plante forragem para pasto".

Figura 4.3 - I. 44, edição 1999.

Também da edição de 1999, o item 44 procura, na estrutura narrativa, simular o cotidiano, com a consulta de um agricultor aos seus vizinhos. No enunciado, o controle de resposta está no imperativo "assinale a frase do vizinho que deu a sugestão mais correta". O item exige a interpretação de morfologia da paisagem, considerando a descrição e a comparação. Buscando ainda corresponder ao discurso da situação-problema, o enunciado tensiona a descrição da paisagem com o foco no uso do solo, considerando a interpretação de técnicas de conservação do solo. A análise do recurso, no meu ver, mobiliza saberes

geográficos, assim como se notou no item anterior. Interpreto que nas duas “símbolos” a resolução do item depende da descrição e, mais no segundo, na descrição e comparação mobilizando o aprendizado de conceitos em torno da produção do espaço.

Com as mesmas tinturas pedagógicas, é possível sublinhar a importância da paisagem estruturante, na análise da figura, que é central para interpretação do item 25, edição 2001.



**Considerando o ciclo da água e a dispersão dos gases, analise as seguintes possibilidades:**

- I. As águas de escoamento superficial e de precipitação que atingem o manancial poderiam causar aumento de acidez da água do manancial e provocar a morte de peixes.
- II. A precipitação na região rural poderia causar aumento de acidez do solo e exigir procedimentos corretivos, como a calagem.
- III. A precipitação na região rural, embora ácida, não afetaria o ecossistema, pois a transpiração dos vegetais neutralizaria o excesso de ácido.

**Dessas possibilidades,**

- (A) pode ocorrer apenas a I.
- (B) pode ocorrer apenas a II.
- (C) podem ocorrer tanto a I quanto a II.
- (D) podem ocorrer tanto a I quanto a III.
- (E) podem ocorrer tanto a II quanto a III.

Figura 4.4 – I.25 ,edição de 2001.

A figura apresenta as fronteiras entre os países envolvidos na Questão Palestina e um corte, no mapa, da área indicada.



Adaptado da revista *Heródote*, números 29 e 30.

Com base na análise dessa figura e considerando o conflito entre árabes e israelenses, pode-se afirmar que, para Israel, é importante manter ocupada a área litigiosa por tratar-se de uma região

- (A) de planície, propícia à atividade agropecuária.
- (B) estratégica, dado que abrange as duas margens do rio Jordão.
- (C) habitada, majoritariamente, por colônias israelenses.
- (D) que garante a hegemonia israelense sobre o mar Mediterrâneo.
- (E) estrategicamente situada devido ao relevo e aos recursos hídricos.

Figura 4.5 - I.6, 2001.

O item 25 de 2001, estruturado no modelo de seleção de afirmativas, tem em cada uma delas elementos de caracterização da paisagem, rural, urbano, por exemplo. Interessante ressaltar que não se trata de que as operações de descrição e comparação esgotem a resolução proposta pelo item. Mas, a tonalidade do estruturante está em, a partir daquelas operações, construir sentidos sobre passivos ambientais, como os poluentes das indústrias, conteúdo exigido pelo item.

A respeito dessa análise, importa ainda seguir com outro exemplo da paisagem estruturante de um item, justamente por recorrer a combinação entre linguagens da disciplina geográfica (a saber, perfil morfológico e mapa) para tratar de conteúdo da Geopolítica. O recurso adotado no I.6 é extraído da prestigiada revista geográfica francesa *Heródote*, além disso, o enunciado busca referentes geográficos – como a localização e descrição – para interpretar o conflito territorial. Vale destacar ainda que a interpretação do perfil morfológico, entendida aqui como expressão da paisagem, é exigida para construir o conceito da causa da disputa, um discurso importante e acionado na expressão “área litigiosa”.

A plausibilidade (isto é, a resposta que contém algum conteúdo correto, mas não corresponde integralmente ao enunciado) está, por exemplo, na localização do Rio Jordão e na sua qualidade de “estratégica”. O gabarito “E” ilustra a necessária interpretação de definições como fronteira e principalmente coordena a análise do mapa com perfil morfológico. Entendo que a imaginação geográfica em torno desse item depende da leitura de códigos consagrados pela disciplina e nem sempre exaustivamente empregados nas salas de aula. Em outras palavras, o corte antagônico que estabiliza o verdadeiro nesse item está na interpretação da paisagem, a partir do perfil morfológico e no aprendizado de códigos dos quais a ciência de referência faz uso para dar inteligibilidade do espaço.

A propósito dos códigos da disciplina e seus empregos no item, destaco outro, da edição de 2000, para interpretar a comparação entre os usos do solo, e sigo aqui com mais um exemplo, em que é possível discutir a paisagem como conceito estruturante. O recurso do item é gráfico (sem explicitação da fonte original) com enunciado que provoca a interpretação da relação entre a dinâmica hídrica e condições do terreno (em especial a dinâmica do escoamento superficial e sucessivos processos erosivos). Um vez que se tem o significante de “região” fixado pelo sentido de área e que há no enunciado a exigência da comparação entre paisagens, vale sublinhar as orientações do ENEM (desde a edição 1998), considerando a leitura do gráfico como habilidade, que por sua vez é entendida aqui como ato pedagógico. Cabe, mesmo que resumidamente, apresentar determinados fragmentos que anunciam tais orientações:

III – selecionar, organizar, relacionar, interpretar **dados e informações representados de diferentes formas**, para enfrentar situações-problemas segundo uma visão crítica, com vistas à tomada de decisões (Artigo 20, Portaria no. 438/1998)

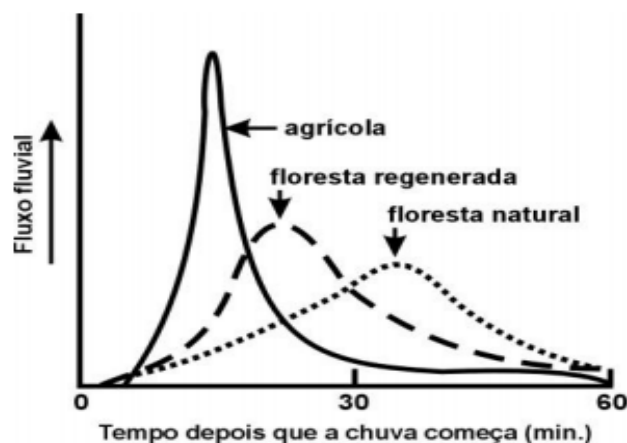
Competência de área 2 - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder. (MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM, 2009)

Interessante notar ligeiras diferenças referentes ao documento das Matrizes de 1998 e o de 2009. No primeiro, em torno da definição de situação-problema, há a afirmação de que a interpretação dos dados como habilidade, esvaziando, principalmente, a relação dessa aprendizagem com um conteúdo específico ou com uma disciplina, em particular. Essa é a principal diferença com relação à Matriz de 2009, em que há na “Competência 2” definição

de habilidades como a destacada acima (que inclusive será retomada nas próximas seções). Em outras palavras, os fragmentos retratam a importância das interpretações de gráficos, levando em conta que se apresenta, no último, uma estreita articulação com o aprendizado espacial.

**22**

O gráfico abaixo representa o fluxo (quantidade de água em movimento) de um rio, em três regiões distintas, após certo tempo de chuva.



Comparando-se, nas três regiões, a interceptação da água da chuva pela cobertura vegetal, é correto afirmar que tal interceptação:

- (A) é maior no ambiente natural preservado.
- (B) independe da densidade e do tipo de vegetação.
- (C) é menor nas regiões de florestas.
- (D) aumenta quando aumenta o grau de intervenção humana.
- (E) diminui à medida que aumenta a densidade da vegetação.

Figura 4.6 – I.22, Edição 2000.

Voltando ao item 22, é viável analisar o emprego do gráfico induzindo a resposta ao enunciado. O item exige dos participantes saberes outros que são articulados, mas não nomeados para resolução, como, por exemplo, processos de formação do solo, cobertura vegetal e conservação do solo. Tal característica do enunciado pode ser interpretada também como orientação interdisciplinar de saberes (mais da Geografia e Biologia), exigindo do participante a interpretação dos elementos do clima. Na edição de 2000, a análise de gráfico (I.22), recurso protagonista daquele item, favorece a interpretação comparativa da paisagem. Como é possível observar, o enunciado solicita a comparação que, de fato, exige a descrição dos dados para o candidato respondê-la (gabarito “A”).

A paisagem transfigurada, mudada, maculada, na nossa visão, tem sido uma cadeia metonímica convocada pelos itens que tensionam a inteligibilidade espacial a partir dos conteúdos envoltos pela transformação do espaço-tempo. Ainda assim, noto que o significativo paisagem é pouco explicitado nas edições da Prova. Sugiro, neste instante, ilustrar como o conceito foi mencionado em duas edições (2009 e 2012, respectivamente).

Na análise que aqui proponho do item de 2009 (I.68, caderno azul), vejo uma

**Questão 68**

Até o século XVII, as paisagens rurais eram marcadas por atividades rudimentares e de baixa produtividade. A partir da Revolução Industrial, porém, sobretudo com o advento da revolução tecnológica, houve um desenvolvimento contínuo do setor agropecuário.

São, portanto, observadas consequências econômicas, sociais e ambientais inter-relacionadas no período posterior à Revolução Industrial, as quais incluem

- A a erradicação da fome no mundo.
- B o aumento das áreas rurais e a diminuição das áreas urbanas.
- C a maior demanda por recursos naturais, entre os quais os recursos energéticos.
- D a menor necessidade de utilização de adubos e corretivos na agricultura.
- E o contínuo aumento da oferta de emprego no setor primário da economia, em face da mecanização.

Figura 4.7 – I.68, edição 2009.

cadeia metonímica em torno da paisagem rural antagonizada pela paisagem “industrial”, o item organiza um sistema de sentido que alimenta a diferenciação a partir do emprego “atividades rudimentares” em contraposição ao “avanço tecnológico”, por exemplo. Essa composição metonímica em torno do par rural e industrial sedimenta o aprendizado espacial da técnica como sujeito da produção espaço-tempo, uma interpretação de mundo tributário da organização do discurso da modernidade. Gostaria de retomar esse argumento, quando tratar especificamente da relação sociedade e natureza, como metáfora organizadora das imaginações geográficas do item.

A partir da proposta de Gabriel e Ferreira (2012), o emprego de fluxo de cientificidade e a compreensão de conteúdo como unidade diferencial do conhecimento (GABRIEL, 2012 e 2013) cabem para refletir a reivindicação de definição de paisagem, no item 22, na edição de 2012. Trata-se, portanto, de um exemplo com apoio de uma referência da ciência geográfica, cujo enunciado induz à indicação de uma definição do conceito de paisagem. O recurso do item é o fragmento do livro de Paul Claval, importante geógrafo francês, em que afirma que a paisagem “ajuda a construir atmosfera de pertencimentos”. Sua afirmativa é seguida de enunciado cujo imperativo sugere uma outra “dimensão” de paisagem que deve ser identificada pelo candidato (gabarito “c”, prova amarela).

Outrossim, aqui é possível problematizar o emprego distinto da paisagem, nos itens citados. Enquanto o primeiro a qualifica como visível do “rural” e o antagoniza com o “industrial”, a partir da centralidade da técnica como organizadora dos seus sentidos, a “paisagem” extraída de Claval é mobilizada como o aprendizado do conceito, que é passível de ser apreendido a partir da interpretação do fragmento, eleito pelo elaborador do item. Portanto, concluo que a explicitação da “categoria” paisagem seleciona ou (faz emergir) múltiplos sentidos que ordenam a experiência espacial. Ainda no que se refere à centralidade da técnica marcada no item 68, convém analisar o item 85 da mesma edição de 2009.

**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.**

Figura 4.8 – I.22, edição 2012.

Questão 85

O clima é um dos elementos fundamentais não só na caracterização das paisagens naturais, mas também no histórico de ocupação do espaço geográfico.

Tendo em vista determinada restrição climática, a figura que representa o uso de tecnologia voltada para a produção é:



Exploração vinícola no Chile



Pequena agricultura praticada em região andina



Parque de engorda de bovinos nos EUA



Zonas irrigadas por aspersão na Arábia Saudita



Parque eólico na Califórnia

Figura 4.9 – I.85, edição 2009.



No enunciado, a qualidade de natural da paisagem está metonimicamente relacionada à determinação do clima e significada com o corte antagônico da técnica, tendo como recurso a fotografia distribuída em todas as alternativas. Caberia ao candidato analisar as fotos e identificar aquela em que predomina a tecnologia, ou, nas palavras do enunciado, o uso da tecnologia articulada “à restrição climática”. No meu ver, em todas há transformação da paisagem, nomeada como natural, centrada na técnica, revertendo uma certa determinação do clima. Além dessa ponderação, que expõe uma vulnerabilidade do enunciado, entendo que nesse item há uma redução da paisagem à técnica. O jogo político que exclui “as outras paisagens” tende a expor uma hierarquia da tecnicociência, desvalorizando as particulares relações de transformação da paisagem, constringendo as técnicas produzidas por sociedades não-hegemônicas (como agricultura produzida pela região andina). Entendo que um modelo de item como esse é passível de produzir violência epistêmica, ao autorizar a centralidade da técnica para comparar e hierarquizar a transformação do espaço, o que identifico como colonização da interpretação espacial.

O item a seguir, na minha avaliação, é um bom exemplo da intertextualidade favorecendo a leitura da paisagem para interpretar o que Massey chama de coetaneidade espaço-tempo, ao tratar de diferentes espacialidades sintetizadas nos primórdios da industrialização brasileira, evitando uma colonização da interpretação espacial para tratar dos processos e transformação da paisagem.

- 53** *Viam-se de cima as casas acavaladas umas pelas outras, formando ruas, contornando praças. As chaminés principiavam a fumar; deslizavam as carrocinhas multicores dos padeiros; as vacas de leite caminhavam com o seu passo vagaroso, parando à porta dos fregueses, tilintando o chocalho; os quiosques vendiam café a homens de jaqueta e chapéu desabado; cruzavam-se na rua os libertinos retardios com os operários que se levantavam para a obrigação; ouvia-se o ruído estalado dos carros de água, o rodar monótono dos bondes.*

(AZEVEDO, Aluisio de. *Casa de Pensão*. São Paulo: Martins, 1973)

O trecho, retirado de romance escrito em 1884, descreve o cotidiano de uma cidade, no seguinte contexto:

- (A) a convivência entre elementos de uma economia agrária e os de uma economia industrial indicam o início da industrialização no Brasil, no século XIX.
- (B) desde o século XVIII, a principal atividade da economia brasileira era industrial, como se observa no cotidiano descrito.
- (C) apesar de a industrialização ter-se iniciado no século XIX, ela continuou a ser uma atividade pouco desenvolvida no Brasil.
- (D) apesar da industrialização, muitos operários levantavam cedo, porque iam diariamente para o campo desenvolver atividades rurais.
- (E) a vida urbana, caracterizada pelo cotidiano apresentado no texto, ignora a industrialização existente na época.

Figura 4.10 - I.53, Prova Amarela, 1999.

O recurso do item 53 (edição 1999) é a descrição da paisagem presente em “Casa de Pensão”, de Aluísio de Azevedo. O item, com ênfase e clareza, provoca a interpretação da ambivalência (que nos estudos da Geografia é significada pelo neologismo “rururbano”) entre rural e o urbano em certos cotidianos urbanos no Brasil do século XIX. Interessante notar que resolução do item está exclusivamente na interpretação da descrição da paisagem, extraída de um romance. Tampouco é possível negligenciar a interpretação das alternativas. Em todas, estão presentes afirmativas que envolvem o cotidiano e o processo de urbanização, demandando dos candidatos, certamente, saberes histórico-geográficos do urbano no Brasil.

Esse item pode ser percebido como aquele que depende da descrição e da comparação para mobilizar sentidos de espaço-tempo. Com esse exemplo, somado aos que explorarei a seguir, suspeito que a saturação dos sentidos espaciais para a resolução de problemas em itens cujos recursos são textos da literatura, recorre, em parte, à narrativa descritiva. Para tensionar essa argumentação, gostaria de problematizar ao menos um item, cujo recurso é poesia de Carlos Drummond de Andrade.

A poesia de Drummond, narrando a transformação do espaço, também foi **objeto do item da edição de 2004**, Prova amarela. Mesmo não se tratando de conteúdos exclusivos da disciplina Geografia, é possível notar, contudo, manifestação da interpretação espacial, mobilizando e fixando sentidos de urbano, cidade grande, favela. O enunciado orienta justamente a interpretação de fragmento que tensiona uma análise comparativa envolvendo lógica da localização: Montes Claros, Rio de Janeiro e favela. Na minha avaliação, tal operação significativa mobiliza escalas, porque permite a análise comparativa da paisagem (estruturante), resultando da imaginação espacial produzida pelo poeta.

**Instruções:** As questões de números 26 e 27 referem-se ao poema abaixo.

**Cidade grande**

*Que beleza, Montes Claros.  
Como cresceu Montes Claros.  
Quanta indústria em Montes Claros.  
Montes Claros cresceu tanto,  
ficou urbe tão notória,  
prima-rica do Rio de Janeiro,  
que já tem cinco favelas  
por enquanto, e mais promete.*

(Carlos Drummond de Andrade)

Figura 4.11 – A – I. 26, Edição de 2004.

### A montanha pulverizada

Esta manhã acordo e  
não a encontro.  
Britada em bilhões de lascas  
deslizando em correia transportadora  
entupindo 150 vagões  
no trem-monstro de 5 locomotivas  
— trem maior do mundo, tomem nota —  
foge minha serra, vai  
deixando no meu corpo a paisagem  
miseró pó de ferro, e este não passa.

Carlos Drummond de Andrade. *Antologia poética*.  
Rio de Janeiro: Record, 2000.

A situação poeticamente descrita acima sinaliza, do ponto de vista ambiental, para a necessidade de

- I manter-se rigoroso controle sobre os processos de instalação de novas mineradoras.
- II criarem-se estratégias para reduzir o impacto ambiental no ambiente degradado.
- III reaproveitarem-se materiais, reduzindo-se a necessidade de extração de minérios.

É correto o que se afirma

- A apenas em I.
- B apenas em II.
- C apenas em I e II.
- D apenas em II e III.
- E em I, II e III.

Figura 4.11 – I.39, Edição 2006.

“A montanha pulverizada” relata a exploração mineral e as conseqüentes marcas da transformação espacial, como resíduo próprio desse tipo de uso do solo. Interessante notar que o enunciado organiza a interpretação do poema para produzir o sentido de degradação ambiental. A poesia é convertida em recurso para a construção de uma imaginação geográfica que opera com o significado de degradação ambiental. Depois da interpretação da poesia, o enunciado indica as afirmativas que serão acionadas como verdadeiras. Naquele item, todas o seriam. Portanto, o serviço do texto literário convertido em pedagógico do item é, nesses casos, saturar a interpretação a partir da paisagem estruturante.

Continuo explorando os itens que têm, nas artes, o recurso privilegiado para análise espacial. Vale ressaltar que em muitas edições há emprego de imagens de distintas naturezas e escolas estéticas, que por sua vez são convertidas em texto pedagógico acionadas pelo enunciado. Ainda seguindo com a metáfora da paisagem estruturante, o sentido da mudança é objeto de julgamento e interpretação das artes.

O item abaixo propõe a interpretação do problema nacional, o flagelo do êxodo. Para esse fim, considera-se tanto as telas de Portinari quanto a significação do artista sobre a temática do retirante. O interessante do item é verticalizar uma análise do artista, solicitando a correlação entre o que ele significou como retirante seja nas telas ou na poesia. Destaco ainda que, na construção do enunciado, através da locução “da nossa realidade”, há a fixação da escala e do sentido de mobilidade espacial.

---

**Texto para as questões 20 e 21.**

Cândido Portinari (1903-1962), um dos mais importantes artistas brasileiros do século XX, tratou de diferentes aspectos da nossa realidade em seus quadros.



Sobre a temática dos “Retirantes”, Portinari também escreveu o seguinte poema:

(...)	Homens de enorme ventre bojud
Os retirantes vêm vindo com trouxas e embrulhos	Mulheres com trouxas caídas para o lado
Vêm das terras secas e escuras; pedregulhos	
Doloridos como fagulhas de carvão aceso	Pançudas, carregando ao colo um garoto
Corpos disformes, uns panos sujos,	Choramingando, remelento
Rasgados e sem cor, dependurados	(...)

(Cândido Portinari. *Poemas*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1964.)

---

**20**

Das quatro obras reproduzidas, assinale aquelas que abordam a problemática que é tema do poema.

- (A) 1 e 2                      (B) 1 e 3                      (C) 2 e 3                      (D) 3 e 4                      (E) 2 e 4

Figura 4.12 – I.20, edição 2005.

Aliás, a operação de significar a mobilidade espacial, a partir do retirante está no jogo de fixar as escalas e de torná-las fundamento que organiza a interpretação espacial, validade pela correlação entre poema e as telas de Portinari. A propósito de questões que abordam os fluxos migratórios, a partir das interpretações de operações significativas que atualizam a paisagem, sigo explorando outro item que emprega diferentes gêneros textuais para flagrar a mobilidade espacial.

No caso do item abaixo, extraído da prova amarela da edição 2007, o enunciado conjuga a interpretação da tela de Antônio Rocco com a narrativa de Oswald de Andrade, recriando a cena da chegada do imigrante ao espaço, para ele desconhecido. O desconhecido é sublinhado na reiterada exclamação do poeta: “- Buenos Aires é aqui?” O desconcerto pelo desconhecido é favorecido pelo enunciado que orienta a resposta e iniciado pela consideração do texto de O. Andrade e de A. Rocco. O acervo de interpretações apresenta repertório alusivo às condições precárias dos imigrantes como força de trabalho. E, assim como no item analisado anteriormente, nesse, o enunciado mobiliza a interpretação textual para produzir a imaginação geográfica, da chegada exaustiva do sacrificado imigrante.

Questão 19



Antonio Rocco. *Os imigrantes*, 1910, Pinacoteca do Estado de São Paulo.

Um dia, os imigrantes aglomerados na amurada da proa chegavam à fedentina quente de um porto, num silêncio de mato e de febre amarela. Santos. — É aqui! Buenos Aires é aqui! — Tinham trocado o rótulo das bagagens, desciam em fila. Faziam suas necessidades nos trens dos animais onde iam. Jogavam-nos num pavilhão comum em São Paulo. — Buenos Aires é aqui! — Amontoados com trouxas, sanfonas e baús, num carro de bois, que pretos guiavam através do mato por estradas esburacadas, chegavam uma tarde nas senzalas donde acabava de sair o braço escravo. Formavam militarmente nas madrugadas do terreiro homens e mulheres, ante feitores de espingarda ao ombro.

Oswald de Andrade. *Marco Zero II – Chão*. Rio de Janeiro: Globo, 1991.

Levando-se em consideração o texto de Oswald de Andrade e a pintura de Antonio Rocco reproduzida acima, relativos à imigração europeia para o Brasil, é correto afirmar que

- A a visão da imigração presente na pintura é trágica e, no texto, otimista.
- B a pintura confirma a visão do texto quanto à imigração de argentinos para o Brasil.
- C os dois autores retratam dificuldades dos imigrantes na chegada ao Brasil.
- D Antonio Rocco retrata de forma otimista a imigração, destacando o pioneirismo do imigrante.
- E Oswald de Andrade mostra que a condição de vida do imigrante era melhor que a dos escravos.

Figura 4.13 – I.19, edição 2007.

Interessa-me analisar essa produção de sentidos de mobilidade, como paisagem da mobilidade, garantidos pelo terreno de significados que tensiona um sentido de nacional, pois, nos itens aqui explorados, os gêneros literários e artísticos são re-atualizados como

textos pedagógicos que validam uma afirmativa verdadeira, autorizando a interpretação dos mesmos. Na análise aqui proposta do item, suspeito que a hegemonização de sentido do nacional passa pelo problema da escala, que fixa uma imaginação geográfica, agora pensada como metáfora da paisagem. Diria que o sentido de retirante depende de uma paisagem da mobilidade, selecionada pela operação significativa do item, o que seria um fundamento contingente, que, na condição de objeto do exame, saber validado, é sem dúvida um ordenamento de discurso dos conflitos territoriais. Em escala nacional, as questões podem pedagogizar interpretações hegemônicas do problema regional, responsáveis pela análise da mobilidade espacial.

Inúmeros fragmentos dos documentos (como os de 1999) tratam do “olhar”. Na nossa avaliação das passagens, há uma denotação em torno do reconhecimento dos fenômenos do espaço. Logo, tais expressões não encerram a dimensão do visível, porém é possível depreender que se inaugura uma intensa busca de justificar o ensino a partir do “olhar”<sup>89</sup> que constrói inventários, descrições que tensionam o fenômeno espacial. Como posto em 1999, o processo do ensinar como “orientar o olhar”, como metáfora do espaço, que na nossa avaliação estaria transvestida do que entendemos com paisagem estruturante. O fundamento da paisagem como visível, isto é, como fixação do sentido diferenciador dos demais conceitos submetidos ao projeto do ensino, está presente, por exemplo, no seguinte fragmento:

O primeiro desses conceitos-chave é o de paisagem, entendida como uma **unidade visível do arranjo espacial que a nossa visão alcança**. A paisagem tem um caráter social, pois ela é formada de movimentos impostos pelo homem através do seu trabalho, cultura, emoção. A paisagem é percebida pelos sentidos e nos chega de maneira informal ou formal, ou seja, pelo senso comum ou de modo seletivo e organizado. Ela é **produto da percepção** e de um processo seletivo de apreensão, mas necessita passar a conhecimento espacial organizado, para se tornar verdadeiro dado geográfico. A partir dela, podemos perceber a maior ou menor complexidade da vida social. Quando a compreendemos desta forma, já estamos trabalhando com a essência do fenômeno geográfico.

(BRASIL, 1999: 32, grifos nossos)

Outro aspecto do documento é fortalecer a identificação de uma disciplina que dilui fronteiras e se organiza amarrando-se, atrelando-se aos demais territórios do saber, como

---

<sup>89</sup> “(...)orientar o seu olhar para os fenômenos ligados ao espaço, reconhecendo-os não apenas a partir da dicotomia sociedade-natureza, mas tomando-os como produto das relações que orientam seu cotidiano, definem seu “locus espacial” e o interligam a outros conjuntos espaciais; (BRASIL, SEB, 1999)”

organização (e justificativa social) que rivaliza com o discurso da ciência de síntese (que paradoxalmente no documento de 1999 é entendido com “isolacionista”), sentido projetado no processo embrionário de salvaguardar o estatuto científico da disciplina (MOREIRA, 2006). Nesse caso, o discurso pedagógico a favor da “interdisciplinaridade” estreitamente associado à lógica hegemônica do projeto integrado, como saber prestigiado na formação das gerações futuras, garante a disciplina como portadora de saberes úteis e atuais, altamente válidos como objeto de ensino. Em resumo, essa argumentação apresenta o paradoxo de uma fronteira disciplinar ter, como corte antagônico (que a diferencia), a interdisciplinaridade como característica *sine qua non*. Ou seja, a eficiência do ensino passa pela sua natureza interdisciplinar, que envolve o sentido da paisagem como unidade do visível, o que evidencia também a reivindicação da paisagem como operação significativa de itens que retratam a ambivalência da organização curricular como ENEM.

#### **4.2. DA RELAÇÃO SOCIEDADE E NATUREZA: SENTIDOS ESPACIAIS E FIXAÇÃO DO PODER.**

A análise exploratória dos itens do ENEM me levou a considerar, em primeiro lugar, o volume de itens que tensionam a relação sociedade natureza. O que poderia ser classificado como tema pujante nas distintas esferas civis e institucionais é percebido, nesta investigação, como metáfora que organiza sentidos espaciais e garantidos no Exame como aprendizado espacial. Os itens selecionados para esta seção estão a serviço da ilustração da maneira pela qual essa metáfora ordena outras operações significativas da transformação da paisagem, como é possível sinalizar nos fragmentos abaixo, extraídos da Matriz em vigência do ENEM e dos PCNS (1999).

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. (Matriz Referência do ENEM 2009, PP. 25)

Tendo historicamente observado um comportamento isolacionista, [a Geografia] procura assumir hoje a interdisciplinaridade, admitindo que esta posição é profundamente enriquecedora. Conceitos como natureza e sociedade, por exemplo, se acham dilacerados entre várias disciplinas e necessitam de um esforço interdisciplinar para serem reconstruídos. (PCN, 1999, P.31-32)

Os fragmentos acima podem ser tomados como ilustração da ambivalência da organização curricular do ENEM, sendo sua expressão a metáfora sociedade-natureza. A atual matriz do ENEM seleciona conteúdos da relação disciplinar associados à experiência cotidiana. No final dos anos 1990, o projeto de reforma curricular definiu a centralidade do chamado esforço interdisciplinar, protagonizado pela Geografia, para promover o ensino da natureza e sociedade, nomeadas no documento como conceitos.

Essas articulações figuradas nos documentos citados evidenciam que a metáfora sociedade-natureza tem sistematizado a significação escolar. De fato, cabe sublinhar que essa metáfora tem sido objeto de discussões epistemológicas da Geografia, inclusive no que tange ao estatuto de ciência da disciplina, como argumentam Moreira (2006) e Gomes (1996). Para tanto, convém apenas mencionar que as “crises” da identificação disciplinar, por vezes, envolviam a relação sociedade-natureza. O pensamento geográfico vem acumulando o debate crítico em torno da reiterada reificação da natureza, posto, por exemplo, no exame de Moreira (2006) sobre a dinâmica das escolas do pensamento geográfico e também analisado por Porto Gonçalves para sua reflexão sobre os processos globais de transformação do espaço (2009).

Ao sublinhar aqui a metáfora da sociedade-natureza como organizadora de sentidos espaciais, há a intencionalidade de interpretá-la no ENEM, considerando, sobretudo, sua força nos documentos oficiais que cercam a implementação e reestruturação do exame. Para tanto, começo pela análise de item 8 (2010, 2a. aplicação), cujo enunciado depende da interpretação de depoimento de um viajante sobre a prática da queimada.

No mesmo fragmento, há problematização dessa prática, inclusive identificando seu prejuízo, ao considerar “culpar seus descendentes” pelo motivo da permanência da queimada, a despeito de haver terras disponíveis para o cultivo. O potencial do recurso do item, na nossa avaliação, é desmerecido no enunciado, que se limitou a identificar a “causa” dos portugueses adotarem a queimada como prática de manuseio do solo. Entendo que na proposta de enunciado – como nessa ilustração – há a validação de um entendimento reificado da natureza, reduzindo a prática a uma estratégia.



### Questão 8

De fato, que alternativa restava aos portugueses, ao se verem diante de uma mata virgem e necessitando de terra para cultivo, a não ser derrubar a mata e atear-lhe fogo? Seria, pois, injusto reprová-los por terem começado dessa maneira. Todavia, podemos culpar os seus descendentes, e com razão, por continuarem a queimar as florestas quando há agora, no início do século XIX, tanta terra limpa e pronta para o cultivo à sua disposição.

SAINT-HILAIRE, A. *Viagem às nascentes do rio S. Francisco* [1847].  
Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1976 (adaptado).

No texto, há informações sobre a prática da queimada em diferentes períodos da história do Brasil. Segundo a análise apresentada, os portugueses

- A evitaram emitir juízo de valor sobre a prática da queimada.
- B consideraram que a queimada era necessária em certas circunstâncias.
- C concordaram quanto à queimada ter sido uma prática agrícola insuficiente.
- D entenderam que a queimada era uma prática necessária no início do séc. XIX.
- E relacionaram a queimada ao descaso dos agricultores da época com a terra.

Figura 4.14 - 2010, 2 aplicação.

Entendo que a proposta do enunciado e a oferta de afirmativas não permitiram a interpretação das relações espaço-temporais em torno da prática da queimada, nesse caso, na Bacia do São Francisco. Além do mais, o item omite a prática da queimada em outros grupos sociais, como os ameríndios, para manuseio do solo, comunicação e tática de guerra, o que nos leva a afirmar que há nesse item o privilégio de uma interpretação de coisificação da natureza.

Em contrapartida, o item abaixo se diferencia do anterior, por conta da proposta do enunciado que valoriza a significação cultural e linguística dos Yanomami, que, no meu entender, pode evitar a reificação da relação sociedade-natureza. A valorização de outras imaginações geográficas para autorizar a compreensão relacional com a natureza pode ser tomada como o ponto forte do item, a ser potencializado pelo Exame. Isso porque, considerando a escala do Exame, a autorização de operações significativas, que envolvam as horizontalidades, estão a favor da democratização dos sentidos espaciais no ENEM.

Em outras palavras, na construção dos antagonismos, a metáfora sociedade natureza, a partir da visão de mundo Yanomami, comunica outras formas de apropriação do espaço,

em escala nacional, o que, na minha visão, é uma abordagem democrática para difundir outras experiências espaciais e que evidencia como o exame pode ser percebido como política espacial por autorizar e regular o sistema do verdadeiro.

Questão 54

Os Yanomami constituem uma sociedade indígena do norte da Amazônia e formam um amplo conjunto linguístico e cultural. Para os Yanomami, *urihi*, a "terra-floresta", não é um mero cenário inerte, objeto de exploração econômica, e sim uma entidade viva, animada por uma dinâmica de trocas entre os diversos seres que a povoam. A floresta possui um sopro vital, *wixia*, que é muito longo. Se não a desmatarmos, ela não morrerá. Ela não se decompõe, isto é, não se desfaz. É graças ao seu sopro úmido que as plantas crescem. A floresta não está morta pois, se fosse assim, as florestas não teriam folhas. Tampouco se veria água. Segundo os Yanomami, se os brancos os fizerem desaparecer para desmatá-la e morar no seu lugar, ficarão pobres e acabarão tendo fome e sede.

ALBERT, E. Yanomami, o espírito da floresta. Almanaque Brasil Socioambiental. São Paulo: ISA, 2007 (adaptado).

De acordo com o texto, os Yanomami acreditam que

- A a floresta não possui organismos decompositores.
- B o potencial econômico da floresta deve ser explorado.
- C o homem branco convive harmonicamente com *urihi*.
- D as folhas e a água são menos importantes para a floresta que seu sopro vital.
- E *Wixia* é a capacidade que tem a floresta de se sustentar por meio de processos vitais.

Figura 4.15 – I.54, EDIÇÃO 2009.

Item de 2009, portanto, orienta uma definição de apropriação do espaço a partir da interpretação de um grupo específico acerca da relação sociedade-natureza. O movimento de produzir uma compreensão nesses moldes também se apresenta no item de 2010, a partir da análise de depoimento de Saint Hilaire, de 1847. Entretanto, como já expus, nesse caso o enunciado dirigiu uma interpretação reificada dessa relação, esvaziando outros espaços e tempos da existência da prática da queimada.

Para tal potencialidade, no meu ver, é necessário compreender os sentidos que antagonizam o terreno cultural e linguístico que excluem as imaginações geográficas de grupos subalternizados. A propósito desse argumento, convém seguir analisando certos itens que produzem sentidos da relação social hierarquizada, a partir da metáfora sociedade-





da interpretação do espaço, o item 30, extraído da edição de 2011, opera com a significação de favela para produzir sentidos de impacto ambiental urbano. A exploração desse item se justifica por ser, no meu ver, uma evidência da produção de antagonismos para validação, nesse caso, do sentido de impacto ambiental urbano, autorizado pelo ENEM.

A edição de 2011, assim como as anteriores, destaca a temática ambiental. Nesse item tem-se um exemplo de correlacionar problemas urbanos à favela, sem tensionar a compreensão de déficit habitacional e dos processos de urbanização no Brasil, por exemplo. O texto recurso garante uma homogeneidade espacial, afirmando a escala nacional das favelas que, nas suas palavras, “fazem parte de um terço dos municípios do país”. É possível afirmar, então, que as escalas são imobilizadas por essa forma de definição do nacional. A operação significativa em torno da articulação entre sociedade, natureza e favela é organizada, no enunciado, por exemplo, pela noção de desordenamento territorial. Ademais, é viável a análise de sentidos em torno da produção negativa de favela, desde o texto recurso, à seleção do elenco de afirmativas, o que pode ser percebido como item que autoriza uma imaginação geográfica, profundamente hierarquizada.

Na minha avaliação, o item promove uma violência epistêmica ao garantir uma personificação da “favela”, impedindo a interpretação dos processos desiguais da urbanização brasileira como processo estreitamente vinculado ao capitalismo dependente<sup>91</sup>. O “sujeito” favela seria, no texto de recurso, autonomizado, agindo sobre o espaço, “margeando”, “pendurando”, ao passo que o enunciado do item confia numa “característica comum a esses espaços” que seriam responsáveis (mais uma vez, sujeitos) pela “ocupação de áreas de risco”. Permito-me concluir a análise do item, observando a significação da favela metonimicamente estabelecida pelo desordenamento territorial. Assim, entendo que tal significação se faz no terreno do antagonismo, aqui compreendido pelo “ordenamento territorial”. Nesse item, o sentido de favela é autorizado como espaço fora da ordem.

---

<sup>91</sup>Para discussão da formação espacial do urbano brasileiro, vide, por exemplo, os títulos de Milton Santos (dentre eles “Urbanização Brasileira”).



A associação entre o texto recurso e o enunciado sublinha uma estratégia do item, que é comum em outros processos pedagógicos da avaliação, posto que, no meu ver é também uma tática do processo de ensino de Geografia: a personificação de localizações e práticas espaciais. Essa afirmativa está inspirada diretamente no entendimento de que o aprendizado espacial, como qualquer outra cadeia significativa, depende da tessitura de metonímias e comumente recorremos a elas, como professores a favor da lógica da conversão da China, ou da urbanização, por exemplo, em sujeitos dos processos espaciais.

Então, nesse item a personagem China é o sujeito da ameaça da soberania e da compra de terras na África, desde a elaboração do enunciado à afirmativa gabarito, considerando ainda o fato de que o enunciado induz à consequência dessa relação (mobilidade escalar). Importa, neste momento, analisar o gabarito, afirmando a expressão: “ameaça à soberania dos países africanos”. Entendo que, na medida em que autoriza uma interpretação entre China e África, como personagens, essa pedagogização escalar também impede a complexidade das práticas espaciais envolvidas, diante da omissão das profundas desigualdades materiais estruturantes dessa divisão territorial do trabalho. Em outras palavras, há chineses desapropriados e demasiadamente miseráveis como os povos do Sahel. Assim, nessa relação de verticalidade material inerente à oferta de recursos naturais, atores privilegiados que atuam nessa relação escalar são precisamente certos grupos em torno de negociatas próprias do sistema mundo colonial.

O que essa afirmativa anuncia é o prejuízo de homogenização da relação China e África, em dueto, em personagens uniformes e ilesos de sua multiplicidade. Portanto, entendo que a multiplicidade – que na interpretação espacial aqui privilegiada - é motor dessa relação escalar e é passível de ser visível na significação de relação econômica, fixada na movimentação escalar China e África, tampouco fora considerada na construção do enunciado e nas alternativas do item aqui analisado.

O que, com efeito, deixa a pergunta: se, em exames dessa especificidade, em que há pouco tempo de reflexão para a resposta, a personificação e sua correlata homogeneização do espaço seriam características diretas do item que tensionam o problema espacial. Sem dúvida, hesito em confiar numa única resposta à indagação, mas de fato considero que a

personificação pode ser tomada como um movimento retórico, uma configuração específica das cadeias de equivalências construídas no aprendizado espacial, ainda que, para tal, tornemos a multiplicidade e coetaneidade refêns das imaginações geográficas eleitas nesse tipo de avaliação. Pretendo, ao final deste capítulo, retornar a essa ideia.

A propósito dessa argumentação, é viável perceber na nossa consideração da relação natureza-sociedade, outras cadeias metonímicas que recorrem à personificação ou à figura de estilo *prosopopeia*<sup>92</sup>, para construir uma homogeneização relativa e contingencial das imaginações geográficas, tendo por fim o aprendizado espacial. Nossa análise, ordenada, aqui, apenas em torno de um item que no nosso julgamento decorre de uma metáfora mais ampla que é a relação sociedade – natureza, identifica que enunciados com características tão específicas quanto os do ENEM (enxutos e dirigidos à seleção da verdadeira afirmativa) são frequentemente construídos em torno de *prosopopeia*. Seguindo essa argumentação para vislumbrar algumas cadeias metonímicas, aquelas que reconheço como frequentes no Exame, proponho especular a respeito da personificação da *técnica* no aprendizado espacial. Percebo, nas análises dos itens, forte referência à técnica, às revoluções científicas, em especial, quando o texto recurso apresenta-se com trechos de Milton Santos, um dos ícones do pensamento geográfico brasileiro.

Com efeito, percebo a centralidade da discussão da “técnica” para tratar, por exemplo, da divisão territorial do trabalho, e na fixação do sentido de globalização, algumas das cadeias de equivalências privilegiadas nos estudos desse autor. Nessa direção, vejo que os itens que perfazem esse percurso analítico são passíveis de serem interpretados no terreno da metáfora sociedade natureza, com a centralidade da transformação do espaço e de processos espaciais. Assim como fica evidente na análise das provas, os itens com referência à ciência geográfica podem ser percebidos como aqueles que recorrem mais proximamente ao fluxo de cientificidade para a validação da verdade, e que por vezes dependem da apresentação de fragmentos de textos acadêmicos como recursos para o exame. Dessa forma, convém notar a importância para a técnica, como para a construção dos saberes validados

---

<sup>92</sup>De acordo com o portal PRIBERAM, a palavra *prosopopeia* vem do grego *prosopopoiia*, dramatização, ação de atribuir falas a uma personagem. Apoio-me nesta raiz da dramatização para atribuir o sentido de personagem na argumentação aqui exposta.



organizados pela metáfora natureza- sociedade, que pode ser discutida a partir do fragmento abaixo.

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 sócio-espaciais.

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

H20 - Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.

(Matriz de Referência do ENEM, 2009)

## Questão 2

Antes, eram apenas as grandes cidades que se apresentavam como o império da técnica, objeto de modificações, suspensões, acréscimos, cada vez mais sofisticadas e carregadas de artifício. Esse mundo artificial inclui, hoje, o mundo rural.

SANTOS, M. *A Natureza do Espaço*. São Paulo: Hucitec, 1996.

Considerando a transformação mencionada no texto, uma consequência socioespacial que caracteriza o atual mundo rural brasileiro é

- A a redução do processo de concentração de terras.
- B o aumento do aproveitamento de solos menos férteis.
- C a ampliação do isolamento do espaço rural.
- D a estagnação da fronteira agrícola do país.
- E a diminuição do nível de emprego formal.

Figura 4.19 - edição 2010, 1a. Aplicação

Nos casos aqui assinalados para centralizar a técnica, a fim de interpretar o espaço-tempo, é interessante analisar a mobilização de sentidos provocados pelo enunciado e se eles o fazem referindo-se ao texto. Essa observação é levada em conta, uma vez que, no nosso inventário, identifiquei itens em que o enunciado pouco ou nada se remetia ao texto do recurso. Tal qual um adereço, a referência científica, apenas por sua condição de

cientificidade, do status do saber verdadeiro, inaugura uma autoridade ao item, ainda que não seja empregada para a resolução da resposta.

Esse item apresenta o fragmento de Milton Santos para contextualizar a técnica como sujeito da transformação da relação sociedade natureza, nomeada no enunciado como “consequência socioespacial”. Para realização dessa seleção de afirmativa-resposta, o elaborador, conforme se evidencia, opta por afirmativas curtas, que sinalizem a consequência da mudança da técnica. Cabe salientar, contudo, que no fragmento de Santos está colocado o debate da relação campo-cidade que por sua vez é prescindida da resolução do item, garantindo exclusivamente “a consequência” da mudança na técnica. Esse tipo de estrutura do item, no meu ver, reduz o aprendizado espacial do que chamo aqui da metáfora sociedade-natureza à ordem da técnica, sem a fecunda problematização das relações de trabalho, e da divisão espacial do trabalho, tensionada, por exemplo, no mesmo item, reconhecendo as possibilidades do trecho, convertido em recurso.

#### Questão 9

No século XIX, para alimentar um habitante urbano, eram necessárias cerca de 60 pessoas trabalhando no campo. Essa proporção foi se modificando ao longo destes dois séculos. Em certos países, hoje, há um habitante rural para cada dez urbanos.

SANTOS, M. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: EDUSP, 2008.

O autor expõe uma tendência de aumento de produtividade agrícola por trabalhador rural, na qual menos pessoas produzem mais alimentos, que pode ser explicada

- A pela exigência de abastecimento das populações urbanas, que trabalham majoritariamente no setor primário da economia.
- B pela imposição de governos que criam políticas econômicas para o favorecimento do crédito agrícola.
- C pela incorporação homogênea dos agricultores às técnicas de modernização, sobretudo na relação latifúndio-minifúndio.
- D pela dinamização econômica desse setor e utilização de novas técnicas e equipamentos de produção pelos agricultores.
- E pelo acesso às novas tecnologias, o que fez com que áreas em altas latitudes, acima de 66°, passassem a ser grandes produtoras agrícolas.

Figura 4.20 - Edição 2010, 2a. Aplicação.



Para esses autores, a revolução técnico-científica é fruto da luta de classe, como estratégia de coerção política e social, repercutindo em substanciais transformações na organização territorial do trabalho, isto é, na divisão territorial do trabalho. Um debate estruturante no pensamento de Milton Santos, garantindo que não há como pensar o sistema técnico dissociado do sistema de ações (idem). A respeito dessa discussão, convém, ainda que sinteticamente, citar Porto Gonçalves (id.).

A evolução da tecnologia no mundo moderno-colonial não se conta somente observando a relação dos homens e mulheres com a natureza, campo privilegiado da razão técnica, mas sim, analisando-se o conjunto dos desafios histórico-políticos colocados em situações bem concretas onde a relação do capital para controlar a natureza do processo de trabalho, pressupunha o controle do próprio trabalhador e de seus corpos (...). A substituição de trabalho vivo por trabalho morto (máquina), mais do que uma mudança técnica, é uma mudança das relações de poder, por meio da tecnologia. (2012: p.78)

Entendo que o enunciado do item, entretanto, provoca apagamentos em relação aos conflitos inerentes à luta de classes, significando, pois, uma razão técnica inodora, inócua. Em outras palavras, no jogo político que sustenta a imaginação geográfica, a significação da técnica como sujeito e das relações de trabalho como objeto esvaziam o sentido de conflito, ou seja, retiram-no do sistema de significação autorizado no item.

Além disso, nesses exemplos, é possível evidenciar o que venho discutindo como a lógica da causalidade, estruturando o item. O enunciado do item -há pouco destacado- interrompe os fluxos de sentidos a partir da metonímia entre técnica e espaço. Se por um lado tal associação de continuidade é precisa para compreensão da transformação das/nas práticas espaciais, por outro, o pragmatismo que caracteriza o item (muito enxuto, em função do tempo de resposta do candidato, impondo uma única lógica de causalidade) constrange outros fluxos de sentidos sobre a técnica, necessários para problematização social do tema. O tema, aliás, é uma das grandes preocupações de Milton Santos em sua extensa produção bibliográfica. Interessante notar que nas análises dos itens que tensionavam a significação da técnica, pude verificar com frequência a construção da equivalência técnica, globalização, relação de trabalho, transformação do/no espaço-tempo e produtividade. Havendo, por exemplo, itens que buscam a contestação da associação entre técnica e problema ambiental.

A respeito desse argumento, convém a análise de como o enunciado contribui para construção do sentido de território (especialmente com o significado de extensão territorial) metonimicamente associando-o ao problema ambiental. Esse item, assim como os anteriormente citados, recorre a fragmento de texto acadêmico (do Prof. Aziz Ab'Saber) para problematizar a substituição da cobertura vegetal na Amazônia Brasileira. De fato, o item, ao propor a lógica de causalidade para interpretar a queimada (como problema ambiental), associando-a à expansão do agronegócio (cultivo da soja e monoculturas mecanizadas), estabiliza metonimicamente a interpretação de dimensão do território e de problema ambiental, ao mesmo tempo em que o texto selecionado opera com a mobilização escalar (“floresta amazônica” e “maior patrimônio natural do país”).

#### QUESTÃO 06

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

AB'SABER, A. *Amazônia: do discurso à práxis*. São Paulo: EdUSP, 1996.

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

- A Expansão do Projeto Grande Carajás, com incentivos à chegada de novas empresas mineradoras.
- B Difusão do cultivo da soja com a implantação de monoculturas mecanizadas.
- C Construção da rodovia Transamazônica, com o objetivo de interligar a região Norte ao restante do país.
- D Criação de áreas extrativistas do látex das seringueiras para os chamados povos da floresta.
- E Ampliação do polo industrial da Zona Franca de Manaus, visando atrair empresas nacionais e estrangeiras.

Figura 4.22 – I.6, edição 2009.

A construção do enunciado, entendida aqui como operação de seleção curricular, privilegia a cadeia de equivalência entre fator econômico (como principal fator para a produção do espaço-tempo) e a sedimentação de sentidos espaciais (ou fundamentação contingente do espaço). Entendo que essa cadeia de equivalência é sustentada pela lógica de causalidade, o que mais uma vez vem a confirmar a frequência desta operação na construção do item. Sem dúvida, a lógica de causalidade pode ser percebida nesses exemplos como operação que contribui para interromper os fluxos de sentidos espaciais. Tal afirmativa tampouco desconsidera os constrangimentos decorrentes dessa operação para o aprendizado espacial em escala nacional. Como ilustração desse argumento, sublinho os itens 13 e 15 da edição de 2010 (1a. Aplicação, caderno azul).

No tocante ao item 13, cabe sublinhar a temática e mais uma vez a significação de território. O enunciado produz o corte antagônico, legitimando a delimitação de sentidos, a partir de sua estrutura da lógica da causalidade, algo, na nossa opinião, muito próximo ao item anteriormente explorado. Ademais, o comando/enunciado retoma fragmento de texto institucional (Ministério das Relações Exteriores) para descrever disputas de fronteiras entre Brasil e Bolívia e a anexação do Acre. Interessa-nos interpretar, por exemplo, que a associação metonímica - para significar território - agrega narrativa temporal sobre o fluxo migratório e as condições dos trabalhadores, mobilizando escalas e fixando o sentido de nacional, algo que fica denunciado pela nomenclatura dos “fatos que ocorreram”. Isso nos leva a considerar, por exemplo, que as práticas espaciais foram convertidas, no enunciado, em “fatos” e, de certo modo, sedimentam a coesão espaço-tempo, por nós defendida como necessidade para o aprendizado espacial em escala nacional.

Assim como destacado no item anterior, aqui, a lógica da causalidade, para interromper o fluxo de sentidos, apresenta a justaposição entre o gabarito e o texto recurso. Esse tipo de estruturação do item está presente em outros casos, contudo, há de se destacar que o tratamento da temática da formação territorial do Brasil levou em consideração o que entendo como entrecruzamento temático e conceitual que valoriza a coesão espaço-tempo. Em outras palavras, o item mobiliza escalas, trata do fluxo migratório, de problemas regionais e da formação de fronteira, que seriam sentidos, saberes e conceitos muito caros ao aprendizado espacial para a compreensão da relação sociedade-natureza. Fica evidente no item o impacto político de uma atividade extrativa na Amazônia, além da mobilidade da força de trabalho para consolidação da atividade econômica.

### Questão 13

As secas e o apelo econômico da borracha — produto que no final do século XIX alcançava preços altos nos mercados internacionais — motivaram a movimentação de massas humanas oriundas do Nordeste do Brasil para o Acre. Entretanto, até o início do século XX, essa região pertencia à Bolívia, embora a maioria da sua população fosse brasileira e não obedecesse à autoridade boliviana. Para reagir à presença de brasileiros, o governo de La Paz negociou o arrendamento da região a uma entidade internacional, o *Bolivian Syndicate*, iniciando violentas disputas dos dois lados da fronteira. O conflito só terminou em 1903, com a assinatura do Tratado de Petrópolis, pelo qual o Brasil comprou o território por 2 milhões de libras esterlinas.

Disponível em: [www.mre.gov.br](http://www.mre.gov.br). Acesso em: 03 nov 2008 (adaptado).

Compreendendo o contexto em que ocorreram os fatos apresentados, o Acre tornou-se parte do território nacional brasileiro

- A pela formalização do Tratado de Petrópolis, que indenizava o Brasil pela sua anexação.
- B por meio do auxílio do *Bolivian Syndicate* aos emigrantes brasileiros na região.
- C devido à crescente emigração de brasileiros que exploravam os seringais.
- D em função da presença de inúmeros imigrantes estrangeiros na região.
- E pela indenização que os emigrantes brasileiros pagaram à Bolívia.

### Questão 15

A usina hidrelétrica de Belo Monte será construída no rio Xingu, no município de Vitória de Xingu, no Pará. A usina será a terceira maior do mundo e a maior totalmente brasileira, com capacidade de 11,2 mil megawatts. Os índios do Xingu tomam a paisagem com seus cocares, arcos e flechas. Em Altamira, no Pará, agricultores fecharam estradas de uma região que será inundada pelas águas da usina.

BACOCINA, D.; QUEIROZ, G.; BORGES, R. Fim do leilão, começo da confusão. *Istoé Dinheiro*. Ano 13, n.º 655, 28 abr. 2010 (adaptado).

Os impasses, resistências e desafios associados à construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte estão relacionados

- A ao potencial hidrelétrico dos rios no norte e nordeste quando comparados às bacias hidrográficas das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste do país.
- B à necessidade de equilibrar e compatibilizar o investimento no crescimento do país com os esforços para a conservação ambiental.
- C à grande quantidade de recursos disponíveis para as obras e à escassez dos recursos direcionados para o pagamento pela desapropriação das terras.
- D ao direito histórico dos indígenas à posse dessas terras e à ausência de reconhecimento desse direito por parte das empreiteiras.
- E ao aproveitamento da mão de obra especializada disponível na região Norte e o interesse das construtoras na vinda de profissionais do Sudeste do país.

Figura 4.23 – I.13 e I.15 da edição de 2010

Quanto ao item 15, seria possível seguir explorando outro caso de significação de território, a partir de um entrecruzamento temático e conceitual de um debate ambiental na atualidade, de impacto da opinião pública em escala nacional: a construção da Usina de Belo Monte. Além do fragmento que sustenta o recurso ser retirado de revista de grande circulação, o tema é altamente disputado, o que, no nosso ver, daria ao item a autorização de dar visibilidade a qualquer corte antagônico, responsável pela pedagogização nacional de tal polêmica. Nota-se, por exemplo, que o enunciado promove a operação de causalidade construída a partir dos “impasses, resistências e desafios” (metonímias) e da construção da usina. À luz da teoria do discurso, é viável interpretar que tal equivalência dilui os sentidos e

promoveria (hegemonizaria) uma generalização das reivindicações, sem particularizar os conflitos e os atores sociais na disputa em torno do projeto.

O enunciado tensiona uma solução para essa equivalência decidida pela afirmativa “b”. O item, assim, pedagogiza o conflito em torno do território objetivado pela Usina, considerando uma solução consensual, a partir especialmente de significantes como “compatibilizar” e “equilibrar”, ações, cujos sentidos são interrompidos pelo par antagônico “investimento” e “conservação ambiental”. É sabido que o conflito territorial necessariamente envolve reivindicações de distintos grupos, algumas delas anunciadas no fragmento da “Isto é”. Ao deixá-las no silêncio do enunciado e do gabarito, há uma homogeneização do conflito, que, no nosso ver, fragiliza esse aprendizado espacial, ao obscurecer práticas espaciais específicas que empoderam esses grupos. Entendo que o item 15 ao favorecer uma “atualidade”, pedagogizando-a, necessariamente valida uma verdade em escala nacional, que implica silenciamentos perigosos na disputa territorial em tela.

**Questão 17**

Coube aos Xavante e aos Timbira, povos indígenas do Cerrado, um recente e marcante gesto simbólico: a realização de sua tradicional corrida de toras (de buriti) em plena Avenida Paulista (SP), para denunciar o cerco de suas terras e a degradação de seus entornos pelo avanço do agronegócio.

RICARDO, B.; RICARDO, F. Povos indígenas do Brasil: 2001-2008. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006 (adaptado).

A questão indígena contemporânea no Brasil evidencia a relação dos usos socioculturais da terra com os atuais problemas socioambientais, caracterizados pelas tensões entre

- A a expansão territorial do agronegócio, em especial nas regiões Centro-Oeste e Norte, e as leis de proteção indígena e ambiental.
- B os grileiros articuladores do agronegócio e os povos indígenas pouco organizados no Cerrado.
- C as leis mais brandas sobre o uso tradicional do meio ambiente e as severas leis sobre o uso capitalista do meio ambiente.
- D os povos indígenas do Cerrado e os polos econômicos representados pelas elites industriais paulistas.
- E o campo e a cidade no Cerrado, que faz com que as terras indígenas dali sejam alvo de invasões urbanas.

Figura 4.24 – I.17, Edição 2010.

Em função da densidade dos temas tratados no item 15, convém recorrer a exemplos que, tratando de temas muito parecidos, interrompem o fluxo de sentidos, ou seja, produzem seleções de saberes que no meu ver evitam silenciamentos a partir de homogeneizações, como as destacadas no gabarito anteriormente explorado.



O texto-recurso do item 17 é extraído de ONG ambiental, narrando um ato político na Avenida Paulista protagonizado por Xavantes. Interessante notar que o conflito territorial, passível de ser interpretado no item como sentido que constrói a metáfora da sociedade natureza, tem, no espaço urbano, o lócus da reivindicação política. E diferentemente das seleções e interrupções de sentidos flagrantes no item 15, aqui é possível evidenciar a construção do sentido de conflito nomeando atores sociais e localizando-os espacialmente. Mesmo adotando a lógica de causalidade como operação de validação e exclusão de saberes, o item dimensiona o conflito territorial entre agronegócio e “as leis de proteção indígena e ambiental”, nominações construídas como par antagônico que sedimenta os fluxos de sentidos para definir a disputa territorial. Apesar dessa consideração, julgo conveniente tratar de temas em torno do conflito territorial expondo atores e espaços envolvidos, ao invés da aposta no discurso da “solução”, cujas articulações hegemônicas tendem a promover apagamentos, que, em escala nacional, comprometem o entendimento da luta. Na sequência, exploro o item 08, que tensiona temática já apontada no item 15 (o impacto ambiental das hidrelétricas), cabendo, então, para fins de discussão, as comparações entre os mesmos.

**Questão 8**

A economia moderna depende da disponibilidade de muita energia em diferentes formas, para funcionar e crescer. No Brasil, o consumo total de energia pelas indústrias cresceu mais de quatro vezes no período entre 1970 e 2005. Enquanto os investimentos em energias limpas e renováveis, como solar e eólica, ainda são incipientes, ao se avaliar a possibilidade de instalação de usinas geradoras de energia elétrica, diversos fatores devem ser levados em consideração, tais como os impactos causados ao ambiente e às populações locais.

RICARDO, B.; CAMPANILI, M. Almanaque Brasil Socioambiental. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2007 (adaptado).

Em uma situação hipotética, optou-se por construir uma usina hidrelétrica em região que abrange diversas quedas d'água em rios cercados por mata, alegando-se que causaria impacto ambiental muito menor que uma usina termelétrica. Entre os possíveis impactos da instalação de uma usina hidrelétrica nessa região, inclui-se

- Ⓐ a poluição da água por metais da usina.
- Ⓑ a destruição do *habitat* de animais terrestres.
- Ⓒ o aumento expressivo na liberação de CO<sub>2</sub> para a atmosfera.
- Ⓓ o consumo não renovável de toda água que passa pelas turbinas.
- Ⓔ o aprofundamento no leito do rio, com a menor deposição de resíduos no trecho de rio anterior à represa.

Figura 4.25 - I.8, edição 2009.

Assim como no item 17 há pouco analisado, o texto-recurso desse é extraído de publicação de organização não governamental e narra o conflito entre produção de energia e conservação ambiental. Também como vimos nos itens anteriores, especialmente no item 15, o enunciado – a partir da lógica de causalidade – problematiza os impactos ambientais na construção de hidrelétrica, sem a precisa localização, sinalizando ser somente “uma situação hipotética”. Contudo, a descrição da paisagem a ser afetada, induz ao inventário dos passivos ambientais, resultando no item “b”, como alternativa-gabarito. Interessante notar que o corte antagônico, sublinhado pela operação da causalidade, também é construído pelo par fator econômico e fator ambiental.

Analisando essa última sequência de itens, pudemos perceber que a sedimentação da metáfora aqui destacada sociedade-natureza nas imaginações geográficas do ENEM, faz-se por cadeias de equivalência que operam metonímias em torno dos pares antagônicos: antrópico x natural, econômico x ambiental, hidrelétrica x índio, agronegócio x floresta. A construção dessas articulações discursivas para interpretar imaginações geográficas centradas no conflito, por vezes, silenciam os atores e os projetos particulares em disputa, a serviço de universalizações guardadas, inclusive, sob o par antrópico x natural. Isso porque, criados sob operações de causalidade, o item e especialmente sua alternativa gabarito podem autorizar o sentido da “inevitabilidade” da transformação do espaço. Portanto, é viável afirmar que tal comportamento do item permite sentidos preservados (ou pervertidos, no sentido de Diaz Barriga, 2008) como verdadeira “solução” ao problema do conflito territorial, ainda que não fosse localizado, somente anunciado com “situação hipotética”.

Dando sequência à problematização da metáfora relação sociedade – natureza, gostaria de analisar o par antagônico antrópico X natural como articulação discursiva que empodera outras equivalências da imaginação geográfica. Vale, neste momento, continuar com a análise de itens cuja intenção seja problematizar temas profundamente disputados na atualidade, como as mudanças climáticas.

As mudanças climáticas e da vegetação ocorridas nos trópicos da América do Sul têm sido bem documentadas por diversos autores, existindo um grande acúmulo de evidências geológicas ou paleoclimatológicas que evidenciam essas mudanças ocorridas durante o Quaternário nessa região. Essas mudanças resultaram em restrição da distribuição das florestas pluviais, com expansões concomitantes de *habitats* não-florestais durante períodos áridos (glaciais), seguido da expansão das florestas pluviais e restrição das áreas não-florestais durante períodos úmidos (interglaciais).

Disponível em: <http://zoo.bio.ufpr.br>. Acesso em: 1 maio 2009.

Durante os períodos glaciais,

- A as áreas não-florestais ficam restritas a refúgios ecológicos devido à baixa adaptabilidade de espécies não-florestais a ambientes áridos.
- B grande parte da diversidade de espécies vegetais é reduzida, uma vez que necessitam de condições semelhantes a dos períodos interglaciais.
- C a vegetação comum ao cerrado deve ter se limitado a uma pequena região do centro do Brasil, da qual se expandiu até atingir a atual distribuição.
- D plantas com adaptações ao clima árido, como o desenvolvimento de estruturas que reduzem a perda de água, devem apresentar maior área de distribuição.
- E florestas tropicais como a amazônica apresentam distribuição geográfica mais ampla, uma vez que são densas e diminuem a ação da radiação solar sobre o solo e reduzem os efeitos da aridez.

Figura 4.26 – I.9, edição 2009.

Com afirmativa-gabarito “d”, o item recorre à fonte científica para fragmento do texto recurso, que descreve, brevemente, as consequências da mudança climática no quaternário. Nesse item, é interessante observar que a construção da validade da afirmativa depende da paisagem estruturante, narrando as transformações do espaço-tempo. Embora, a princípio, esse item com a temática paleoclima possa parecer distante da relação metafórica sociedade-natureza, não devemos nos esquecer que a fixação do sentido de mudança climática tem sido um frequente objeto de autorização de imaginações geográficas. Nesse caso, o item em tela sugere uma das poucas autorizações em que a validade do sentido se deve ao debate paleoclimático e em função do tempo do fenômeno, excluindo, obviamente, as articulações antropocêntricas para a explicação. Como fora dito, regularmente a temática da mudança do clima em escala global tem sido objeto de exame, pedagogizando outro discurso atual e polêmico que cerca, por exemplo, as mudanças do comportamento da atmosfera. O discurso hegemônico nesses itens, não acidentalmente, exclui o par antagônico antrópico x natural e cadeias de equivalências para legitimar articulações antropocêntricas (exclusivamente) para tratar pedagogicamente do discurso ambiental.

Válido reforçar que, nos itens dessa temática, há tendência ao emprego de textos jornalísticos e mesmo de divulgação científica como textos recurso. Ainda que não esgotemos aqui esse debate problematizado por outros autores, convém, a partir da análise desses itens observar que, salvo o debate do quaternário, os itens que tensionam a mudança climática operam – não raras vezes- com a lógica da causalidade e do par antrópico x natural para legitimar uma versão/discurso da transformação do clima.

**Questão 82**

Com a perspectiva do desaparecimento das geleiras no Polo Norte, grandes reservas de petróleo e minérios, hoje inacessíveis, poderão ser exploradas. E já atizam a cobiça das potências.

KOPP, D. Guerra Fria sobre o Ártico. Le monde diplomatique Brasil. Setembro, n. 2, 2007 (adaptado).

No cenário de que trata o texto, a exploração de jazidas de petróleo, bem como de minérios – diamante, ouro, prata, cobre, chumbo, zinco – torna-se atraente não só em função de seu formidável potencial, mas também por

- A situar-se em uma zona geopolítica mais estável que o Oriente Médio.
- B possibilitar o povoamento de uma região pouco habitada, além de promover seu desenvolvimento econômico.
- C garantir, aos países em desenvolvimento, acesso a matérias-primas e energia, necessárias ao crescimento econômico.
- D contribuir para a redução da poluição em áreas ambientalmente já degradadas devido ao grande volume da produção industrial, como ocorreu na Europa.
- E promover a participação dos combustíveis fósseis na matriz energética mundial, dominada, majoritariamente, pelas fontes renováveis, de maior custo.

Figura 4.27 – I.82, edição 2009.

Esse item não trata dos fatores / causas da mudança climática, mas opera com sua significação como aprendizado prévio (logo, verdadeiro). Porém, com trecho de reconhecida imprensa internacional, procura sinalizar (com o gabarito “a”) os efeitos econômicos, decorrentes do derretimento do Ártico para a exploração de recursos naturais. A análise do item permite aqui a discussão da estrutura do enunciado fundamentando a interpretação do texto na lógica de causalidade somada à análise comparativa entre distintos recortes espaciais, o que, em outras palavras, seria mobilizar escalas. Entendo que a afirmativa eleita como gabarito opera com um sentido de “estabilidade política”, a partir da comparação do

Ártico com Oriente Médio, sendo o primeiro mais estável/seguro que o segundo, indicando, de certa forma, os benefícios geopolíticos das mudanças climáticas para a exploração de recursos.

Contudo, o item, especificamente na seleção de alternativas, no nosso ver, desconsidera a geografia do Ártico, em especial, a fronteira Rússia e EUA, o que, em última análise não fixa o sentido de “estabilidade” como calma geopolítica. Todavia, o item 82 permite um exercício de interpretação sobre o discurso de uma geopolítica do futuro sendo pedagogizada, o que na nossa avaliação exige do aprendiz a identificação de variáveis como “recursos naturais” e “localização” que, por sua vez, são elementos necessários para a qualificação do espaço.

Contudo, a afirmativa gabarito além das demais, não só reduz a interpretação de uma projeção do futuro, como também desconsidera, como vimos, a localização para definir o sentido de estabilidade política. O gabarito depende da decisão de fixar o sentido de “estabilidade política” ao permitir a comparação entre Oriente Médio e Ártico. De fato, seria possível questionar se e por que tal afirmativa omitiria a localização das fronteiras do Ártico, particularmente a dos EUA e Rússia, como zona reconhecidamente instável durante a Guerra Fria por abrigar potencial bélico nuclear (presente lá até hoje). Fatos e localizações que, na significação da comparação entre Ártico e Oriente Médio, dependem da articulação hegemônica em torno da “estabilidade política”.

Logo, o gabarito ao ser fixado um sentido de “estabilidade política” é permitida também a sedimentação de uma comparação que garante o Ártico como zona de fronteira mais segura do que o Oriente Médio, hegemonizando uma interpretação escalar que omite a complexidade das relações globais e locais, a multiterritorialidade. O gabarito, na nossa interpretação, favorecia uma leitura homogenia do espaço, classificando-o no antagonismo estável e instável para significar as relações produzidas pela economia de mercado e exploração de hidrocarbonetos, como objetos do aprendizado espacial.

Outro componente desse interessante item para as nossas análises está em como a lógica de causalidade, no contexto da metáfora aqui explorada, coisifica a natureza, a partir

da metonímia recursos. De fato, nesse e noutros itens analisados, a metonímia entre “natureza” e “recursos da natureza” legitima uma continuidade material que produz e exclui imaginações geográficas, presentes em aprendizagens do espaço que hegemonomizam a natureza reificada. A respeito de tal argumento, convém explorar o próximo item.

**Questão 80**

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

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

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

- a diminuição do comércio entre países e regiões, que se tornaram autossuficientes na produção de bens e serviços.
- a ocorrência de desastres ambientais de grandes proporções, como no caso de derramamento de óleo por navios petroleiros.
- a melhora generalizada das condições de vida da população mundial, a partir da eliminação das desigualdades econômicas na atualidade.
- o desmatamento, que eliminou grandes extensões de diversos biomas improdutivos, cujas áreas passaram a ser ocupadas por centros industriais modernos.
- o aumento demográfico mundial, sobretudo nos países mais desenvolvidos, que apresentam altas taxas de crescimento vegetativo.

Figura 4.28 – I.80, edição 2009.

O gabarito “b” é construído a partir de enunciado e texto recurso (extraído de portal eletrônico acadêmico) que produzem metonímias da transformação do espaço natural como história da humanidade. À medida que há a coesão do espaço e tempo, há, nesse item, a intensificação do par antagônico natural e antrópico, em que este é metonímia da transformação e aquele é convertido em objeto estático. O item universaliza a imaginação geográfica da “transformação do espaço natural”, ao não precisar a localização, a escala. Tampouco o item mobiliza sentidos dos atores sociais envolvidos na transformação, salvo somente a personificação do “desenvolvimento tecnológico”. Ao final da seção, caberão breves linhas sobre os efeitos epistemológicos da universalidade do desenvolvimento tecnológico no aprendizado espacial.

Nesta seção, o objetivo era explorar a metáfora “sociedade-natureza” como par (indissociável) que constrói antagonismos organizadores de sentidos espaciais no ENEM. Portanto, tratamos de itens que no conjunto mobilizavam sistema de sentidos, permitindo outras interpretações sobre os cortes antagônicos em torno da relação sociedade – natureza, fixando, por vezes, o espaço romântico, idílico, imutável versus civilização, universal e homogênea, sujeito transformador da paisagem. Isso porque, em todo este capítulo, tomei de empréstimo a expressão de Massey (2008): “imaginação geográfica por trás de”, pois o objetivo aqui é produzir entendimentos (nunca conclusivos) do jogo político que garante a significação, por exemplo, de “impacto ambiental” ou “mudança climática” no aprendizado espacial autorizado pelo ENEM.

Nesta tese, penso que o principal trajeto é ensaiar a “imaginação geográfica por trás de” quando entendo que ENEM produz interpretação espacial para todo território nacional. Por isso, uma das considerações da análise do item é problematizá-lo com a intenção de questioná-lo como imaginação geográfica, como um sistema que fixa o sentido de espaço, por exemplo, nos sentidos organizados pela metáfora sociedade-natureza.

A construção da imaginação geográfica é a construção do pertencimento, da identidade e, por vezes, da representação do espaço-tempo para classificar o mundo e as relações das pessoas, dos coletivos com o espaço. Por essa razão, reconheço que a metáfora sociedade – natureza, especificamente nos itens, produz ordenamentos da relação do homem com o espaço, pedagogizando uma classificação dos modos como os coletivos vivem. Não por acaso, estive atenta nestes itens à construção de metonímias em torno da “técnica” e da “reificação da natureza”, como cadeias ordenadoras da significação, por exemplo, de revolução técnico-científica.

Interessou-me abordar itens que tensionavam uma vigilância epistêmica a partir do posicionamento de práticas espaciais não urbanas, como a interpretação ambiental dos Yanomami, presente no item I.54, por exemplo. Nesse, há evidente preocupação do corte antagônico natural / antrópico, presente na definição da relação sociedade-natureza, a partir da descrição de uma nação indígena. O texto recorre com o relato sobre os Yanomami, na

procura de descrever a nação para defendê-la, reatualiza lógicas diferenciais que são protagonistas do enunciado: “De acordo com o texto, os Yanomami acreditam que”.

Entretanto, o gabarito reduz, ao lugar da crença, as complexas práticas de significação de espaço-tempo que organizam a vida daquela etnia. A alternativa verdadeira é conduzida pela interpretação do texto que converte o vocabulário desconhecido numa linha de definição da interpretação da vida daquele grupo. Aqui fica evidente que os itens são sistemas de significação que continuamente operam nas tentativas de conversão de textos ou de relato de povos (do outro) em textos pedagógicos. Com efeito, nos textos autorizados como verdadeiros e tão específicos como num exame, há rubricas de omissão da complexidade das práticas espaço-tempo, podendo inclusive esvaziar o vigor das imaginações geográficas de um povo. Ainda que (ou mesmo quando) a iniciativa da construção do item tenha procurado favorecer o subalterno, o outro, a fixação de sentidos espaço-tempo é reduzida ao enunciado e à alternativa podendo ou possibilitando obscurecê-los ao invés de potencializar a imaginação geográfica.

Na sistematização do corte antagônico antrópico/natureza, são construídas cadeias de equivalência que solidificam outras lógicas diferenciais, como povos tradicionais e civilização. Nessas operações, há o fortalecimento do que chamamos de narrativas escalares que justificam uma estória da produção do espaço que condensa uma imaginação geográfica desde a proposição do enunciado à eleição da afirmativa autorizada como verdadeira. Nesse sentido, uma operação de significação importante, percebida nas nossas análises do item, seria a interpretação da transformação da paisagem para produzir a definição de “impacto ambiental”, autorizando a decisão de fixar o sentido espacial, que garanta a **conservação da paisagem ou a não conservação da paisagem**.

Seguindo essa argumentação, é viável discutir a respeito dos textos-recurso do item, abordados aqui a partir da metáfora relação sociedade-natureza. Dos fragmentos de textos jornalísticos aos de divulgação científica, passando pelos institucionais, os recursos do item não raramente operam como corte antagônico “natural” e “antrópico”, cujo binarismo fixa o sentido de transformação como antrópico e, na cadeia de equivalência do natural, sedimenta o sentido “estático” e imutável, desconsiderando as variáveis não antrópicas responsáveis



pela produção permanente do espaço-tempo. Além dessas características do recurso, chama atenção especialmente a lógica de causalidade hegemônica estruturando o item.

Apesar de ter explorado o debate sobre a lógica da causalidade e a hegemonia da “solução problema”, no exame, convém retomá-la nesta seção, uma vez que trabalho com suspeita de que, na condição de imperativo no item, ela edifica o binarismo antrópico-natural, convertendo a interpretação geográfica em representação fechada do espacial. A discussão da causalidade, no enunciado, pode, muitas vezes, oferecer uma análise profundamente fundacional, na medida em que a estrutura do item é condicionada pelo tempo de resposta em relação à totalidade do exame. Com efeito, a lógica da causalidade anima o item que, sendo sistema de significação do espaço, com frequência, comunica imaginações geográficas que ambicionam leis gerais ou cadeias de equivalência com vistas para a universalização, isto é a razão populista de sentidos sobre o que e quem transforma o espaço-tempo. Após essas análises, com a discussão da lógica da causalidade, busco examinar a representação cartográfica, como identificação geográfica que regularmente está presente no ENEM mobilizando e sedimentando a interpretação do espaço. Convém agora especular como alguns itens fundamentam as imaginações geográficas, a partir do mapa, um código universalizado pela identidade geográfica.

### 4.3 AS REPRESENTAÇÕES CARTOGRÁFICAS: UMA EXPLORAÇÃO GEOGRÁFICA NO ENEM.

“Não percebemos as rupturas do espaço, o encontro com a diferença. No mapa rodoviário não dirigimos fora dos limites do mundo conhecido. No espaço como quero imaginá-lo, poderíamos.” (MASSEY: 2008, 165).

Conduzo esta seção novamente a partir da afirmativa de Massey (id.) sobre representação, mais precisamente sobre sua crítica à representação como sinônimo de espaço, para problematizar o mapa como fundamento precário e como produção/significação dos sentidos geográficos no item. Trabalho com a suspeita de que nos itens em que se apresenta mapa, poderia ser percebida a identificação geográfica no Enem. Para tal afirmativa, considero o mapa como identificação disciplinar ou mesmo como uma tradição disciplinar ou ainda como texto que ambiciona capturar o espaço. Ambição esta denunciada por Massey, como um dos principais traços da ciência geográfica.

“Recortes através do espaço – caindo nas armadilhas do mapa” é o título dado por Massey a um de seus textos críticos à representação como sinonímia do espaço. A autora com essa provocação se remete a esse debate, pois o responsabiliza pela redução da significação do espaço a uma superfície inanimada e encerrada em si mesma. Por vezes, percebo que a investigação aqui proposta, que põe em relevo o aprendizado espacial (em um exame tão particular quanto o ENEM), atreve-se a questionar possíveis armadilhas dos mapas e das alternativas autorizadas como verdadeiras.

Sem dúvida, Massey prefere a ousadia de interpretar as armadilhas à crença dos cálculos do conhecido. No entender da autora, o mapa guarda a ambiguidade de abrir e fechar o que pensamos sobre o espaço, justamente porque nos localizamos e localizamos os outros. E segue a autora: “Portanto, sim, este mapa pode me fazer sonhar, fazer minha imaginação divagar. Mas, também, me oferece ordem, deixa-me tomar as rédeas do mundo” (2008:159). Concordo ainda com a autora quando define a estrutura essencialista, fundadora dessa linguagem. A métrica e o ordenamento estão a serviço da representação do espaço, ou seja, estão a serviço dos mapas como “representação ordenadora” (idem).

O uso fundacional dos mapas está diretamente relacionado à institucionalização (tardia e ocidental) da Geografia. Os ícones, os padrões de convenção, registros das corporações e de especialistas - cartógrafos, militares e geógrafos, por vezes, fundem a representação à espacialização produzindo uma metonímia condenada e denunciada pela autora. Com ironia, e inspirada na tela de Magritte, ela afirma: “Mas um mapa de uma geografia não é aquela geografia – ou aquele espaço – mais do que uma pintura de cachimbo é um cachimbo”. (2008: 160).



Figura 4.29 - *La Trahison des images* (1929). René Magritte.

É possível inferir, a partir dos argumentos de Massey, que em momento algum, há negação dos serviços do mapa à inteligibilidade do espaço. Contudo, ela destaca a impossibilidade da representação do espaço por ser ele “sempre aberto e inacabado” (2008:160).

Cabe ainda explorar um pouco mais o título de texto de Massey. Ao se referir aos “recortes espaciais”, ela não deixa de reconhecer o fechamento necessário (o fundamento contingente) para a compreensão do espaço e onde reside a função política do mapa. O uso do mapa, que mesmo na condição de impossibilidade de apreender o espaço, opera com os recortes, comunica as escalas. Os fechamentos tornam possíveis os mapas e dão visibilidade a determinados recortes, isto é, às escalas eleitas. Portanto, com a argumentação de Massey, posso explorar o mapa como um fundamento contingente que constrói a comunicação do espaço: “Finalizações em aberto e estórias em curso são verdadeiros desafios para a cartografia. Mapas, naturalmente, variam.” (idem:162)

A Geografia, com o uso do mapa, pode assim conduzir uma série de apagamentos. Portanto, a atenção ao fundamento contingente, ou à coetaneidade vislumbrada por Massey, é uma tática para definição do Mapa como produto contínuo de interconexões. Assim, permitindo uma leitura comprometida com o espaço, sempre inacabado e aberto.

Nesta seção procuro refletir que, enquanto os sentidos da paisagem estruturante passam pela descrição como problema do aprendizado do espaço que encarna a identificação da transformação e da relação sociedade natureza, a representação cartográfica - travestida de “habilidade” - qualifica a utilidade social da Geografia no ensino médio, de acordo com os documentos do ENEM, por exemplo. Em outras palavras: o mapa seria uma unidade textual específica para consagrar a sutura disciplinar?

Cabe na nossa argumentação uma breve análise dos documentos tanto das proposições curriculares quanto do ENEM, pois na trajetória desta investigação, tais documentos são muito próximos no que diz respeito à cartografia no ensino, o que contribui para a discussão em tela sobre o aprendizado espacial. Conforme nosso estudo exploratório dos documentos mencionados, a pertinência da aprendizagem do mapa, não está restrita ao ensino de Geografia, particularmente nos documentos do ENEM que a tem nomeado como “habilidade”. É válido, aqui, somar alguns fragmentos para testemunhar as distintas articulações que atribuem a importância ao mapa, como se observa, por exemplo, nos PCNs de 1999:

Ler, analisar e interpretar os códigos específicos da Geografia (mapas, gráficos, tabelas etc.), considerando-os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais e/ou espacializados.  
Reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográfica e geográfica, como formas de organizar e conhecer a localização, distribuição e frequência dos fenômenos naturais e humanos. (PCN: 1999, 35)

Nesta seção, procuro tratar da representação espacial de forma mais ampla e da representação cartográfica de forma específica, como textos que conferem a inteligibilidade do espaço, como fica evidente nos significantes empregados para justificar seu aprendizado como “leitura, código, interpretação”. Um texto cuja especificidade qualifica o espaço, conforme o trecho, uma vez que compete a sua leitura a “localização, distribuição e frequência dos fenômenos naturais e humanos”.

Nessa direção a problemática do mapa nos itens se ocupa com a função da aprendizagem desse texto, o que de fato nos leva a considerar a premissa de que seja um texto intensamente reivindicado pelos geógrafos como código da disciplina. Inspirada no argumento de Massey acerca da representação cartográfica, que a considera responsável por “moldar nossa imaginação sobre o que é espaço” (2008:68), a proposta aqui é questionar como o texto-recurso-mapa “molda” a imaginação autorizada pelo item.

Quadro 4.1 – Itens com representação cartográfica por Edição

<b>Edição/ ano</b>	<b>Número de itens</b>	<b>Escala (respectiva a cada item)</b>
1998	0	0
1999	2/63 (I.26; I.27)	Nacional.
2000	5/63 (I.05; I.16; I.28, I.56; I.60)	Local*, Global, Nacional- Regional, Global – Regional; Local.
2001	3/63 (I.06; I.32; I.60)	Regional (Oriente Médio), Global (projeção cartográfica) e Nacional.
2002	2/63 (I. 2, Planisfério, fuso horário e I. 57, Biogeografia, distribuição de espécie).	Global e Regional (Continente Americano)
2003	2/63; (I.49 e I.53)	Regional (bacia do Amazonas) e Global.
2004	3/63; (I.5, I.12* <sup>93</sup> e I. 35)	Nacional, Local*, Regional (America do Sul, parcialmente representada).
2005	2/63; (I.5, I.39)	Regional (África) e Global.
2006	4/63; (I.12, I.21, I.22 e I. 40).	Regional (América do Sul), Global, Regional (Europa Oriental), Regional (América do Sul, parcialmente representada)
2007	2/63, (I.31, I.32)	Brasil (em ambos).
2008	0	0
2009	4 /90(I.73;I.77;I.84;I.87)	Brasil e Regional (América do Sul)
2010-1	1/90 (I.75)	Nacional
2010-2	3/90 (I.7; I.10; I.16)	Nacional – Regional; Nacional; Global.
2011	2/90 (I.44;I.67)	Global-local; Global.
2012 <sup>94</sup>	0	0

Fonte: Rocha, 2012.

<sup>93</sup>Planta, sem referência à localização (Edição 2004).

<sup>94</sup>Nesta edição de 2012, o tema da redação envolvia a temática do fluxo migratório no Brasil, havendo inclusive representação cartográfica. Contudo, como optei em não explorar os temas de redação, considerando que isto implicaria necessariamente em uma discussão mais madura da produção texto como recurso da avaliação, não considerarei a redação como dado de análise do volume da representação cartográfica nas edições. Reitero que considerarei exclusivamente a análise dos itens.

Com essa premissa, a representação cartográfica tem sido uma marca identitária da disciplina e que vem sendo valorizada nas edições do exame, como é possível atestar a partir da verificação da intensidade dos itens contendo representações cartográficas, com o fim da interpretação do fenômeno espacial.

Como é possível notar no quadro acima, é certo que há uma frequência dos itens com mapas, nas edições do ENEM. Com efeito, essa afirmação considera que tanto paisagem quanto representação carregam o intuito de projetar uma inteligibilidade do espaço, levando em conta que, no item, esse protagonismo recupera a seleção ou a garantia da leitura do fenômeno espacial. Isso nos leva a especular se, particularmente, a adoção do mapa seja um componente que confere a confiabilidade e legitimidade do verdadeiro do item.

De fato, nossa abordagem busca sublinhar sua potência como unidade textual. O que implica entendê-lo como texto que carrega a especificidade de permitir a imaginação do espaço. Entendo que o mapa como texto que comunica o espaço é uma articulação substantivamente difundida, em outros documentos, como os PCNS Mais.

O processo de representação implica também técnicas de registro e de comunicação, envolvendo quantificação, localização espacial e seleção qualificada dados fatos geográficos. Assim, ao elaborar um mapa ou um gráfico, o educando deverá ter o domínio das técnicas de elaboração e da leitura desses instrumentos de representação. Todos esses processos envolvem o conceito de escala, em todas as suas dimensões. (Idem, pp. 65)

O trecho acima permite a apreensão da definição textual do mapa. Chama atenção a qualidade de técnica de registro que, mais uma vez, confere a identidade geográfica. Além disso, é possível perceber a concepção instrumental, técnica, dessa espécie de aprendizagem, uma abordagem, que no nosso ver, está muito próxima à associação mapa e habilidade, presente no fragmento abaixo, extraído da Matriz de Referência do ENEM.

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.

(BRASIL, INEP:2009, p.12, grifos meus)

Nesse fragmento, a “competência 2” organiza outros sentidos curriculares e as habilidades podem ser percebidas como objetivos da escolarização de saberes na conclusão da Educação Básica, dentre eles, o geográfico. Isso 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, destaco 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. É a demanda política e não os saberes em si que anuncia a identificação da disciplina escolar. Interpreto que a “habilidade 6” pode ser traduzida como um saber-poder da Geografia escolar, porque grupos têm empoderado essa forma de dar inteligibilidade ao espaço (a representação gráfica e cartográfica) como tradição hegemônica dessa disciplina.

Considerando que há saberes outros que representam o espaço, todavia, é também na Matriz de referência que a representação gráfica e cartográfica mais uma vez é fixada como saber a ser exigido nessa política de avaliação. Ou seja: o representar cartograficamente não “nasce” como habilidade, como aptidão escolar. A articulação (discursiva) empoderou essa prática de um grupo e a validou no documento como “saber” necessário para a conclusão da Educação Básica.

A discussão sobre a classificação do mundo e o serviço prestado pela representação cartográfica pode ser ilustrado pelo Item 53, edição 2003. Esse, no nosso ver, é o exemplo da fundamentação do sentido de “choque de civilização” para ordenar as práticas sociais no espaço-tempo. Outro conteúdo problemático, que, no entanto, trata da escala global, são aqueles que tensionam a abordagem de “choque de civilizações”.

Nesse item, é possível evidenciar uma leitura de concordância com o texto que subsidia o enunciado, sem questionar, por exemplo, a definição (ou a decisão de fixar o sentido) de civilização e o impacto desse discurso hegemônico para classificar o mundo. Tal imaginação espacial ordena o mundo impedindo interpretação mais complexa que favoreça a

multiplicidade política. Essa proposta de regionalização do globo sequer fora contestada na operação exigida pelo enunciado.

**53**

Segundo Samuel Huntington (autor do livro, *O choque das civilizações e a recomposição da ordem mundial*), o mundo está dividido em nove "civilizações" conforme o mapa abaixo. Na opinião do autor, o ideal seria que cada civilização principal tivesse pelo menos um assento no Conselho de Segurança das Nações Unidas.



Sabendo-se que apenas EUA, China, Rússia, França e Inglaterra são membros permanentes do Conselho de Segurança, e analisando o mapa acima pode-se concluir que

- (A) atualmente apenas três civilizações possuem membros permanentes no Conselho de Segurança.
- (B) o poder no Conselho de Segurança está concentrado em torno de apenas dois terços das civilizações citadas pelo autor.
- (C) o poder no Conselho de Segurança está desequilibrado, porque seus membros pertencem apenas à civilização Ocidental.
- (D) existe uma concentração de poder, já que apenas um continente está representado no Conselho de Segurança.
- (E) o poder está diluído entre as civilizações, de forma que apenas a África não possui representante no Conselho de Segurança.

Figura 4.30 -I.53, Edição 2003.

Nessa edição de 2003<sup>95</sup>, percebo uma concentração da temática envolvendo “choque de civilização”, em função do contexto geopolítico do pós 11 de setembro. Interessante notar que os itens pedagogizam os antagonismos para interpretar os recentes eventos. A questão do ordenamento e da classificação não seria uma exclusividade do aprendizado espacial desse item, para tanto, cabe interpretar como tais classificações são sistematizadas nos demais.

<sup>95</sup>Conforme organização do Caderno Amarelo desta edição, a sequência I.53 à I. 56 trata de temáticas relacionadas ao 11/09/2001, desde a significação de terrorismo à geopolítica do petróleo.



A questão 23 da prova amarela da edição de 2005 apresenta como recurso uma tabela de fonte do Banco Mundial cujo título é “Mapa da Miséria”. De fato, não seria estritamente uma representação cartográfica, mas toma de empréstimo uma função dela: a distribuição e a localização dos fenômenos, o que exigiria do candidato uma espécie de mapa mental que reproduza as informações na tabela. Isso, de certa forma, evidencia a representação cartográfica como testamento que organiza os fenômenos do espaço, ainda que não esteja impressa no item.

**23**

Analise o quadro acerca da distribuição da miséria no mundo, nos anos de 1987 a 1998.

<b>Mapa da Miséria</b>					
População que vive com menos de US\$ 1 por dia (em %)					
<b>Região</b>	<b>1987</b>	<b>1990</b>	<b>1993</b>	<b>1996</b>	<b>1998*</b>
Extremo Oriente e Pacífico	26,6	27,6	25,2	14,9	15,3
Europa e Ásia Central	0,2	1,6	4,0	5,1	5,1
América Latina e Caribe	15,3	16,8	15,3	15,6	15,6
Oriente Médio e Norte da África	4,3	2,4	1,9	1,8	1,9
Sul da Ásia	44,9	44,0	42,4	42,3	40,0
África Subsaariana	46,6	47,7	49,7	48,5	46,3
<b>Mundo</b>	<b>28,3</b>	<b>29,0</b>	<b>28,1</b>	<b>24,5</b>	<b>24,0</b>

\*Preliminar

(Fonte: Banco Mundial.)

(Adaptado. *Gazeta Mercantil*, 17 de outubro de 2001, p. A-6)

A leitura dos dados apresentados permite afirmar que, no período considerado,

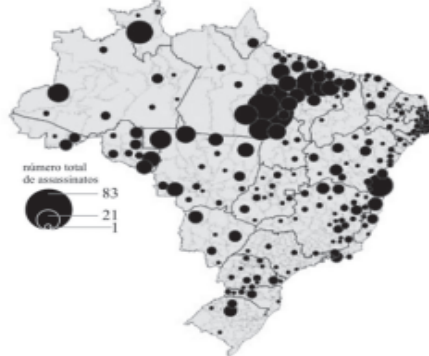
- (A) no sul da Ásia e na África Subsaariana está, proporcionalmente, a maior concentração da população miserável.
- (B) registra-se um aumento generalizado da população pobre e miserável.
- (C) na África Subsaariana, o percentual de população pobre foi crescente.
- (D) em números absolutos a situação da Europa e da Ásia Central é a melhor dentre todas as regiões consideradas.
- (E) o Oriente Médio e o Norte da África mantiveram o mesmo percentual de população miserável.

Figura 4.31 – I.23, Edição 2005.

Interessante observar que, nesses últimos itens, há ordenamento do globo, com classificações e homogeneizações que necessariamente mobilizam escalas. Dessa maneira, é exigida do candidato a premissa da localização. Um ordenamento, portanto, que sutura as imaginações geográficas em uma universalidade, cumprindo a ambição do mapa. Esse argumento é viável de ser retomado quando da análise de representações cartográficas que tensionam o sentido nacional, por vezes, dinamizando os recortes, a partir da comparação entre regiões e propostas de regionalização.

Questão 77

A luta pela terra no Brasil é marcada por diversos aspectos que chamam a atenção. Entre os aspectos positivos, destaca-se a perseverança dos movimentos do campesinato e, entre os aspectos negativos, a violência que manchou de sangue essa história. Os movimentos pela reforma agrária articularam-se por todo o território nacional, principalmente entre 1985 e 1996, e conseguiram de maneira expressiva a inserção desse tema nas discussões pelo acesso à terra. O mapa seguinte apresenta a distribuição dos conflitos agrários em todas as regiões do Brasil nesse período, e o número de mortes ocorridas nessas lutas.



Brasil – Vítimas fatais de conflitos ocorridos no campo 1985-1996  
Fonte: Comissão Pastoral da Terra – CPT

OLIVEIRA, A. U. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e reforma agrária. Revista Estudos Avançados, vol. 15 n. 43, São Paulo, set./dez. 2001.

Com base nas informações do mapa acerca dos conflitos pela posse de terra no Brasil, a região

- A conhecida historicamente como das Missões Jesuíticas é a de maior violência.
- B do Bico do Papagaio apresenta os números mais expressivos.
- C conhecida como oeste baiano tem o maior número de mortes.
- D do norte do Mato Grosso, área de expansão da agricultura mecanizada, é a mais violenta do país.
- E da Zona da Mata mineira teve o maior registro de mortes.

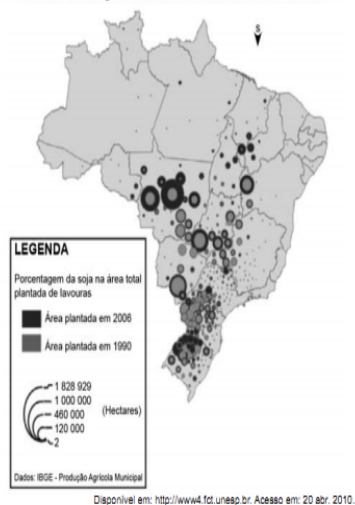
Figura 4.32, I.77, edição 2009.

O item com texto base e mapa apresenta enunciado que opera com a importância da localização como instrumento interpretativo, favorecendo uma leitura pedagógica dos conflitos no campo. Por sua vez, o destaque da temática pedagogizando a violência do campo aborda um problema geográfico-social central na disputa pela terra em objeto de avaliação.

É válido ressaltar que nessa prova azul da edição de 2009, há uma sequência de itens que aborda a temática do desenvolvimento econômico do campo e da estrutura fundiária. Outro elemento a ser destacado nesse item trata de o texto base nomear os atores sociais envolvidos no conflito no campo, numa questão que exclusivamente opera com significações necessárias para interpretação do espaço, a partir da localização. A propósito, convém explorar outro item que, na edição de 2010 (2a. Aplicação), opera com a localização como ferramenta interpretativa.

Questão 10

SOJA: EVOLUÇÃO DA ÁREA PLANTADA 1990-2006



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

- Ⓐ as desigualdades econômicas existentes entre regiões brasileiras desapareceram, tendo em vista a modernização tecnológica e o crescimento vivido pelo país.
- Ⓑ os novos fluxos migratórios instaurados em direção ao Norte e ao Centro-Oeste do país prejudicaram o desenvolvimento socioeconômico dessas regiões, incapazes de atender ao crescimento da demanda por postos de trabalho.
- Ⓒ o Sudeste brasileiro deixou de ser a região com o maior PIB industrial a partir do processo de desconcentração espacial do setor, em direção a outras regiões do país.
- Ⓓ o avanço da fronteira econômica sobre os estados da região Norte e do Centro-Oeste resultou no desenvolvimento e na introdução de novas atividades econômicas, tanto nos setores primário e secundário, como no terciário.
- Ⓔ o Nordeste tem vivido, ao contrário do restante do país, um período de retração econômica, como consequência da falta de investimentos no setor industrial com base na moderna tecnologia.

Figura 4.33 – I. 10, edição 2010 (2ª aplicação).

A questão extraída da prova azul da edição 2010 (2ª aplicação) também trata da expansão da fronteira agrícola (soja), a partir da substituição da cobertura vegetal do (cerrado, floresta amazônica e matas de transição). Interessante notar que o enunciado parte da premissa da localização da expansão da fronteira agrícola, enquanto as alternativas explicam as consequências da expansão, sinalizando assim um item que opera na lógica da causalidade. Outro elemento a ser notado também é recorrente no aprendizado espacial: a comparação entre escalas e tempos, para concluir, por exemplo, a evolução ou o comportamento do processo espacial. Ademais, é possível sublinhar que a interpretação do mapa depende da sobreposição de duas lógicas (zonal e reticular). Essas lógicas foram sugeridas por Haesbaert (2006) como abordagens para análise da definição e da utilização do conceito geográfico (na citação abaixo, o autor problematiza o conceito de “região”). Julgo oportuna essa inspiração para problematizar, aqui, como o emprego de determinadas

representações cartográficas atreladas aos enunciados (que intencionam a coetaneidade) é valioso para imaginações geográficas que refutem apreensão de redução do espaço à superfície. Nessa direção, é válido sublinhar resumidamente o que o autor denomina de lógica zonal e lógica reticular, para o caso de região.

Quando se fala que a lógica das regiões (tradicionalmente uma “lógica zonal” ou em áreas) está sendo sobrepujada pela lógica das redes (uma lógica reticular, de pontos -ou conexões- e linhas ou fluxos), ignora-se que o conceito de região a ideia da rede. (2006:134)

Na citação acima o autor diferencia a lógica zonal, como compreensão da extensão, da dimensão, da métrica, enquanto a reticular opera com as conexões, com os fluxos, os movimentos. Ao mesmo tempo, ele identifica que há abordagens em que coadunam as

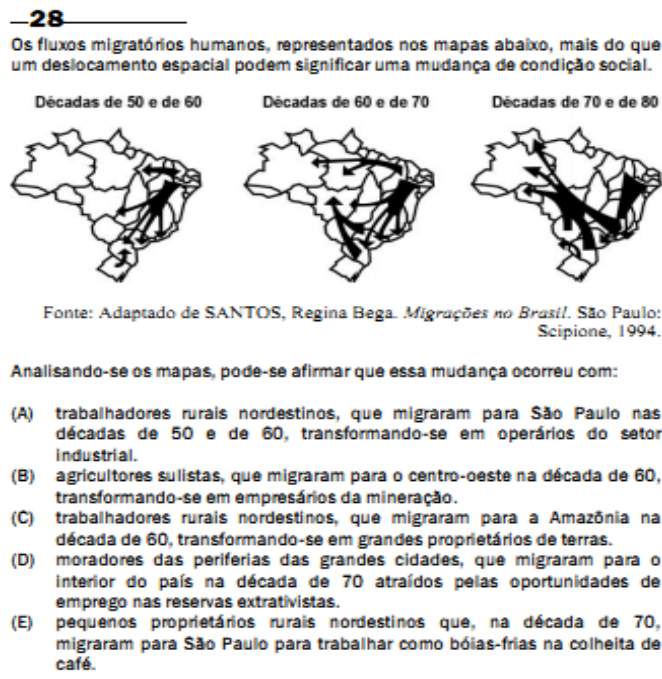


Figura 4.34 – I.28, edição 2000.

lógicas para definir, por exemplo, a região. Essa discussão de cunho epistemológico cabe aqui para explorar justamente as operações de significação do item com representação cartográfica.

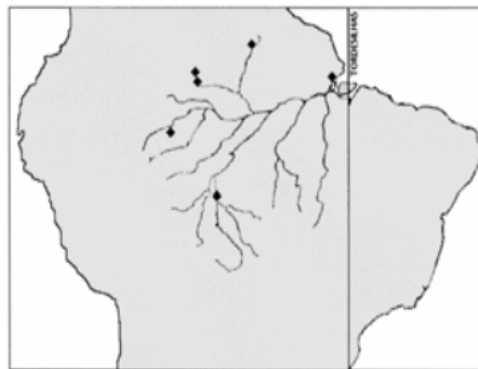
Com efeito, suspeito de que itens, ao valorizarem a lógica zonal, operam com interpretações mais ocupadas com a localização ou mesmo com a extensão e, em contrapartida, há itens que tensionam uma perspectiva também ocupada com a significação

dos fluxos. Um exemplo deste é possível vislumbrar no item acima, que opera com a temática dos fluxos migratórios.

O uso do mapa como texto, que comunica transformações dos fluxos migratórios no Brasil, mobiliza escalas de espaço e tempo. Além disso, trata-se de item ocupado com a espacialização da população economicamente ativa, considerando a produção do espaço associado aos setores produtivos do país. Mais uma vez, mesmo considerando a convergência entre a lógica reticular e zonal para interpretar e qualificar o espaço, o item opera com a lógica da causalidade para sistematizar sentidos de fluxos migratórios. Isso, de certa forma, corrobora com a nossa hipótese da lógica da causalidade como operação significativa predominante em questões com as características do item do ENEM.

O item a seguir foi extraído da Prova Amarela, Edição de 2003, quando trata também da função da localização, considerando, exclusivamente, o traçado do Amazonas e afluentes.

49  
O mapa abaixo apresenta parte do contorno da América do Sul destacando a bacia amazônica. Os pontos assinalados representam fortificações militares instaladas no século XVIII pelos portugueses. A linha indica o Tratado de Tordesilhas revogado pelo Tratado de Madri, apenas em 1750.



Adaptado de Carlos de Meira Mattos. *Geopolítica e teoria de fronteiras*.

Pode-se afirmar que a construção dos fortes pelos portugueses visava, principalmente, dominar

- (A) militarmente a bacia hidrográfica do Amazonas.
- (B) economicamente as grandes rotas comerciais.
- (C) as fronteiras entre nações indígenas.
- (D) o escoamento da produção agrícola.
- (E) o potencial de pesca da região.

Figura 4.35 – I.49, edição 2003.

Operando com a lógica de causalidade, o texto do enunciado apresenta a relação do fixo espacial (forte) e da localização, para interpretar práticas espaciais de controle territorial.

O item acima é mais um que, mesmo com a lógica da causalidade, permite a significação de território e da indissociabilidade entre espaço e tempo. É uma “representação ordenadora”, segundo Massey, porém que estrutura a significação de categorias espaciais, apesar de não citar diretamente uma discussão estritamente conceitual. Partindo desse argumento, passamos agora para a discussão sobre os itens que tomam como estratégia pedagógica a comparação entre mapas.

5

Um professor apresentou os mapas ao lado numa aula sobre as implicações da formação das fronteiras no continente africano.

Com base na aula e na observação dos mapas, os alunos fizeram três afirmativas:

- I - A brutal diferença entre as fronteiras políticas e as fronteiras étnicas no continente africano aponta para a artificialidade em uma divisão com objetivo de atender apenas aos interesses da maior potência capitalista na época da descolonização.
- II - As fronteiras políticas jogaram a África em uma situação de constante tensão ao desprezar a diversidade étnica e cultural, acirrando conflitos entre tribos rivais.
- III - As fronteiras artificiais criadas no contexto do colonialismo, após os processos de independência, fizeram da África um continente marcado por guerras civis, golpes de estado e conflitos étnicos e religiosos.



(Atualidades/Vestibular 2005, 1º sem., ed. Abril, p. 68)

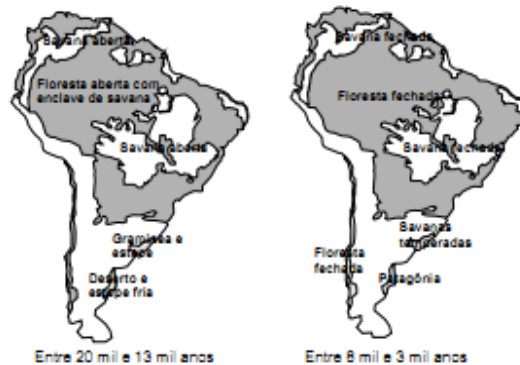
É verdadeiro apenas o que se afirma em

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

Figura 4.36 – I.5, edição 2005.

**Questão 12**

Entre 8 mil e 3 mil anos atrás, ocorreu o desaparecimento de grandes mamíferos que viviam na América do Sul. Os mapas a seguir apresentam a vegetação dessa região antes e depois de uma grande mudança climática que tornou essa região mais quente e mais úmida.



Revista Pesquisa Fapesp, n.º 98, 2004.

As hipóteses a seguir foram levantadas para explicar o desaparecimento dos grandes mamíferos na América do Sul.

- I Os seres humanos, que só puderam ocupar a América do Sul depois que o clima se tornou mais úmido, mataram os grandes animais.
- II Os maiores mamíferos atuais precisam de vastas áreas abertas para manterem o seu modo de vida, áreas essas que desapareceram da América do Sul com a mudança climática, o que pode ter provocado a extinção dos grandes mamíferos sul-americanos.
- III A mudança climática foi desencadeada pela queda de um grande asteróide, a qual causou o desaparecimento dos grandes mamíferos e das aves.

É cientificamente aceitável o que se afirma

Figura 4.37 – I.12, edição 2006.

Sobre o item de 2005 (com gabarito “e”), o conceito central e objeto da comparação é a produção do projeto colonial, a partir de lógicas diferenciais para definição de fronteiras políticas, artificiais e étnicas. Consideram-se ainda outros elementos do item, como o de simular uma situação de aula para apresentar a temática, além das afirmativas recorrerem à prosopopeia para suturar os sentidos de fronteira no Continente Africano.

O item 12 trata de mudança da distribuição geográfica de espécies, considerando análise comparativas entre mapas e anunciando profundas mudanças climáticas e ambientais. O item tem como discussão central as transformações geográficas do Quaternário, exigindo do candidato a sinalização da hipótese plausível que explique o desaparecimento de grandes mamíferos. Interessante notar que o texto recurso e o mapa foram extraídos de revista de divulgação científica de Agencia Fomentadora (FAPESP).

Em comum, esses itens apresentam a comparação entre mapas como recurso pedagógico para interpretar a transformação do espaço. Vale considerar, todavia, que em ambos a lógica de causalidade constrange o sistema de significação a partir da solicitação do enunciado em autorizar as consequências ou as causas da transformação do espaço. Também em ambos há estrutura da “seleção de afirmativas”, sobre as quais o candidato deve optar pela verdadeira. A decisão pelo verdadeiro também está presente (a eleição da afirmativa legítima, o gabarito), inclusive, em temáticas que problematizam a questão do pertencimento, mais subjetiva.

Leia o texto abaixo.

*O jardim de caminhos que se bifurcam*

*(...) Uma lâmpada aclarava a plataforma, mas os rostos dos meninos ficavam na sombra. Um me perguntou: O senhor vai à casa do Dr. Stephen Albert? Sem aguardar resposta, outro disse: A casa fica longe daqui, mas o senhor não se perderá se tomar esse caminho à esquerda e se em cada encruzilhada do caminho dobrar à esquerda.*

(Adaptado. Borges, J. *Ficções*. Rio de Janeiro: Globo, 1997. p.96.)

Quanto à cena descrita acima, considere que

I - o sol nasce à direita dos meninos;

II - o senhor seguiu o conselho dos meninos, tendo encontrado duas encruzilhadas até a casa.

Concluiu-se que o senhor caminhou, respectivamente, nos sentidos:

- (A) oeste, sul e leste.
- (B) leste, sul e oeste.
- (C) oeste, norte e leste.
- (D) leste, norte e oeste.
- (E) leste, norte e sul.

Figura 4.38 - I.8, edição 2005

A partir daqui as questões a serem discutidas operam com suturas da subjetividade e o espaço. Começo pela discussão do item que cita trecho de “Ficção” de Borges, como recurso pedagogizado da orientação espacial, aliás, um tema pouco explorado no Ensino Médio. No item 8, da edição de 2005 (com gabarito a), o trecho de “Ficção” serve como recurso para a orientação espacial, uma relação já há muito tratada pela psicogenética para apreender a relação do corpo com o espaço. Mesmo que não se apresente na íntegra, ou disponibilize um maior fragmento do belo texto de Borges, sua citação, acrescida das seleções de afirmativas, autoriza uma aplicação cotidiana, muito explorada desde as séries iniciais de escolarização.

Uma outra discussão centrada na localização e no pertencimento trata da mudança da capital nacional (ou dos fatores que a explicam). Extraído da edição de 2003, o item abaixo



propõe a análise comparativa dos documentos com ênfase na seguinte operação: comparar os discursos de distintos espaço-tempo sobre a localização da capital administrativa (do Império e da Nação, respectivamente).

**50**

A seguir são apresentadas declarações de duas personalidades da História do Brasil a respeito da localização da capital do país, respectivamente um século e uma década antes da proposta de construção de Brasília como novo Distrito Federal.

**Declaração I: José Bonifácio**

*Com a mudança da capital para o interior, fica a Corte livre de qualquer assalto de surpresa externa, e se chama para as províncias centrais o excesso de população vadia das cidades marítimas. Desta Corte central dever-se-ão logo abrir estradas para as diversas províncias e portos de mar.*

(Carlos de Meira Matos. *Geopolítica e modernidade: geopolítica brasileira.*)

**Declaração II: Eurico Gaspar Dutra**

*Na América do Sul, o Brasil possui uma grande área que se pode chamar também de Terra Central. Do ponto de vista da geopolítica sul-americana, sob a qual devemos encarar a segurança do Estado brasileiro, o que precisamos fazer quanto antes é realizar a ocupação da nossa Terra Central, mediante a interiorização da Capital.*

(Adaptado de José W. Vesentini. *A Capital da geopolítica.*)

Considerando o contexto histórico que envolve as duas declarações e comparando as idéias nelas contidas, podemos dizer que

- (A) ambas limitam as vantagens estratégicas da definição de uma nova capital a questões econômicas.
- (B) apenas a segunda considera a mudança da capital importante do ponto de vista da estratégia militar.
- (C) ambas consideram militar e economicamente importante a localização da capital no interior do país.
- (D) apenas a segunda considera a mudança da capital uma estratégia importante para a economia do país.
- (E) nenhuma delas acredita na possibilidade real de desenvolver a região central do país a partir da mudança da capital.

Figura 4.39 - I.50, edição 2003

Esse item oferece imaginações geográficas que operam com metonímia da transferência da capital como necessidade, construindo o sentido do nacional. Assim como em outros itens, apesar de não apresentar um mapa formal, o candidato deverá precisar informações sobre a localização, para interpretar os discursos da transferência. O aprendizado da localização e das condições geográficas para o planejamento econômico também são condições para o item da edição de 2004.

No polêmico item abaixo é potencializada uma relação necessária para a interpretação geográfica na escola: planejamento econômico e condições geográficas. Essa relação perpassada em outros conteúdos é central na orientação de resolução do item ao analisar as estratégias sublinhadas com a localização das condições geográficas. Em tal item são exigidos conhecimentos geográficos prévios como a morfologia da paisagem e os problemas ambientais característicos das macro-regiões amazônicas no Brasil. É passível de se observar,

ainda, o protagonismo do agronegócio, não contestado no item, o que no nosso ver hegemoniza ou valida o discurso do agronegócio na Amazônia, favorecendo uma associação planejamento econômico e condições geográficas que exclui outros modelos produtivos.

**5.**

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



**Estratégias:**

- I. Pavimentação de rodovias para levar a soja até o rio Amazonas, por onde será escoada.
- II. Apoio à produção de fármacos, extratos e couros vegetais.
- III. Orientação para a expansão do plantio de soja, atraindo os produtores para áreas já desmatadas e atualmente abandonadas.

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

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

Figura 4.40 - I.5, edição 2004.

Ainda é possível destacar que, na sequência desse item (6 e 8, da mesma edição de 2004), outros tratam especificamente do tema do agronegócio. Aqui é visível uma linha temática (desempenho do agronegócio), marcada pela escala nacional. Na minha avaliação, a estrutura do item desvaloriza a análise comparativa dos espaços produtivos do campo, impedindo uma leitura mais complexa das escalas espaciais do desenvolvimento do agronegócio. Em suma, a interpretação do agronegócio depende da variável espacial para considerar os modelos produtivos e os seus impactos em escala nacional.

Os itens abordados nessa seção não esgotam as possibilidades de converter o mapa em recurso pedagógico nos itens do ENEM. Contudo, acredito que apresentam uma paleta de estratégias que envolvam a representação ao aprendizado espacial. Para tanto, convém sinalizar item que procura definir a própria função do mapa. A questão da transformação da representação cartográfica, tensionando sua natureza contingente, fragilizando sua duração, também é projetada na proposta do item (I.56, PROVA AMARELA, EDIÇÃO 2000), cujo recurso é charge. A partir principalmente da análise do enunciado em que os pontos nodais fixados orientam a interpretação do processo nomeado de “balcanização da Europa”, após o esfacelamento da ordem geopolítica bipolar, exige-se do candidato a atenção do tempo da

charge, momento da desintegração da URSS (gabarito D). No nosso julgamento, habilmente, o enunciado explora a charge valorizando a relação entre convenção da representação e transformação do espaço-tempo.

—56—

O quadrinho publicado na revista *Newsweek* (23/9/1991) ilustra o desespero dos cartógrafos para desenhar o novo mapa-múndi diante das constantes mudanças de fronteiras.



Levando em consideração o contexto da época em que a charge foi publicada, dentre as frases abaixo, a que melhor completa o texto da fala, propondo outra correção no mapa, é:

- (A) "A Albânia já não faz parte da Europa".
- (B) "O número de países só está diminuindo".
- (C) "Cuba já não faz parte do Terceiro Mundo".
- (D) "O Kasaquistão acabou de declarar independência".
- (E) "Vamos ter de dividir a Alemanha novamente".

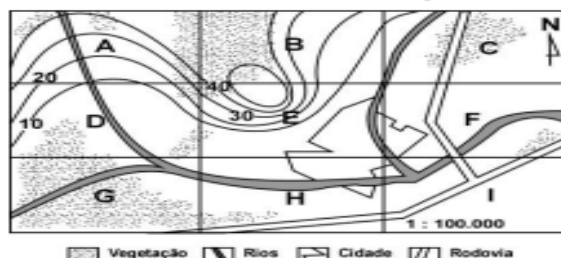
Figura 4.41 – I.56, Edição 2000.

O item abaixo também desenvolve e valoriza a interpretação das convenções cartográficas, problematizando outros conteúdos (a saber, planejamento urbano e impacto ambiental). Na citada questão, o recurso (mapa de curva de nível hipotético, sem precisar localização) está associado estritamente ao texto introdutório e ao enunciado que dirige a

—60—

Um determinado município, representado na planta abaixo, dividido em regiões de A a I, com altitudes de terrenos indicadas por curvas de nível, precisa decidir pela localização das seguintes obras:

1. instalação de um parque industrial.
2. instalação de uma torre de transmissão e recepção.



Considerando impacto ambiental e adequação, as regiões onde deveriam ser, de preferência, instaladas **Indústrias e torre, são, respectivamente:**

- (A) E e G.
- (B) H e A.
- (C) I e E.
- (D) B e I.
- (E) E e F.

Figura 4.42 – I. 60, EDIÇÃO 2000

interpretação espacial. É possível evidenciar, por exemplo, que a leitura do mapa exige do candidato conhecimento sobre o conceito e a função do mapa em curva de nível para análise da altimetria do terreno e dos impactos dos fixos a serem instalados, conferindo um sentido de aplicabilidade ou simulação do cotidiano de gestores e de geógrafos. Portanto, sugiro que, nos últimos exemplos, o aprendizado espacial está estreitamente relacionado aos conceitos prévios de interpretação da representação cartográfica, exigindo do candidato uma associação imediata entre mapa e organização social do espaço. Tal associação está na base do entendimento do ENEM como uma proposta curricular que converge elementos da organização curricular por disciplinas com a dimensão do saber fazer do currículo por competências. Com base nessa argumentação é possível sinalizar que o mapa como texto pedagógico tem sido um elemento recorrente nas edições do ENEM, considerando particularmente a localização e a comparação como efeitos de sentidos de espaço.

#### 4.4 ENTRE- PROSAS IV: CONSIDERANDO O APRENDIZADO ESPACIAL.

O salvacionismo pedagógico parece estar apostando, hoje e cada vez mais,  
todas as fichas na capacidade da avaliação.  
(VEIGA NETO, 2012: 10)

De nada adianta ficar-se de fora  
A hora do sim é o descuido do não  
Vinícius de Moraes<sup>96</sup>

Começo o fechamento deste capítulo com duas citações, que retratam da melhor forma uma imaginação para compreender a 'hegemonia' de um exame: nossa preocupação ao longo destas páginas. Veiga-Neto em recente artigo procurou ilustrar a centralidade do exame com a expressão “salvacionismo pedagógico”, que converteria, talvez, uma prova numa panaceia. Também, como herética, tomei de empréstimo um dos versos do poeta, retirado de uma das minhas músicas prediletas. O verso nos avisa como acontece a decisão, ou melhor, nos informa que há o descuido do não. Estas páginas têm apostado em algumas análises que tensionam essa vontade metafórica da prova, em que o estatuto do verdadeiro está sentado no “descuido do não”.

---

<sup>96</sup>“Sei lá a vida tem sempre razão”, faixa de *10 Anos de Toquinho e Vinícius*, álbum de [Toquinho](#) e [Vinícius de Moraes](#), lançado em 1979, Philips/Universal Record.

Por essa razão, organizei as análises em torno de metáforas que comunicam o aprendizado espacial, com o cuidado de evitar respostas determinadas, mas com a preocupação de problematizar a arquitetura do item, da relação do recurso com o texto, e do acervo das alternativas disponíveis para o estatuto do verdadeiro. O item, como síntese da seleção curricular, é percebido como linguagem da decisão, dessa vontade que reside em qualquer coisa pretendida a ser “salvacionismo pedagógico”.

O sentido *estruturante* é retomado dos próprios documentos oficiais e reposicionado aqui para sublinhar que as metáforas paisagem, representação cartográfica e sociedade-natureza produzem marcadores da diferença responsáveis pela identificação espacial. Isso demonstra que tais “estruturas” conduzem a significação de aprendizagem e que a qualificam como conteúdo de uma dada disciplina, ou de uma área. Na ambiguidade, ou melhor, na hibridez do ENEM, há intenções de comunicar o válido como espaço. Dizendo de outra forma, nos fragmentos destacados e nos outros documentos contemporâneos, as articulações ambicionam a clausura, a represa de sentidos para favorecer uma identificação, um agrupamento classificado como saber autorizado, o verdadeiro. Então, nestas páginas, tive a intenção de construir entendimentos sobre a decisão curricular guardada e garantida no item, isto é, em cada sistema que preserva a autoridade da inteligibilidade espacial, diante do descuido do não.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: FIM DE PROSA?



*Il geografo,*  
Jan Vermeer, cerca de 1669.

O ponto final de uma tese vem acompanhado de um assustador volume de papel. Não por acaso, isso me remete às nossas mesas ao final do bimestre. Rascunhos, cópias, diários, livros e provas. Por isso, o fim de prosa me traz as lembranças de minha casa, de minha mãe. Por ser Professora de Língua Portuguesa, nos fins de bimestres, as provas tomavam a nossa mesa de jantar e invadiam a sala. O cheiro de álcool do mimeógrafo impregnava nossas roupas e os dedos de minha mãe eram marcados pelo carbono. O acúmulo de papel do fim desta prosa tem a companhia de uma agradável saudade, porque tanto na tese quanto na dissertação, minha empiria testemunha a minha vida doméstica e a de professora de Geografia. Afinal, os livros com os quais trabalhei se transvestiram de “corpus

investigativo”, da mesma maneira que certas edições do ENEM, registradas aqui como acervo, tinham as minhas anotações para preparar as aulas com as turmas do Ensino Médio.

Aliás, devo me apresentar como acumuladora de provas, exames e vestibulares. Desde o Ensino Médio, num tempo onde no interior fluminense não havia o mercado de cursinhos, me correspondia com as Comissões de Vestibulares, para me preparar com as provas antigas. E depois disso, as velhas pastas etiquetadas como UFRJ, UERJ, UFF, etc, estavam mais tarde a serviço de meu ofício. Sem desconhecer e nem desmerecer as críticas à avaliação, sou uma professora que aplica prova. Talvez, há aqui uma fé nos validados, no ritual carregado pelas validades. E mais: uma certa crença de que é possível haver relações democráticas na regulação do verdadeiro.

Uma vez escolhido o ENEM como objeto de pesquisa, assumi o compromisso de pensar o por trás da imaginação geográfica. Nesse percurso, procurei desenvolver uma reflexão sobre sentidos de espaço, envolvendo a discussão da teoria política e a do currículo. Diante desse compromisso, ficou a permanente vigilância para evitar determinações, como a discutida aqui sobre o artigo de Vesentini (2004). Em outras palavras, houve o ensaio de seguir o passo de Butler, para pensar a partir da “fundação contingente”. Da mesma forma, houve o ensaio de reposicionar a ideia de identificação disciplinar, razão pela qual cabe, então, a imagem síntese do “geógrafo”.

Com mapas, globos e compassos, a ambição de dominar o espaço, capturá-lo e representá-lo, tem fundado a função política da disciplina. De certa forma, as trajetórias aqui adotadas podem ser percebidas como estratégias para discutir a fundação disciplinar, vigiando a vontade de encerrá-la, como o fez Jan Vermeer, no século XVII.

Propus, no decorrer dessas prosas, reposicionar a relação do debate epistemológico da Geografia e do ensino da Geografia, a partir, por exemplo, da reflexão sobre o aprendizado espacial e da discussão das metáforas ordenadoras, que estruturam os sentidos espaciais no item. Nessa argumentação, me preoquei com as operações significativas, como a lógica da causalidade e com a definição de prosopopeia. Nelas interpretei a produção dos antagonismos, represando os sentidos espaciais, excluindo outros fluxos de significação.

Também gostaria de mencionar que na argumentação aqui proposta me preocupei em me inspirar no pensamento geográfico e não convertê-lo na finalidade do ensino da Geografia.

Ademais, convém sublinhar que a discussão de escala, marcante no pensamento geográfico, contribuiu decisivamente para uma definição sobre o ENEM. Ao longo da tese, procurei discorrer sobre o ENEM como política de escala, como política curricular que tem difundido projeto de organização curricular. Com efeito, operar com a ideia de escala se justifica não para se limitar à ideia de abrangência quantitativa, mas para refletir sobre os impactos para o ensino de Geografia, podendo produzir homogeneização do espaço, na direção de violências epistêmicas, ou ainda como perspectiva para tensionar a produção de sentidos espaciais dirigidos por grupos subalternos. Essa abordagem do ENEM, no meu ver, abriga uma forma de compreendê-lo como configuração política, que potencializa ou não distintas estratégias democráticas para regular o verdadeiro a ser ensinado.

Procurei, mais detidamente no segundo capítulo, construir interpretações sobre os movimentos de implementação e consolidação do ENEM, a partir da análise de documentos. Nesses movimentos, me debrucei sobre as matrizes que comunicam os validados do ENEM, com as quais propus que o Exame divulga projeto curricular ambivalente, afirmando a distribuição disciplinar e a proposta das competências. Ademais, desenvolvi uma argumentação que articula esse projeto curricular às demandas da política educacional, apostando na suspeita de que as mudanças no ENEM ambicionam universalizá-lo.

Pensar no Exame como vínculo é um desafio já tratado na bibliografia sobre avaliação, contudo, segue sua pertinência se considerarmos o terreno político que vem o definindo como “salvacionismo pedagógico”, como alerta Veiga-Neto (2012). O compromisso dessa investigação foi ressignificar semelhantes, como antecipei no *Entrepensas*, ao reposicionar o debate do ENEM a partir da questão da seleção curricular.

Aliás, convém repetir que o campo vem produzindo o debate político no currículo, com a diversidade de diálogos teóricos para refletir sobre as regulações em torno dos projetos que definem propostas curriculares. O estudo em tela seguiu a recente produção do GECCEH que tem apostado no debate em torno do conhecimento escolar, como horizonte



interpretativo das relações de poder na escola. Nessa direção, a contribuição deste estudo foi repensar a seleção curricular, à luz do debate da teoria política. Esta discussão permitiu o resgate de algumas reflexões de Michael F. D. Young, especialmente, as revisões e auto-avaliação do autor a respeito do conhecimento escolar e da objetividade.

Este estudo, ancorado na teoria política, contrariou as minhas ambições de traçar o painel do aprendizado espacial no ENEM. Entendo que “fundar” ou precisar um painel fortaleceria uma abordagem do espaço encerrado, uma proposta essencial de construir a inteligibilidade do espaço. Nessa direção, busquei estar de acordo com Massey (2008) para quem a abertura do espaço é um princípio para conceber o político. Por conta das propostas que permitiram algumas reflexões neste trabalho, gostaria de me dirigir ao ponto final com os versos de Leminski.

Acaso é este encontro  
entre o tempo e o espaço  
mais do que um sonho que eu conto  
ou mais um poema que faço?

Paulo Leminski

Acredito que busquei pensar o espaço, numa trajetória política, articulando a dimensão material e imaterial, ao discorrer o que anda por trás das imaginações geográficas do item. De igual forma, considerando a incompletude dessa tarefa e sem o compromisso de reabilitar ou condenar o ENEM, reconheço que no terreno dos validados, ele autoriza formas de pensar o espaço, anunciando uma política espacial. O ponto final com os versos de Leminski, sem dúvida, anuncia um projeto de abertura, possível somente quando assumimos o político no espaço. Um espaço, mais que representação ou superfície, que nos traz encontros espaço-tempo, com nostalgia, odores e acúmulo de papel.

\*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A.J. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. IN: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: fevereiro, 2013.

\_\_\_\_\_. *Avaliação educacional - regulação e emancipação*. Cortez Editora, 4a. ed. São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_. Escola Pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. IN: ESTEBAN, M. T. (Org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Coleção Pedagogia em Ação, 5.ed. DP et ali, Petrópolis, 2008, pp. 67-80.

AGAMBEN, G. *A linguagem e a morte – o lugar da negatividade*. Editora UFMG, Belo Horizonte, 2006.

APPLE, M. *The politics of official knowledge: does a national curriculum make sense?* Teachers Colledge Record, vol.95, n.2, 1993, pp. 222-241.

\_\_\_\_\_. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Editora Vozes, Petrópolis, 1999.

BALL, Stephen J. The policy processes and the processes of policy. In: Bowe, R.; Ball, S. & Gold, A. *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. London - New York: Routledge, 1992.

BESSE, Jean – Marc. Geografia e existência a partir da obra de Eric Dardel. IN: DARDEL, Eric. *O homem e a Terra – natureza da realidade geográfica*. Editora Perspectiva, São Paulo, 2012, pp. 111-139.

\_\_\_\_\_. *Ver a Terra – seis ensaios sobre a paisagem e a geografia*. Editora Perspectiva, São Paulo, 2006.

BONAMINO, A. & SOUSA, S.K. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. IN: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL, MEC. LEI 9394/96. Disponível <[portalme.gov.br](http://portalme.gov.br)>. Acesso: outubro, 2009.

BRASIL, INEP, SETOR EDUCACIONAL DO MERCOSUL. Estudo analítico-descritivo comparativo do setor educacional do Mercosul : (1996-2000), Brasília, 2005. Disponível: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/>>. Acesso: outubro, 2012.

BRASIL, INEP, SETOR EDUCACIONAL DO MERCOSUL. Estudo analítico-descritivo comparativo do setor educacional do Mercosul : (2001-2005), Brasília, 2008. Disponível: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/>>. Acesso: outubro, 2012.

BRASIL, MEC/SEB. *Ensino Médio Inovador*. Disponível: <[portalmeec.gov.br](http://portalmeec.gov.br)>. Acesso: outubro, 2009.

BRASIL, MEC. PORTARIA No. 807 (18/06/2010).

BRASIL, MEC. PORTARIA No. 438(28/05/1998).

BRASIL, MEC. Cartilha do Aluno – ENEM – 2009. Brasília, DF, Impresso, Distribuição Gratuita.

CAVALCANTI, L.S. O ensino de Geografia e diversidade – construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. IN: CARTELLAR, S. *Educação Geográfica – Teorias e Práticas Docentes*. Editora Contexto, 2a. Ed. São Paulo, pp. 66-78.

\_\_\_\_\_. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Editora Papirus, 9a. Ed., Campinas, 1998.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização – questões para a educação, hoje*. ARTMED, Porto Alegre/RS, 2005.

COUTO, M.A.C. Pensar por conceitos geográficos. IN: CASTELLAR, S. *Educação Geográfica – Teorias e Práticas Docentes*. Editora Contexto, São Paulo, pp. 79-96.

CRITCHELY, S. & MARCHART, O. (Org.) *Laclau aproximaciones criticas a su obra*. Fondo de cultura econômica, BsAs, 2008.

DAHLBERG, L. & PHELAN, S. *Discourse Theory and critical media politics*. Palgrave, Grã Bretanha, 2012.

DARDEL, Eric. *O homem e a Terra – natureza da realidade geográfica*. Editora Perspectiva, São Paulo, 2012.

DÍAZ BARRIGA, A. Uma polêmica em relação ao exame. IN: ESTEBAN, M. T. (Org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Coleção Pedagogia em Ação, 5.ed. DP et ali, Petrópolis, 2008, pp.43-66.

DYRBERG, T.B. Lo político y la política en la análisis del discurso. IN: CRITCHELY, S. & MARCHART, O. (Org.) *Laclau aproximaciones criticas a su obra*. Fondo de cultura econômica, BsAs, 2008, p.300-317.

DIAS, R.E. & LOPES, A.C. Sentidos da prática nas políticas de currículo de formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, pp.79-99, Jul/Dez 2009.

DIAS, R.E. & ABREU, R. *Discursos nos manuais dos professores – um estudo sobre os livros didáticos do Ensino Médio*. In: IV Colóquio sobre questões curriculares/II Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares. Rio de Janeiro, 2004, pp.4485-4500.

\_\_\_\_\_ e LOPES A.C. Competências na formação de professores no Brasil, o que (não) há de novo. *Educação e Sociedade*, v.24, n. 85, pp.1155-1177, 2003.

\_\_\_\_\_. *Competências - Um Conceito Recontextualizado No Currículo Para A Formação De Professores No Brasil*. In: 24ª. Reunião Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação, Caxambu/MG, 2001.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Editora UNB, Brasília, 2001.

FERREIRA, M. S. Investigando os rumos da disciplina escolar ciência no Colégio Pedro II (1960-1970). *Educação em Revista*. FAE/UFMG n 45, pp. 127-144.

FISCHER, R.M. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, novembro/ 2001, pp. 198 – 223.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*. 1992,2, pp.28-49.

FREITAS, D. Avaliação e gestão democrática na relação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 501-521, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. IN: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

\_\_\_\_\_. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neoliberalismo? (*Conferência*). III Seminário de Educação Brasileira, “PNE: Diretrizes para avaliação e regulação da educação nacional”, Campinas, Fevereiro, 2011.

GABRIEL, C.T. DIDÁTICA, CURRÍCULO, DOCÊNCIA: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS EM TORNO DO SIGNIFICANTE "CONHECIMENTO" (NO PRELO). 2013.

GABRIEL, C. T. & FERREIRA M. S. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos *sob rasura* no debate curricular contemporâneo. In: LIBÂNEO, J. C. e ALVES, N. (orgs.) *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. Currículo e epistemologia sobre fronteiras do conhecimento escolar. IN: LEITE, Carlinda et ali (orgs.). *Políticas , Fundamentos e Práticas do Currículo*, Porto Editora, Portugal, 2011.

\_\_\_\_\_. *Estudos Curriculares face às demandas de nosso presente*- Conferência proferida no âmbito de Concurso de titular de Currículo que ocorreu na Faculdade de Educação da UFRJ, agosto de 2011.

GABRIEL, C. T ; PUGAS, M. C. S. ; RAMOS, A.P. Retratos de um Grupo de Pesquisa: O Diálogo com Norman Fairclough. In: Carlos Eduardo Ferraço, Carmen Teresa Gabriel, Antonio Carlos Amorim (organizadores). (Org.). *Teóricos e o campo do currículo*. 1ed.Campinas / SP: FE/UNICAMP, 2012, v. 1, p. 87-106.

GABRIEL, C.T. & COSTA, W. Currículo de História, Política da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis. *Educação e Realidade*, v. 36, p. 127-146, 2011.

\_\_\_\_\_. & PUGAS, M; ROCHA, A.A. *Escola E Conhecimento Em Meio Ao Jogo Político No Campo Do Currículo*. TE-GT12. 34a. Reunião ANPED, Natal, 2 a 5 de outubro de 2011.

\_\_\_\_\_.& COSTA, W. *Que "negro" é esse que se narra nos Currículos de História?*. Teias (Rio de Janeiro. Impresso), v. 11, p. 1-20, 2010.

\_\_\_\_\_.*E se todo o currículo fosse multiculturalmente orientados?* In: Anais do XIV ENDIPE , Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Porto Alegre, 2008, CD-Room.

\_\_\_\_\_. *Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em "tempos pós" C*. IN: CANDAU, V.M & MOREIRA, A.F. Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas, Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2008.

\_\_\_\_\_. *O processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina de História: tensões e perspectivas*. IN: Anais do XIII ENDIPE , Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife, 2006, CD-Room.

\_\_\_\_\_.*Currículo e epistemologia: sobre fronteiras do conhecimento escolar*. Mesa redonda realizada no IX Colóquio sobre questões curriculares - V Colóquio Luso Brasileiro: Debater o Currículo e seus Campos, Políticas, Fundamentos e Práticas. Porto. 2010b.

GOODSON, I. *Curriculum contests: enviromental studies versus geography*. In: *The changing curriculum – studies in social construction*. LANG, Nova Iorque, 1997, pp. 113-138.

GOMES, Paulo César da Costa. *Geografia e Modernidade*. Bertrand do Brasil Editora, Rio de Janeiro, 1996.

GONZÁLEZ, S. *Las narrativas escalares de la globalización. Neoliberalismo y ciudades competitivas*. IN: FERNANDEZ, V.R. & BRANDÃO, C. (ORGS.) *Escalas y políticas del desarrollo regional – desafios para America Latina*. Mino y Dávila Editores, Bs. As., 2010, 123-149.

GUIA DO ESTUDANTE. Editora Abril, São Paulo, 2012.

HEROD, A. *Scale*. Routledge, London and New York, 2011.

HOWARTH, D. Hegemonía, subjetividad política y democracia radical. IN: CRITCHELY, S. & MARCHART, O. (Org.) *Laclau aproximaciones críticas a su obra*. Fondo de cultura econômica, BsAs, 2008 PP. 317-343.

\_\_\_\_\_. *Metaphor, Catachresis and Equivalence.: The Rhetoric of Freedom to fly in the struggle over aviation policy in the United Kingdom*. In: ECPR Joint Session of Workshops . Granada, April, 2005 Disponível em: [eis.bris.ac.uk/~potfc/Granada/](http://eis.bris.ac.uk/~potfc/Granada/) . Acesso: outubro, 2012.

\_\_\_\_\_. *Discourse*. Buckingham, Philadelphia, Open University Press, 2000

HAESBAERT, R. *Regional – Global – Dilemas da Região e da Regionalização na Geografia Contemporânea*. Bertrand do Brasil, Rio de Janeiro, 2010.

\_\_\_\_\_. *Território e multiterritorialidade: um debate*. Geographia/UFF, n.17, Niterói, 2007, pp. 19-46.

HOLSINGER, D.B. & COWELL, R.N. *Positioning secondary – school education in developing countries – expansion and curriculum*. Policies & strategies for secondary education. International Institute for Educational Planning. UNESCO, 2000.

KLIEBARD, Hebert. *Burocracia e Teoria do Currículo*. IN: MESSICK, R. et al. (orgs). *Currículo: análise e debate*. Rio de Janeiro, Zahar editora, 1980, p. 107-125.

\_\_\_\_\_. Os princípios de Tyler. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, no.2, pp. 23-35, julho-dezembro 2011.

JONES, C. *Why Organizational Discourse Analysis doesn't need Ernesto Laclau*. In: 7 the International Conference on Organizational Discourse. AMSTERDÃ, 26-28, JULHO DE 2006. DISPONÍVEL EM: [cmsorg.wikispaces.com/.../JonesDiscourseLaclau](http://cmsorg.wikispaces.com/.../JonesDiscourseLaclau). Acesso em: outubro de 2012.

LACLAU, E. *Razón Populista*. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, Buenos Aires, 2009.

LACLAU, E. E MOUFFE, C. *Hegemonia y estratégia socialista - hacia una radicalización de La democarcia*. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, Buenos Aires, 2005.

LACLAU, E. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Nueva Visión, Buenos Aires, 2005.

\_\_\_\_\_. *Misticismo, retorica y política*. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, Buenos Aires, 2000.

LIMA, K.R.R. *A reforma do Estado e da Educação no governo Fernando Henrique Cardoso: o ENEM com mecanismo de consolidação da reforma*. Tese de Doutorado, UFSCar, São Paulo, 2005.

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.

LOPES, A.C. Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia. IN: CD-Rom: *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: XIV ENDIPE*, Porto Alegre, 2008, p. 59-78.

\_\_\_\_\_. *Currículo e epistemologia*. Coleção Educação em Química, Editora Ijuí, Ijuí, 2007.

\_\_\_\_\_. *Discursos nas políticas de currículo*. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006.

LOPES, A.C. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem - componente do ato pedagógico*. Cortez Editora, 1ª ed. São Paulo, 2011.

\_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem*. Cortez Editora, 13 ed. São Paulo, 2002.

MACEDO, E. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MACEDO, E. Que queremos dizer com educação para a cidadania? IN: LOPES, A. *et al. Política Educativas - dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. FAPERJ -DP&A, Rio de Janeiro, 2008, pp. 89-114.

\_\_\_\_\_. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.

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

MARCHART, O. From Media to Mediality: Mediatic (counter) apparatuses and concept of the political in communication studies. In: DAHLBERG, L. & PHELAN, S. *Discourse Theory and critical media politics*. Palgrave, Grã Bretanha, 2012, pp. 64-81.

\_\_\_\_\_. *El pensamiento político posfundacional - la diferencia política em Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, Buenos Aires, 2009.

\_\_\_\_\_. *Teoria do discurso, pós-estruturalismo e paradigma da Escola de Essex*. In: MENDONÇA, D. & RODRIGUES, L.P. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau. EDIPUCRS, Porto Alegre, 2008.

MASSEY, D. *Pelo espaço – uma nova política da espacialidade*. Bertrand do Brasil Editora, Rio de Janeiro, 2008.

\_\_\_\_\_. Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações. *Geographia* – Ano 6, no. 12, Niterói, UFF, 2004, PP.7-23.

\_\_\_\_\_. Angeleno Anomalies. IN: *New Left Review* (1), Jan.Feb., 2000, pp. 173-177.

\_\_\_\_\_. Politics and space-time. IN: *New Left Review* (196), Jan.Feb., 1992, pp. 65-84.

MENDONÇA, D. & RODRIGUES, L.P. *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. EDIPUCRS, Porto Alegre, 2008.

MENDONÇA, D. A Noção de antagonismo na Ciência Política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da Teoria Do Discurso. *Revista Sociologia e Política*, no. 20, jun 2003.

MULLER, J.H. Hacerse cargo de una tarea, Momentos de decisión em el pensamiento de Ernesto Laclau. CRITCHELY, S. & MARCHART, O. (Org.) *Laclau aproximaciones criticas a su obra*. Fondo de cultura econômica, BsAs, 2008, pp. 269-280.

MOREIRA, A.F.B. *A psicologia ... e resto: o currículo segundo César Coll*. IN: *Cadernos de Pesquisa*, no.100, 1997, pp.93-106

\_\_\_\_\_. Sociologia do Currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. IN: *Em Aberto*. Brasília, ano 9. n. 46. abr jun. 1990, pp. 72-83.

MOREIRA, R. *Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica da Geografia*. Editora Contexto, São Paulo, 2006.

MOUFFE, C. *En torno a lo político*. Buenos Aires: FCE, 2011.

\_\_\_\_\_. *Democracia, cidadania e a questão do pluralismo*. *Política e Sociedade*, no.3, outubro de 2003, p.p.11-26.

\_\_\_\_\_. *Desconstrucción, pragmatismo y la política de la democracia*. IN: *Desconstrucción y pragmatismo*. Paidés, Bs.As., 1998, p. 13-33.

\_\_\_\_\_. *O regresso do político*. Editora Gradiva, Coleção Trajectos, Lisboa, 1996.



MOORE, A. *Rethinking scale as a geographical category: from analysis to practice*. IN: Progress in Human Geography, 32 (2), 2008, pp: 203-225.

PERRENOUD, P. Perrenoud, Ph., Gather Thurler, M., De Macedo, L., Machado, N.J. e Alessandrini, C.D. *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Editora Artmed, Porto Alegre, 2002

PERRENOUD, P. *Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Artmed, Porto Alegre, 1999.

PINTO, M. *Comunicação e discurso: introdução à análise de discursos*. Editora Hacker, Coleção Comunicação, São Paulo, 2002.

POPKEWITZ, THOMAS S. *Struggling for the soul – the politics of schooling and the construction of the teacher*. Nova Iorque, 1998.

PORTO-GONÇALVES, C.W. *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. 3 ed. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2012.

QUIJANO, Anibal, *Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina*. In CASTRO-GOMEZ, S.; GUARDIOLA-RIVIERA, O. E MILLAN DE BENEVIDES, C. (orgs) *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*, Bogotá, CEJA, 1999.

RETAMOZO, M. *Las demandas sociales y El estudio de los movimientos sociales*. Santiago: Cinta Moebio, 2009, vol. 35 ,p.110-127

Revista Língua Portuguesa - Conhecimento Prático, Editora Escala Educacional, V. 1. 2012.

ROCHA, A. A. C. N. *No entrecruzamento de políticas de currículo e de formação docente: uma análise do manual do professor do livro didático de geografia*. PPGE/UFRJ, Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, 2008.

RODRIGUES, L.P. & MENDONÇA, D. *Ernesto Laclau e Niklas Luhmann: pós-fundacionismo, abordagem sistêmica e as organizações sociais*. EDIPUCRS, Porto Alegre, 2008.

SANTOS, BOAVENTURA SOUSA. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. IN: SANTOS, B.S.& MENESES, M.P. *Epistemologia do Sul*. Cortez Editora, Rio de Janeiro, 2009, PP.31-83.

SCRIVEN, M. *Evaluation Thesaurus*. 4a. Ed. Sage, California, 1991.

SKLIAR, C. *Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño Dávila editora, 7a. ed., Bs As, 2011.

TYLER, R.W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Editora Globo, Porto Alegre, 1981.

UNESCO - Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. *Los sistemas de medición y evaluación de la calidad dela educación*. S/d Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183651s.pdf>> . Acesso em: janeiro, 2012.

WALTER, J. & HELMING. *Metaphors as agents of signification – towards a discursive analysis of Metaphors* - ECPR – CONFERENCE – Granada, 2012. Disponível em: <http://eis.bris.ac.uk/~potfc/Granada/Papers/Helmig.pdf>. Acesso em: outubro, 2012.

VEIGA-NETO, A. *Currículo: um desvio à direita ou delírios avaliatórios?* (Conferência) X Colóquio sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo, no dia 4 de setembro de 2012, na UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil.

\_\_\_\_\_. & NOGUEIRA, C.E. *Conhecimento e saber: apontamentos para os estudos do currículo*. IN: DALBEN, A. ET al (orgs). *Coleção Didática e Prática de Ensino*. BH, Autêntica, 2010, p.p.67-87.

YOUNG, M.F.D. YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplina. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 16, n.48, p.609-623, dez/2011.

\_\_\_\_\_. Para que servem as escolas? IN: *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em janeiro, 2010

YOUNG, M.F.D. *Bring Knowledge Back In – From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Routledge, London and New York, 2008.

YOUNG, M.F.D. & MÜLLER, J. *Verdade e Veracidade na sociologia do conhecimento educacional*. IN: *Educação em Revista/UFMG*, Belo Horizonte, v.45, p. 159-196, jun. 2007.

YOUNG, M.F.D. & GAMBLE, J. (Ed.) *Knowledge, curriculum and qualifications for South African Futher Education*. HSRC PRESS, Cape Town (S. A), 2006

YOUNG, M. F. D. *O currículo do futuro – Da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado*. Papirus, Campinas, 2000.

**ANEXO I**  
LISTA DE DOCUMENTOS DISPONÍVEIS NO PORTAL INEP (ACESSO  
FEVEREIRO DE 2013).

BRASIL, INEP. [Portaria nº342 de 28 de setembro 2012 - Dados preliminares do Enem por Unidade Escolar](#). Brasília, DF, 1 out.2012.

BRASIL, INEP. [Edital Enem 2012 – PPL](#). Brasília, DF, 14 out.2012.

BRASIL, INEP. [Edital de chamada pública nº 05/2012](#). Brasília, DF, 14 out.2012.

BRASIL, INEP. [Edital nº 3. Brasília, DF, de 24 de maio de 2012](#)

[BRASIL, INEP. Portaria INEP nº 144. Brasília, DF, de 24 de maio de 2012](#)

BRASIL. [Portaria MEC nº 10. Brasília, DF, de 23 de maio de 2012.](#)

BRASIL. [Portaria MEC nº 807. Brasília, DF, de 18 de junho de 2010](#)

**ANEXO II**  
LISTA DE DOCUMENTOS SELECIONADOS PARA ARQUIVO DESTA  
INVESTIGAÇÃO.

1. BRASIL, MEC. Portaria MEC 438/1998, Brasília, DF, 28 de maio de 1998.
  2. BRASIL. [LEI Nº 9.448, DE 14 DE MARÇO DE 1997. Conversão da MPv nº 1.568, de 1997.](#) Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP em Autarquia Federal, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9448.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9448.htm). Acesso em novembro de 2011.
  3. BRASIL, INEP/MEC. Análise Pedagógica Itens. Brasília, DF, 1999.
  4. BRASIL, INEP/MEC. Documentos Básicos. Brasília, DF, 2001.
  5. BRASIL, INEP/MEC. Fundamentação teórico-metodológica, Brasília, 2005.
  6. BRASIL, INEP/MEC. Documento Básico, Brasília, 2002.
- BRASIL, INEP/MEC. Informativo Enem, Brasília, 2005.
- REVISTA DO ENEM. Brasília: INEP, 2006.
- REVISTA DO ENEM. Brasília: INEP, 2007.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de dezembro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. **Acesso em novembro de 2011.**
- BRASIL, MEC. PORTARIA Nº 318, DE 22 DE FEVEREIRO DE 2001. DOU de 23/02/2001 (nº 39). Revogada pelo art. 8º da Portaria MEC nº 807 - DOU 21/06/2010. (vigência). Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. **Acesso em novembro de 2009.**
11. BRASIL. [LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.](#) Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Disponível em:** <http://www.planalto.gov.br/>. **Acesso em novembro de 2011.**
  12. BRASIL, INEP. PORTARIA No- 109, DE 27 DE MAIO DE 2009. DOU de 28/05/2009 (nº 100). Revogada pela Portaria MEC nº 807 - DOU 21/06/2010. (vigência). Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. **Acesso em novembro de 2009.**
  13. BRASIL, MEC. PORTARIA NORMATIVA Nº 2. Brasília, DF, 26 DE JANEIRO DE 2010

14. BRASIL, MEC. PORTARIA NORMATIVA No- 4, DE 11 DE FEVEREIRO DE 2010. DOU de 12/02/2010 (nº 30).Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em novembro de 2009.

15. BRASIL, MEC. NOTA PÚBLICA DA ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior . Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>. **Acesso em novembro de 2011.**

16. BRASIL .[Portaria MEC nº 807. Brasília, DF,de 18 de junho de 2010](#)  
BRASIL, INEP/MEC. Matriz de referencia, Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. **Acesso em novembro de 2009.**

### ANEXO III

#### Portaria MEC 438/1998

##### Competência

II – construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos históricogeográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;

Habilidades II – em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação; III – dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações; VI – com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal; VII – identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia em diferentes processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas; VIII – analisar criticamente, de forma qualitativa ou quantitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos; IX – compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a manutenção da vida em sua relação com condições socioambientais, sabendo quantificar variações de temperatura e mudanças de fase em processos naturais e de intervenção humana; X – utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações na atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais e modificações no espaço geográfico; XI – diante da diversidade da vida, analisar, do ponto de vista biológico, físico ou químico, padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos; XII – analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores; XIII – compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana; XIV – diante da diversidade de formas geométricas, planas e espaciais, presentes na

natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes, e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade; XV – reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades; XVI – analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações problema referentes a perturbações ambientais, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes, reconhecendo suas transformações; prever efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo e propor formas de intervenção para reduzir e controlar os efeitos da poluição ambiental; XVIII – valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares; XIX – confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados; XX – comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico; XXI – dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais.

## ANEXO IV

### **Portaria INEP 109/2009**

Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias

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.

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. 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. 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 sócio-espaciais. H19 - Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano. H20 - Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho. 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. 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 sócio-ambientais em diferentes contextos histórico-geográficos. H29 - Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações

humanas.H30 - Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas.

## ANEXO V

LISTA REDUZIDA DE TESES E DISSERTAÇÕES, A PARTIR DE DADOS DAS PÁGINAS ELETRÔNICAS DA CAPES (Acesso 2009 a 2013)

ALMEIDA, Silvia Maria Leite de. **Acesso à educação superior no Brasil: uma cartografia da legislação de 1824 a 2003**. 2006. 385 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). UFRGS, Porto Alegre, 2006..

ALVES, Alini Roberta. **Propostas teórico-metodológicas do ENEM: relações entre o enfoque CTS/CTSA e o discurso de professores acerca da prática docente**. 2011. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2011.

ANDRADE, Verônica Siqueira de. **Competência comunicativa nas provas de redação do DEUTCHES SPRADCHDIPLOM e do Exame Nacional do Ensino Médio**. 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2009.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de Azevedo. **A argumentação no Exame Nacional do Ensino Médio/2004: percursos discursivos seguidos por jovens em processo de formação**. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa). 2009. 579 f. Universidade de São Paulo, 2009.

BARTHOLOMEU, Daniel. **Uso do ENEM e ENADE em um delineamento longitudinal para avaliação da qualidade dos cursos do Ensino Superior**. Tese (Doutorado em Psicologia). 2011. 170 f. Universidade São Francisco, 2011.

BORBA, Paloma Pereira. **Leitura e interdisciplinaridade no contexto escolar: exemplo do ENEM**. 2007. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2007.

CAMARGO, Eliana Aparecida Piedade. **Políticas públicas de educação nacional e paulista: a função social do Ensino Médio**. 2007. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Cidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

COSTA, Fabrício Martins da. **O Modelo de Samejima no estudo da relação NSE e Desempenho Via Teoria da Resposta ao Item**. 2010. 75 f. Dissertação (Mestrado em Matemática e Estatística). Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

DO NALLO, Rita de Cássia Zironi. **AVALIAÇÃO EXTERNA: INSTRUMENTO DE CONTROLE OU REGULACÃO?** 2010. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista – Julio de Mesquita, Campus Presidente Prudente, 2010.

FARIA, Fabiana dos Santos. **Conhecimentos e concepções de professores de Matemática que atuam no Ensino Médio: influência dos processos seletivos de acesso ao Ensino Superior**. 2011. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

FELIPE, Jesse Pereira. **O ENEM como Elemento Democratizador do Acesso ao Ensino Superior Público pelos Alunos Oriundos das Camadas Populares**. 2004. 100 f. PUC- SP, 2004.

FERNANDES, Carolina dos Santos. **O Exame Nacional do Ensino Médio e a educação química: em busca da contextualização**. 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FERREIRA, Francisco Fialho Guedes. **ESCALA DE PROFICIÊNCIA PARA O ENEM UTILIZANDO TEORIA DA RESPOSTA AO ITEM** . 2009. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

FRAGOSO, Tiago de Miranda. **Modelos multidimensionais da teoria de resposta ao item**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação e Matemática Computacional). 2010. 111f. Universidade de São Paulo / São Carlos, 2010.

GALVÃO, Daiane Martins. **Textualização do tema “mudanças climáticas globais” em Questões do ENEM na perspectiva das Geociências**. Dissertação (Mestrado em Ensino e História da Ciências da Terra). 2010. 173 f. . UNICAMP, Campinas, 2010.

GOMES, Cristiano Mauro Assis. **Uma análise dos fatores cognitivos mensurados pelo Exame Nacional do Ensino Médio**. Tese (Doutorado em Educação). 2005.278 f. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

LIMA, José Luciano Santinho. **Contextualização e conteúdo das questões de matemática do ENEM e dos vestibulares da USP, UNICAMP e UFSCar**. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências Exatas). 2011. 73 f. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos /SP, 2011.

LIMA, Kátia Regina Lima. **A reforma do Estado e da educação no governo Fernando Henrique Cardoso: o ENEM como mecanismo de consolidação de reforma**. Tese (Doutorado em Educação). 2005. 280 f. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos /SP, 2005.

LOCCO, Leila de Almeida. **Políticas públicas de avaliação: o ENEM e a escola de Ensino Médio**. Tese (Doutorado em Educação). 2005. 141 f. PUC-SP, São Paulo, 2005.

LUNA, Ewerton Ávila. **Avaliação da produção escrita no ENEM: como se faz e o que pensam os avaliadores**. Dissertação (Mestrado em Letras). 2009. 156 f. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

MASCIO, Carlos César. **Exame Nacional do Ensino Médio: articulações entre a educação ciência, tecnologia e sociedade (CTS) e as propostas educacionais nacionais para o ensino de química**. Dissertação (Mestrado em educação). 2009. 88 f. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2009.

MORAES, Zélia. **REPRESENTAÇÕES MUDIÁTICAS: um estudo sobre o Exame Nacional do Ensino Médio**. Tese (Doutorado em Educação). 2003. 399f. PUC-SP, São Paulo, 2003.

NOJOSA, Ronald Targino. **Modelos Multidimensionais para a Teoria da Resposta ao Item**. 2001. 66 f. (Mestrado em Estatística). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

NUNES, Letícia Bastos. **Ambientalização e Ensino Médio: um estudo das provas do novo ENEM-2009**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2011. 153 f..PUC RS, Porto Alegre, 2011.

OLIVEIRA, Neil Armstrong Franco de. **ENEM: mecanismo de reformulação ou de avaliação do ensino de Língua Portuguesa?** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). 2002. 151 f. Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 2002.

OLIVEIRA, Zeli Alvim de. **Saberes e práticas avaliativas no ensino de História: o impacto dos processos seletivos (PAIES e Vestibular / UFU) e do ENEM na avaliação da aprendizagem no Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado em Educação). 2006.195 f. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

PAIVA, Carolina Pereira de. **Discurso e avaliação: análise da prática pedagógica das escolas particulares de ensino médio.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). 2010.158f. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

PEREIRA, Carolina Sequetto. **A formação de leitores literários no Ensino Médio e as Mudanças no Vestibular.** Dissertação (Mestrado em Educação). 2011. 230 f. Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

PEREIRA, Luciene Paula Machado. **REDAÇÃO DO ENEM: UMA ANÁLISE DA (IN)COMPETÊNCIA TEXTUAL.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagens). 2009. 90 f. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2009.

PEIXOTO, Karla Cynthia Quintanilha. **AVALIAÇÃO DOS DADOS DO ENEM (2005, 2006) DO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ: IMPACTO NO COTIDIANO ESCOLAR.** Dissertação (Mestrado em Ciências Naturais). 2008. 122 f. Universidade Estadual Norte Fluminense – Darcy Ribeiro, 2008.

PINHEIRO, Gisele Montilha. **Redações do ENEM: estudo dos desvios da norma padrão sob a perspectiva de corpos.** Dissertação (Mestrado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS).2008.152 f. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

REIS, Luciano André Carvalho. **ENEM: um estudo sobre a produção acadêmica disponibilizada no Banco de Teses da CAPES(1999-2007).** Dissertação (Mestrado em Educação) . 2009.130 f. Universidade Católica de Santos, Santos, 2009.

REIS, Romeu Mauro dos. **Tratamento de informações e o ENEM: a matemática na trama da avaliação.** Dissertação. (Mestrado Profissionalizante em Educação Matemática). 2009. 139 f. PUC-SP, São Paulo, 2009.

ROSA, José Paulo da. **Gestão Escolar: um modelo para qualidade Brasil e Coréia.** Tese (Doutorado em Educação). 2011. 274 f. PUC- RS, 2011.

SANTOS, Jocenilson Ribeiro. **A constituição do enunciado nas provas do ENEM e do ENADE: uma análise dos aspectos semiológicos da relação língua-imagem sob ótica dos estudos do discurso.** Dissertação (Mestrado em Linguística). 2011. 171 f. UFSCar, São Carlos, 2011.

SANTOS, Júlio Sérgio dos. **Avaliação dos conteúdos de biologia celular no Ensino Médio: Estudo de caso sobre a prática docente e sua relação com exames de ingresso no Ensino Superior.** Dissertação. (Mestrado em Biologia Celular e Estrutural). 2008. 80 f. UNICAMP, Campinas, 2008.

SANTOS, Alípio Dias. **O processo de contextualização nas escolas públicas de ensino médio do DF com desempenho acima da média no Exame Nacional do Ensino Médio.** 2006. 133 f. Universidade Católica de Brasília, 2006.

SILVA, Claudene Souza da. **O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM E SUAS REPERCUSSÕES NOS TRABALHOS PEDAGÓGICOS DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DO MUNICÍPIO DE ORIXIMINÁ.** 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, 2009.

SILVA, Denson André Pereira da. **DESVELANDO O DISCURSO DAS COMPETÊNCIAS NO IDEÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DO ENEM.** 2011. 98F. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2011.

SILVA, Elaine Cristina da. **Uma experiência de produção de textos na escola pautada nos critérios do ENEM.** Dissertação (Mestrado em Letras). 2004. 125 f. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2004.

SILVA, Elisabete Ferreira. **A prova do ENEM: o olhar dos alunos do curso de Licenciatura em Matemática da UEPG e dos professores egressos desse curso.**

Dissertação (Mestrado em Educação). 2002. 115 f. Universidade Federal de Ponta Grossa, 2002.

SILVA, Juliana Moreira da. **Exame Nacional de Ensino Médio e Caderno do Estado de São Paulo: uma análise das competências e habilidades.** Dissertação (Mestrado em Linguística). 2011. 144 f. Universidade Cruzeiro do Sul, 2011.

SILVA, Fábio Sousa da. **As questões do ENEM e a interdisciplinaridade no ensino de Matemática.** 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Educação Matemática). Universidade Severino Sombra, 2010.

.SILVA, Mirian do Amaral Jonis. **Aprender para a vida ou para o vestibular? O alfabetismo científico e a construção social de conceitos biológicos entre estudantes e de cursos pré-vestibular comunitários.** Tese (Doutoramento em Educação). 2006. 347 f. PUC-RJ, 2006.

SILVA, Julio Cesar da. **Conhecimentos estatísticos e os exames oficiais: SAEB, ENEM E SARESP.** Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Educação Matemática). 2007. 104 f. PUC-SP, São Paulo, 2007.

SILVA, Vicente Celestino. **Produção textual: diagnóstico de problemas e ações de mudanças com base no ENEM.** Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Goiás.

SOUSA, Rosy-Mary Magalhães de Oliveira. **O Exame Nacional do Ensino Médio e a relação com o que é ensinado na escola – o que dizem professores e estudantes.** Dissertação (Mestrado em Educação). 2010.87 f. PUC-GO, Goiânia, 2010.

SOUZA, Edson Roberto. **Leituras, limites e possibilidades de gráficos do ENEM do contexto do aquecimento global e das mudanças climáticas.** Dissertação (Mestrado em Ensino e História das Ciências da Terra). 2010. 192 f. UNICAMP, 2010.

TRINDADE, Jefferson. **Educação matemática, Exame Nacional do Ensino Médio e aprendizagem significativa: uma proposta pedagógica.** Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ciências Exatas). 2009. 109 f. UNIVATES, 2009.



VERAS, Jaclson Machado. **Modelagem para o software virtual – taneb baseado na teoria da resposta ao item para avaliar o rendimento dos alunos**. Dissertação (Mestrado em Engenharia). 2010. 110 f. Universidade Federal do Maranhão, 2010.

ZANCHET, Beatriz. **A prática avaliativa do exame nacional do ensino médio (ENEM): pressupostos conceituais e implicações no contexto escolar**. Tese (Doutorado em Educação). 2003. 301 f. Universidade Vale dos Sinos, 2003.

ZIRONDI, Maria Ilza. **Desvendando aspectos de linguagem no ENEM: uma contribuição para o processo educacional brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). 2007. 144 f. Universidade Estadual de Londrina, 2007.

## ANEXO VI

LISTA DE ARTIGOS COM A TEMÁTICA SOBRE O ENEM, DISPONIBILIZADOS PELO PORTAL CAPES. ACESSO EM JANEIRO, 2013.

ANDRADE, G.E.R. Literatura e ENEM: implicações no Ensino Médio. *Língua, Linguística & Literatura*, 2011, Vol.8(2), p.139

FREITAS, A.H., et.al. ENEM: um demonstrativo das mudanças socioeconômicas no perfil dos participantes. IN: *Meta : Avaliação*, 2009, Vol.1(1), p.104

KLEIN, R. & FONTATIVE, N. Uma nova maneira de avaliar as competências escritoras na redação do ENEM. IN: *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 2009, Vol.17, p.585-598

KLEIN, R., FONTATIVE, N., CARVALHO, J.C.B. O desempenho de alunos dos cursos pré-Vestibulares comunitários no ENEM 2006: análise de um possível impacto da capacitação de professores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 2007, Vol.15, p.373-392

LOBLER, M. L., VISENTINI, M.S.& CORSO, K.B. Acesso e uso da tecnologia da informação em escolas públicas e privadas de ensino médio: o impacto nos resultados do ENEM. IN: *Sistemas & Gestão*, 2010, Vol.5(2), p.67

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.

MINHOTO, M.A. Da disseminação da cultura de avaliação educacional: estudo sobre a institucionalização do ENEM. *Poiésis*, 2008, Vol.1(1), p.67

SILVA, C.S. Estudo qualitativo sobre as mudanças que o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – provocou nos trabalhos pedagógicos e metodológicos dos professores do Ensino Médio. IN: *Revista Espaço do Currículo*, 2012, Vol.4(2), p.186

## ANEXO VII

REPRODUÇÃO DA NOTA INEP SOBRE O BANCO NACIONAL DE ITENS. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/banco-nacional-de-itens>. Acesso em março 2013.

Banco Nacional de Itens

O INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP realiza chamadas públicas com o intuito de convocar interessados em elaborar e revisar itens para a composição de provas de avaliações desenvolvidas por este órgão.

As chamadas públicas fazem parte de um processo mais amplo de estruturação para que o INEP assuma diretamente a responsabilidade pela montagem dos seus instrumentos de avaliação, constituindo, para tal, um sistema de elaboração e revisão de itens, o BNI. Tem-se como intuito, também, aumentar a participação da comunidade acadêmica de todo o Brasil nos processos de avaliação educacional desenvolvidos por este instituto.

O INEP poderá solicitar a qualquer momento a comprovação das informações prestadas. Os inscritos que não comprovarem as informações prestadas serão desclassificados e não poderão participar de outras chamadas públicas do INEP pelo período de dois anos e poderão responder judicialmente pelo ato.

Os processos de avaliação sob responsabilidade deste órgão, são:

Provinha Brasil;

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb;

Exame Nacional do Ensino Médio - Enem;

Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos - Encceja;

Programa Internacional de Avaliação de Alunos - Pisa;

Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - Enade;  
Revalidação dos Diplomas Médicos - Revalida;  
Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente;  
Certificado de Proficiência na Língua Brasileira de Sinais - Prolibras;  
Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa - Celpe-Bras.

## ANEXO IX

REPRODUÇÃO DA NOTA INEP SOBRE AS EDIÇÕES ANTERIORES A 2012 DO ENEM. DISPONÍVEL EM: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores>, acesso em agosto, 2012.

A partir de 2009, as provas objetivas passaram a ser estruturadas em quatro matrizes, uma para cada área de conhecimento. Cada uma das quatro áreas é composta por 45 questões. Cada um dos cadernos, na nova edição do exame, é composto por 2 áreas de conhecimento, totalizando 90 questões por caderno.

### 2011

[Caderno 1 - Azul](#) (com gabarito) - [Gabarito](#) - sábado, 22/10/2011

[Caderno 2 - Amarelo](#) (com gabarito) - [Gabarito](#) - sábado, 22/10/2011

[Caderno 3 - Branco](#) (com gabarito) - [Gabarito](#) - sábado, 22/10/2011

[Caderno 4 - Rosa](#) (com gabarito) - [Gabarito](#) - sábado, 22/10/2011

[Caderno 5 - Amarelo](#) (com gabarito) - [Gabarito](#) - domingo, 23/10/2011

[Caderno 6 - Cinza](#) (com gabarito) - [Gabarito](#) - domingo, 23/10/2011

[Caderno 7 - Azul](#) (com gabarito) - [Gabarito](#) - domingo, 23/10/2011

[Caderno 8 - Rosa](#) (com gabarito) - [Gabarito](#) - domingo, 23/10/2011

## 2010

[Caderno Azul](#) (com gabarito) - Prova 1

[Caderno Azul](#) (com gabarito) - Prova 2

[Caderno Azul](#) (com gabarito) - Prova 1 - segunda aplicação

[Caderno Azul](#) (com gabarito) - Prova 2 - segunda aplicação

## 2009

[Caderno Azul](#) - Prova 1 - [Gabarito 1](#)

[Caderno Azul](#) - Prova 2 - [Gabarito 2](#)

## Anteriores a 2009

2008	2007	2006	2005	2004	2003	2002	2001	2000	1999	1998
<a href="#">Caderno Amarelo</a>	<a href="#">Caderno Amarelo</a>	<a href="#">Caderno Amarelo</a>	<a href="#">Caderno Amarelo</a>	<a href="#">Caderno Amarelo</a>	<a href="#">Caderno Amarelo</a>	<a href="#">Caderno Amarelo</a>	<a href="#">Caderno Amarelo</a>	<a href="#">Caderno Amarelo</a>	<a href="#">Caderno Amarelo</a>	<a href="#">Caderno Amarelo</a>

## ANEXO X

### DADOS SOBRE AUTORES E REPRODUÇÃO DO SUMÁRIO DO DOCUMENTO “ENEM FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA” (INEP, 2005).

#### APRESENTAÇÃO

#### 1 EIXOS TEÓRICOS QUE ESTRUTURAM O ENEM

1.1 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO PEDAGÓGICA - LINO DE MACEDO

1.2 A SITUAÇÃO-PROBLEMA COMO AVALIAÇÃO E COMO APRENDIZAGEM - LINO DE MACEDO

1.3 PROPOSTAS PARA PENSAR SOBRE SITUAÇÕES-PROBLEMA A PARTIR DO ENEM -

LINO DE MACEDO

1.4 INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUAÇÃO - NÍLSON JOSÉ MACHADO

2 ARTICULAÇÃO DO ENEM COM AS ÁREAS DE CONHECIMENTO CONTEMPLADAS NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

2.1 A ÁREA DE LINGUAGENS E CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS NO ENEM - ZULEIKA DE FELICE MURRIE

3 AS COMPETÊNCIAS DO ENEM

3.1 COMPETÊNCIA I - MARIA CECÍLIA GUEDES CONDEIXA, ZULEIKA DE FELICE MURRIE , MARIA DA GRAÇA BOMPASTOR BORGES DIAS E REGINALDO PINTO DE CARVALHO

3.2 COMPETÊNCIA II - LUIZ CARLOS DE MENEZES, REGINA CÂNDIDA ELLERO GUALTIERI, RAUL BORGES GUIMARÃES, JÚLIO CÉSAR FOSCHINI LISBOA, MARIA REGINA DUBEAUX KAWAMURA

3.3 COMPETÊNCIA III - LINO DE MACEDO, LENY RODRIGUES TEIXEIRA ,EDUARDO SEBASTIANI FERREIRA , DALTON FRANCISCO DE ANDRADE

3.4 COMPETÊNCIA IV - NÍLSON JOSÉ MACHADO

3.5 COMPETÊNCIA V - MÁRCIO CONSTANTINO MARTINO,ANGELA CORREA KRAJEWSKI, VALDIR QUINTANA GOMES JÚNIOR, FORTUNATO PASTORE

4 EIXOS METODOLÓGICOS DO ENEM

4.1 ERROS E ACERTOS NA ELABORAÇÃO DE ITENS PARA A PROVA DO ENEM- MARIA ELIZA FINI

4.2 ASPECTOS QUANTITATIVOS DA ANÁLISE DOS ITENS DA PROVA DO ENEM - DALTON F. ANDRADE, RUBEN KLEIN

METODOLOGIA DE CORREÇÃO DA REDAÇÃO DO ENEM - REGINALDO PINTO DE CARVALHO.

ÂNGELA CORREA KRAJEWSKI – MESTRE EM EDUCAÇÃO PELA PONTIFÍCIA UNIVER-SIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC-CAMP). PROFESSORA DE GEOGRAFIA E GEOPOLÍTICA E COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ÁREA DE GEOGRAFIA NA ESCOLA COMUNITÁRIA DE CAMPINAS. E-MAIL: ANGELACK@TERRA.COM.BR

DALTON FRANCISCO DE ANDRADE – DOUTOR EM ESTATÍSTICA PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). PROFESSOR TITULAR DO DEPARTAMENTO DE INFORMÁTICA E ESTATÍSTICA DESSA UNIVERSIDADE. E-MAIL: DANDRADE@INF.UFSC.BR

EDUARDO SEBASTIANI FERREIRA – DOUTOR PELO INSTITUT FOURIER/UNIVERSITÉ DE GRENOBLE, FRANÇA. PESQUISADOR COLABORADOR VOLUNTÁRIO DO NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DO ENSINO DA MATEMÁTICA (IMECC) DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, DA QUAL É PROFESSOR APOSENTADO. E-MAIL: ESEBASTIANI@UOL.COM.BR

FORTUNATO PASTORE – DOUTORANDO EM HISTÓRIA SOCIAL PELA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). PROFESSOR DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA PREPARATÓRIA DE CADETES DO EXÉRCITO (ESPCEX), CAMPINAS-SP. E-MAIL: FPASTORE@USP.BR

JÚLIO CÉSAR FOSCHINI LISBOA – MESTRE EM ENSINO DE CIÊNCIAS, MODALIDADE QUÍMICA, PELA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). PROFESSOR TITULAR DE QUÍMICA E DE QUÍMICA INORGÂNICA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FUNDAÇÃO SANTO ANDRÉ, SP, E MEMBRO DO GRUPO DE

PESQUISA EM EDUCAÇÃO QUÍMICA (GEPEQ) DO INSTITUTO DE QUÍMICA DA USP (IQUSP). E-MAIL: [LISBOAJCLIS@AOL.COM.BR](mailto:LISBOAJCLIS@AOL.COM.BR)

LENY RODRIGUES MARTINS TEIXEIRA – DOUTORA NA ÁREA DE PSICOLOGIA ESCOLAR PELO INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP), COM PÓS-DOCTORADO NA ÁREA DE PSICOLOGIA COGNITIVA E DIDÁTICA NA UNIVERSIDADE RENÉ DESCARTES, PARIS V, FRANÇA. PROFESSORA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, CAMPO GRANDE-MS E PROFESSORA COLABORADORA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP) DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP. E-MAIL: [LTEIXEIRA@STETNET.COM.BR](mailto:LTEIXEIRA@STETNET.COM.BR)

LINO DE MACEDO – PROFESSOR LIVRE-DOCENTE PELO INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). PROFESSOR TITULAR DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO DESSE INSTITUTO. E-MAILS: [LIMACEDO@UOL.COM.BR](mailto:LIMACEDO@UOL.COM.BR); [LMACEDO@USP.BR](mailto:LMACEDO@USP.BR)

LUIZ CARLOS DE MENEZES – DOUTOR EM FÍSICA PELA UNIVERSITÄT REGENSBURG, REPÚBLICA FEDERA ALEMÃ. PROFESSOR ASSOCIADO DO INSTITUTO DE FÍSICA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). E-MAIL: [MENEZES@IF.USP.BR](mailto:MENEZES@IF.USP.BR)

MÁRCIO CONSTANTINO MARTINO – MESTRE EM EDUCAÇÃO, ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, PELA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP). PROFESSOR DE DESENHO GEOMÉTRICO E GEOMETRIA DESCRITIVA NA ESCOLA PREPARATÓRIA DE CADETES DO EXÉRCITO (ESPCEX), CAMPINAS-SP. E-MAIL: [MARTINO@MPCNET.COM.BR](mailto:MARTINO@MPCNET.COM.BR)

MARIA CECÍLIA GUEDES CONDEIXA – BACHAREL E LICENCIADA EM BIOLOGIA PELA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). CONSULTORA INDEPENDENTE E



FORMADORA DE PROFESSORES EM DIDÁTICA DE CIÊNCIAS EM VÁRIAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS, ENTRE ELAS O SINDICATO DOS PROFESSORES (SINPRO) DE SÃO PAULO. E-MAIL: CECILIACONDEIXA@TERRA.COM.BR

MARIA DA GRAÇA BOMPASTOR BORGES DIAS – DOUTORA EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO PELO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). PROFESSORA DESSA UNIVERSIDADE. E-MAIL: COGNITIVA@NPD.UFPE.BR

MARIA ELIZA FINI – DOUTORA EM MATEMÁTICA PELO INSTITUTO DE MATEMÁTICA, ESTATÍSTICA E CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO (IMECC) DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP), DA QUAL É PROFESSORA APOSENTADA. É CONSULTORA EM EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO. E-MAIL: MEFINI@UOL.COM.BR

MARIA REGINA DUBEAUX KAWAMURA – DOUTORA EM FÍSICA PELO INSTITUTO DE FÍSICA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP), DO QUAL É PROFESSORA PESQUISADORA. E-MAIL: MRKAWAMURA@IF.USP.BR

NILSON JOSÉ MACHADO – DOUTOR EM EDUCAÇÃO PELA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). PROFESSOR TITULAR DO DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO E EDUCAÇÃO COMPARADA. E-MAIL: [NJMACHAD@USP.BR](mailto:NJMACHAD@USP.BR)

RAUL BORGES GUIMARÃES – DOUTOR PELA FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (FFLCH/USP). PROFESSOR ASSISTENTE DO DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP) DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP. E-MAIL: RAULGUIMARAES@UOL.COM.BR

REGINA CÂNDIDA GUALTIERI – DOUTORA EM HISTÓRIA SOCIAL PELO DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). ATUA

NO DEPARTAMENTO DE ENSINO MÉDIO DA SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. E-MAIL: REGINA.GUALTIERI@EDUNET.SP.GOV.BR

REGINALDO PINTO DE CARVALHO – DOUTOR PELA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). PROFESSOR DA ÁREA DE FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA DO DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS DA FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). E-MAIL: REGISPC@USP.BR

RUBEN KLEIN – DOUTOR EM MATEMÁTICA PELO MASSACHUSETTS INSTITUTE OF TECHNOLOGY (MIT). PESQUISADOR APOSENTADO DO LABORATÓRIO NACIONAL DE COMPUTAÇÃO CIENTÍFICA DO MINISTÉRIO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA (LCC/MCT) E CONSULTOR DA FUNDAÇÃO CESGRANRIO. E-MAIL:RUBEN@CESGRANRIO.ORG.BR

VALDIR QUINTANA GOMES JÚNIOR – DOUTOR EM FARMACOLOGIA PELA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP). PROFESSOR DE BIOLOGIA DA ESCOLA PREPARATÓRIA DE CADETES DO EXÉRCITO (ESPCEX) E DE TERAPÊUTICA MEDICAMENTOSA DA FACULDADE DE ODONTOLOGIA SÃO LEOPOLDO MANDIC, AMBAS EM CAMPINAS-SP. MAJQUINTANA@EPCEX.ENSINO.EB.BR

ZULEIKA DE FELICE MURRIE – PÓS-GRADUADA EM EDUCAÇÃO PELA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (FEUSP). MEMBRO DA EQUIPE TÉCNICA DE LÍNGUA PORTUGUESA DA COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS E DIRETORIAS DE ENSINO (CENP) DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (CEMESP). E-MAIL: ZULEIKA@UOL.COM.BR



## ANEXO XI

### FICHAMENTO DAS PROVAS – EDIÇÕES DO ENEM DISPONÍVEIS EM SEU PORTAL ELETRÔNICO.

#### Edição 1998

<b>Item</b>	<b>Predomínio</b>	<b>Conteúdos/ comentários.</b>	<b>Recurso</b>
I.6	EA	Ciclo da água	Texto enunciado.
I.14	Geografia	Caxemira – disputa territorial entre Paquistão e Índia.	Texto enunciado.
I.15	Geografia	PEA, Desemprego, São Paulo	Análise de gráfico
I.16	Geografia	Alemanha, Bloco Regional, características do sistema socioeconômico	Texto de enunciado.
I.41	EA	Descrição de Bioma, Morfologia, Biogeografia.	Texto de enunciado.
I.43	Geografia	Características do crescimento econômico no Brasil e desigualdade social.	Texto acadêmico.
I.45	ES	Definição de capitalismo e globalização.	Texto de enunciado e texto didático, adaptado.
I.46	ES	Definição de capitalismo e globalização.	Texto de enunciado e texto didático, adaptado.
I.54	EA	Análise de climograma	Climograma (hipotético, sem fonte conhecida).

#### Edição 1999

<b>Item</b>	<b>Predomínio</b>	<b>Conteúdos/ comentários.</b>	<b>Recurso</b>
I.13	Geografia	União Europeia, definição de Bloco Econômico	Texto jornalístico, Gazeta Mercantil

I.18	Geografia	Mortalidade Infantil/Região, Analfabetismo	Análise de tabela, extraída da Folha de São Paulo.
I.26	Geografia	Orientação espacial, Coordenadas Geográfica.	Ilustrações e texto de enunciado
I.27	Geografia	Orientação espacial, Coordenadas Geográfica.	Ilustrações e texto de enunciado
I.34	Geografia	Hidrelétrica, projetos e regime das águas.	Texto de enunciado.
I.37	EA	Produção de energia	Análise de diagrama e classificação de afirmativas
I.40	Geografia	Definição de Brasil como “terra de contrastes”	([Adaptado de] DROULERS, Martine. Dictionnaire geopolitique des états. Organizado por Yves Lacoste. Paris: Éditions Flammarion, 1995)
I.41	EA	Produção de energia	Análise de tabela, sem fonte conhecida.
I.44	Geografia	Uso do solo, produção do espaço – campo.	Ilustração sem fonte.
I.46	Geografia	Relações de trabalho, definição de “desemprego estrutural”	Recorte do “Almanaque Abril”
I.53	Geografia	Produção do espaço-tempo urbano, a partir de narrativa literária (Casa de Pensão, Aluizio de Azevedo).	Texto do enunciado e narrativa literária (Casa de Pensão, Aluizio de Azevedo).
I.54	Geografia	Biogeografia: relação entre propriedades pedológicas e cobertura vegetal, nas florestas tropicais	Texto do enunciado e texto de divulgação científica, (CORSON, Walter H. Manual Global de

			Ecologia, 1993).
I.55	EA	Sustentabilidade, indústria da celulose, revolução técnico-científica.	Texto de enunciado com seleção de afirmativas (classificação).
I.62	EA	Geografia da saúde: condições ambientais suscetíveis à contaminação da leptospirose.	Texto de enunciado com seleção de afirmativas (classificação). E TEXTO jornalísticos (Estado de São Paulo e Folha de São Paulo).

**Edição 2000.**

<b>Item</b>	<b>Predomínio</b>	<b>Conteúdos/ comentários.</b>	<b>Recurso</b>
I.5	Geografia	Orientação do Espaço, conceitos: localização	Ilustração sem fonte.
I.16	Geografia	Condições paleoclimáticas, distribuição de espécies (biogeografia)	Representação cartográfica (sem fonte), texto de enunciado
I.17	ES	Desenvolvimento do calendário, saberes produzidos em culturas e espaço – tempo, distintos.	Texto de enunciado somado aos símbolos identificando grupos religiosos (extraído da revista Época).
I.22	Geografia	Relação entre pluviosidade e cobertura vegetal.	Análise de gráfico sem fonte.
I.26	Geografia	Causas da morte por Região (Brasil)	Texto de enunciado com tabela (fonte Ministério da Saúde).
I.28	Geografia	Fluxos migratórios no Brasil,	Texto de

		deslocamentos espaciais, (série histórica 1950-1980)	enunciado e representação cartográfica (sem convenções), extraída de livro didático. Fonte: Adaptado de SANTOS, Regina Bega. Migrações no Brasil. São Paulo: Scipione, 1994.
I.35	Geografia	Acordos comerciais, relações entre Estado-Nação, Declaração do Porto (1998).	Comparação e análise textual: (Declaração de Porto, VIII Cimeira Ibero-Americana, Porto, Portugal, 17 e 18 de outubro de 1998) e (POMAR, Wladimir. Era Vargas – a modernização conservadora)
I.45	Geografia	Orogenia, formação do relevo, Continente Africano	Texto enunciado, somado ao texto de revista de divulgação científica, (Adaptado de Revista Superinteressante. São Paulo: Abril, novembro de 1998, p. 12)
I.46	Geografia	Concentração de terras, seleção de diferentes gêneros textos.	Distintos textos (charge, poesia e prosa).
I.47	EA	Deposição de resíduos sólidos em áreas urbanas	Texto de enunciado com seleção de afirmativas (classificação).

I.51	EA	Processo de exploração e consumo do petróleo	Texto do enunciado e texto didático, (Adaptado de TUNDISI. Usos de energia. São Paulo: Atual Editora, 1991)
I.56	Geografia	Geopolítica Euro-asiática, após o fim da URSS, mudanças de fronteiras e conflitos territoriais.	Análise de charge extraída de revista (Newsweek, 23/9/1991)
I.60	Geografia	Definição de curva de nível, relação entre uso do solo, localização de práticas espaciais e impacto ambiental	Texto de enunciado com seleção de afirmativas (classificação) e representação cartográfica, sem convenções.
I.61	EA	Definição de qualidade da água em relação às características geográficas (campo-cidade)	Texto de enunciado com seleção de afirmativas (classificação)

### **Edição 2001**

ITENS	PREDOMÍNIO	CONTEÚDO [comentários]	RECURSO [comentários]
I 4	ES	charge e o discurso organizado da divisão social do trabalho, considerando o espaço e o tempo.	SMITH, Adam. A Riqueza das Nações. Investigação sobre a sua Natureza e suas Causas. Vol. I. São Paulo: Nova Cultural, 1985. Charge de “Frank e Ernest”, extraída do Jornal do Brasil, 19 de fevereiro de 1997.



			Seleção de enunciados (modelo da afirmativa).
I 6	Predomina Geografia	Análise do relevo para revelar disputa geopolítica da água no OM, Israel e o controle da Bacia do Rio Jordão. Observar esta questão para análise da morfologia, paisagem como estruturante.	Perfil do relevo (extraído da HERÓDOTE)
I 10	EA	Com texto enunciado e seleção de afirmativas, aborda a qualidade da água e problemas ambientais	Texto enunciado/seleção de afirmativas
I 13	EA	Produção do espaço e o consumo de energia, a estrutura do item é muito próxima ao I.10. É possível observar que tece análise comparativa e mobiliza pouco a escala. Favorece mais ao discusso ambiental do que ao Geográfico.	Texto enunciado/seleção de afirmativas
I.25	Predomina a Geografia/EA	Com figura (perfil de um relevo hipotético), análise integrada dos problemas ambientais, ciclo da água relevo e produção agrária.	Figura somada ao texto enunciado
I.32	Predomina Geografia	Tipos de projeções cartográficas, solicitava identificar os tipos de projeção.	Tipos de projeção.
I.38	Estudos sociais	Análise da charge para mobilizar sentidos de exploração do trabalho migrante e discriminação. É uma questão que mobiliza o debate da identidade geográfica, em função de tensionar os pertencimentos.	Charge “Piratas do tietê
I.39	Predomina Geográfica	Análise de série histórica da taxa de fertilidade, no Brasil	Tabela
I.46	Predomina Geográfica	Análise do crescimento demográfico na EUROPA	Texto jornalístico [Estado de S.P]
I.52	ES	Análise exclusivamente comparativa, sem conclusões mais qualitativas, da tabela de desemprego/pea	Tabela
I.55	Predomina Geográfica	Análise de tabela, escala global, com o fim de comparação da população das megacidades	Tabela
I.57	Predomina Geografia	Com estrofe de peça de Shakeaspeare, trata das teorias astronômicas de	Literatura

		localização da Terra no sistema.	
I.59	ES	Interpretação do gráfico para a análise da pea.	Gráfico, série histórica e sem fonte.
I.60	Predomina a Geografia/EA	Análise de texto somado a representações da Mata Atlântica no território nacional. Explora a redução da MA.	Mapa somado ao texto enunciado.
I.61	Predomina a Geografia	Análise de Gráfico, série histórica, relação da técnica e das produções e transformações do campo.	Gráfico, série histórica e fonte do IBGE.

### **Edição 2002**

ITENS	PREDOMÍNIO	CONTEÚDO [comentários]	RECURSO/ comentário
I 2	Predomina Geografia	Análise se mapa para identificar fuso horário e funcionamento da bolsa de valores. Observar que o conteúdo é mais visitado no EF do que no EM.	Mapa (sem fonte).
I 5	predomina Geografia/ EA	A análise do texto jornalístico mais para identificar as condições do acordo.	Texto jornalístico (JB) e tabela de emissão de CO2/PAÍS.
I 6	EA	Com texto enunciado e seleção de afirmativas, Tabela e gráfico, série histórica da frota de carros em SP.	Texto enunciado/seleção de afirmativas, fonte (Relatório Anual CETESB, 2000).
I 12	Predomina Geografia	Análise comparativa e mobiliza entre cidades, para interpretar características do clima pouco a escala. Favorece mais ao discurso ambiental do que ao Geográfico.	Gráfico, Tabela e texto de enunciado. Fontes adaptadas da <i>Random House Encyclopedias</i> , New Rev. 3 ed., 1990.
I.16	EA	Com pequeno texto de enunciado, introduz o tema do consumo da água.	Texto do enunciado.
I.23	Estudos	Análise de crônica de João do Rio, com o fim de	Literatura. RIO,

	sociais	identificar grupos sociais, se relacionando com espaço.	João do. <i>Os Tatuadores</i> . Revista Kosmos. 1904, apud: A alma encantadora das ruas, SP: Cia das Letras, 1999.
I. 25	Predomina Geografia	Análise do crescimento demográfico, série histórica no Brasil.	Texto de enunciado com gráfico (sem fonte).
I.28	Estudos sociais	Análise de textos acadêmicos com o tema controvertido do terrorismo.	Texto acadêmico, somado ao enunciado mais a estrutura de seleção de afirmativas. Dicionário de Política (org.) BOBBIO, N., MATTEUCCI, N. e PASQUINO, G., Brasília: Edunb, 1986.
I.31	EA	Análise de tabela, envolvendo comparação entre baias, para interpretação de problemas ambientais. A corvina é tipo de indicador ambiental.	Tabela e texto de enunciado. Fonte (texto de divulgação científica). KEHRIG, H. A. & MALM, O. Mercúrio: uma avaliação na costa brasileira. Ciência Hoje, outubro, 1997.
I.33	EA	Análise da viabilidade econômica do lixo e energia. Trata-se também de definição.	Texto do enunciado e texto jornalístico (O Estado de São Paulo, 01/01/2001).
I.34	EA	Análise de figura para interpretar a dinâmica do clima. Um exemplo de paisagem estruturante	Análise do clima pela figura (sem

		para descrever o fenômeno.	fonte).
I.36	EA	Compreender a dinâmica, ou ciclo hidrológico, no caso o papel da precipitação na morfologia da paisagem.	Gráfico e texto do enunciado. Item com estrutura de seleção de afirmativas. Fonte: ODUM, E.P. Ecologia. Ed. Guanabara, 1988 (Adaptado).
I.37	Predomínio da Geografia.	Compreender a divisão política do continente africano.	Texto acadêmico. MARTIN, A. R. Fronteiras e Nações. Contexto, São Paulo, 1998.
I.39	ES	Compreender a importância da técnica na dinâmica da sociedade. Não mobiliza escalas, e observa um etapismo na definição da técnica, na construção do enunciado e no comando do item	Texto do enunciado.
I.43	EA	Trata de uma questão com o conteúdo produção de energia que não mobiliza escala.	Texto do enunciado.
I.45.	ES	Análise de texto. Observar que, mesmo em se tratando de um exercício de interpretação, conforme o modelo de avaliação proposto pelo ENEM, há uma tentativa de integrar conteúdos explorando a 'habilidade' de leitura do participante. Vale destacar o exemplo.	Texto enunciado e texto jornalístico JB UTZERI, Fritz. Jornal do Brasil, 17/09/2001.
I.46	ES	Análise da tela de Picasso <i>Guernica (1937)</i> .	Texto do Enunciado, poesia, seleção de afirmativas. Carlos de Oliveira in ANDRADE, Eugênio. Antologia Pessoal da Poesia Portuguesa. Porto: Campo das Letras, 1999.
I.50	ES	Descrição de hábitos alimentares no Brasil	Análise de texto

		(século XIX).	de enunciado, que aborda diferentes autores e viajantes que trataram (referencia) dos hábitos domésticos no Brasil.
i.62	ES	As questões em sequência convergem para a relação técnica e produção da sociedade. Nesta, há relação com revolução tecnológica e consumo de energia.	Texto enunciado e texto jornalístico. Xequê Yamani, Ex-ministro do Petróleo da Arábia Saudita. O Estado de S. Paulo, 20/08/2001.
I.63	ES	Nesta outra há ênfase na classificação do grupo, de acordo com uma abordagem funcionalista, fixada pelo nome “navegante e não -navegante”	Texto enunciado e charge.

### **Edição 2003**

ITENS	PREDOMÍNIO	CONTEÚDO [comentários]	RECURSO/ Comentário
I.22	EA	O item, com a temática da malária, tensiona as condições geográficas para o vetor.	Texto do enunciado.
I.23	EA	Segue com a identificação das condições geográficas da epidemia.	Texto do enunciado.
I.28	EA	Identificar fatores da diversidade das florestas tropicais	Texto do enunciado.
I.29	EA	Fatores que interferem no ciclo da água.	Texto do enunciado.
I.30	EA	Fatores que interferem Na conservação dos recursos hídricos.	Texto do enunciado.
I.31	EA	Produção de eletricidade regime hídrico	Análise de manchete (jornal de circulação, sem citar fonte).
I.32	EA	Preservação de recursos hídricos, redução	Texto do

		do impacto industrial.	enunciado.
I.33	EA	Retoma conteúdo do item anterior, considerando agora a interpretação de tabela.	Texto do enunciado e Tabela.
I.34	EA	Análise de impacto ambiental da Usina de Angra dos Reis, mobiliza escala.	Música ( <i>Bye, Bye, Brasil</i> de Chico Buarque e Menescal) e texto do enunciado.
I.37	EA	Impacto ambiental de consumo doméstico de energia, de acordo com matriz empregada.	Gráfico (sem fonte) e Texto do Enunciado.
I.38	EA	Resíduos sólidos	Texto do enunciado.
I.39	EA	Resíduos sólidos	Texto do enunciado, somado à seleção de afirmativas.
I.44	EA	Transporte nas grandes cidades e impacto ambiental, mobiliza escala (local? sem especificar)	Texto do enunciado.
I.45	EA	Identificar diferenças entre as fontes energéticas.	Texto do enunciado.
I.49	ES	Trata da localização de fortes, na Bacia do Amazonas. Uma interpretação do mapa e da função da localização.	Texto do enunciado e mapa (Adaptado de Carlos de Meira Mattos. Geopolítica e teoria de fronteiras).
I.50	Predomina ES/INTERPRETAÇÃO GEOPOLÍTICA	Análise dos documentos históricos para identificar discursos da localização da capital do Brasil.	Fontes históricas, extraídas de textos acadêmicos: Adaptado de José W. Vesentini. <i>A Capital da geopolítica</i> e Carlos de Meira Matos. <i>Geopolítica e modernidade: geopolítica</i>

			<i>brasileira</i>
I.53	Predomina Geografia	Outro item que aborda choque de civilização, organização transnacional, ONU. Merece análise.	Texto de enunciado e mapa. Samuel Huntington (autor do livro, O choque das civilizações e a recomposição da ordem mundial)
I.54	Predomina Geografia	Segue com a questão do choque de civilização, contrapondo visões do 11/09	Texto de enunciado somado ao fragmento e falas. (Adaptados de O Estado de S. Paulo, 8/10/2001)
I.55	Predomina Geografia	Segue com a questão do choque de civilização, contrapondo visões do 11/09	Análise do discurso de Tony Blair, fragmento do texto jornalístico. (O Estado de S. Paulo, 8/10/2001)
I.56	Predomina Geografia	Distribuição e consumo do petróleo o Brasil.	Texto do enunciado e gráfico (sem fonte).
I.57	Predomina Geografia	Dinâmica da população no Brasil, série histórica.	Tabela Fonte: IBGE, Anuários Estatísticos do Brasil, s/d.
I.58	Predomina Geografia	Dinâmica da população no Brasil, série histórica.	Texto de enunciado.
I.59	ES	Dinâmica da PEA, Brasil. Análise de gráfico.	Gráfico, Fonte: IBGE, Anuários Estatísticos do Brasil, s/d.
I.60	ES	Análise comparativa dos textos para discutir sobre a desigualdade social.	Texto acadêmico (Adaptado de Josué de Castro. Geografia da Fome) e documento produzido ( <a href="http://www.mct.g">http://www.mct.g</a>

			ov.br)
I.63	ES	Análise comparativa dos textos para discutir sobre a relações de trabalho.	Texto sobre arte visual e pintura e fragmentos de textos literários: Tarsila do Amaral, Operários, Nádía Gotlib. Tarsila do Amaral, a modernista ,

### **Edição 2004**

Itens	Predomínio	Conteúdos/comentários	Recursos/ comentários
I.5	Predomina Geografia.	Questão polêmica. Associa estratégia de planejamento econômico às condições geográficas.	Mapa (fonte indireta <i>Plano Amazônia Sustentável, 2005</i> ) e texto enunciado, lista de afirmativas relacionadas à localização do Mapa.
I.6	Predomina Geografia.	Na sequência, duas questões ligadas à produção ao agronegócio (grãos).	Gráfico (Ministério da Agricultura, s/d) e texto do enunciado.
I.7	Predomina Geografia.	Segue a temática anterior, explorando a produção de soja no Cerrado.	Texto do enunciado.
I.12	Predomina Geografia.	Análise de planta, texto jornalístico (classificados) com fim de orientação espacial. Observar que mobiliza escala local, hipotética.	Planta hipotética e texto jornalístico
I.23	ES	Análise da crítica social com temática marcante de C. Portinari. Prévio conhecimento do artista, que, na sua proposta crítica, repercutia imaginações espaciais.	Telas de distintas correntes estéticas, imagens e entrevista (fragmento) C. Portinari.
I.24	ES	Definição de hip hop.	Fragmento de texto de divulgação científica



			(fonte:Ciência e cultura).
I.26	ES	É um item voltado para interpretação de texto. Contudo, trata-se de uma abordagem comparativa do espaço-tempo, fixando sentidos de cidade grande, favela, urbano, industrial.	Poema de C. D. Andrade.
I.28	Predomina Geografia	Processo de crescimento da população brasileira.	Análise de gráfico em série histórica. Fonte IBGE, s/d.
I.30	ES / TRABALHO	PEA – Série Histórica Brasil. Não predomina a análise geográfica. Valoriza a escala nacional, sem ponderar as mudanças no espaço. Exemplo, campo: há diferentes relações de trabalho.	Análise de gráfico em série histórica. Fonte IBGE, s/d.
I.32	ES	Análise de IDH (ESCALA MUNICIPAL HIPOTÉTICA), exigindo a definição da função de políticas públicas. Ênfase na discussão de implementação de política.	Tabela, texto do enunciado, seleção de afirmativas (estrutura do item).
***I.34 – I.37 – ÁGUA I.34	EA	Eficiência no aproveitamento dos recursos hídricos.	Texto do Enunciado.
I.35	EA	Políticas públicas e aproveitamento do aquífero Guarani.	Texto enunciado e mapa (sem convenção, apenas com legenda).
I.36	Predomina Geografia	Sobre dinâmica dos oceanos e rios	Texto do Enunciado.
I.38-I.45 Energia i.38	EA	Impacto ambiental de termoeletrica, em uma situação hipotética. Não há problematização ou mobilização de escala.	Tabela e texto do enunciado.
I.39	EA	Impacto ambiental da produção e consumo de energia, considerando o agronegócio, sucroalcooleiro.	Organograma e texto do enunciado.
I.40	EA	Análise comparativa das vantagens e desvantagens da energia nuclear.	Texto enunciado mais seleção de afirmativas.
I.45	EA	Análise do matriz de transporte em relação ao consumo de energia.	Texto enunciado e análise de gráfico.
I. 48.	EA	Análise do resíduo sólido e mercado de reciclagem.	Texto do enunciado e tabela (adaptado Ciência Hoje).

I.51	ES	Discussão de direitos humanos em relação ao Estado-Nação.	Texto enunciado.
I.52	Predomina Geografia.	Globalização, definição, características	Texto acadêmico (Renato Ortiz, <i>Mundialização e Cultura</i> ) e texto de enunciado.
I.56	ES	Mudanças nas relações tecnocientíficas, relações de trabalho. Ênfase no modelo produtivo. Não há mobilização evidente de escalas.	Gráfico, texto jornalístico (Revista Você S/A, 2004) e texto do enunciado.
I.63	EA	Mobiliza interpretação no espaço-tempo do consumo de energia.	Gráfico (E. Cooks, <i>Man, Energy and Society</i> ) e texto do enunciado.

### **Edição 2005**

ITENS	PREDOMÍNIO	CONTEÚDO [comentários]	RECURSO/ comentários
I. 3	ES	Mundo do trabalho, escolarização, processo produtivo e revolução técnico-científico-informacional.	Texto do Enunciado e texto jornalístico.
I.4	GEOGRAFIA	Modelo/matriz de transporte, desenvolvimento / subdesenvolvimento, fluxos de mercadorias (Geografia do transporte, distribuição no território).	Quadro com análise comparativa de países hipotéticos.
I.5	GEOGRAFIA	Discussão de fronteira, relações coloniais, conflito territorial e político no continente africano.	Texto do enunciado, representação cartográfica, seleção de afirmativas.
I.8	GEOGRAFIA	Orientação espacial.	Literatura. Ficções de J.L. Borges.
I.9	ES	Diversidade no BRASIL.	Poesia de Mário de Andrade.
I.16	GEOGRAFIA	Inclusão digital, revolução técnico-científico-informacional, mobilização nacional-global e demografia.	Tabela, texto de enunciado, seleção de afirmativas.
I.20	ES	Definição de “retirantes”, desigualdade social.	Pinturas e poesia de Portinari.

I.23	GEOGRAFIA	Relação nacional-global a partir dos sentidos “miséria”.	Texto enunciado e tabela (fonte Banco Mundial, reprodução na Gazeta Mercantil).
I.24	GEOGRAFIA	Produção de grão, dinâmica do espaço agrário brasileiro	Análise de gráfico (censo agropecuário IBGE).
I.31	EA	Produção e destino de resíduos sólidos.	Texto de enunciado.
I.37	EA	TRANSGÊNICO	Texto de enunciado.
I.39	GEOGRAFIA	Análise da precipitação, distribuição de desertos, em escala global.	Tabela e mapa.
I.40	GEOGRAFIA	Produção e distribuição de hidrocarbonetos, em escala global.	Tabela, gráfico, texto de enunciado e seleção de afirmativas.
I.44	EA	Definição, hegemonização de sentido de transgênico, exigindo a analogia com telas de Magritte.	Pinturas de Magritte
I.47	EA	Biogeografia. Anfíbios e precipitação. Situação hipotética, não são evidentes escalas.	Análise de gráfico de precipitação.
I.48	EA	Análise de problemas ambientais, poluição, em escala local. Situação hipotéticas.	Análise de gráfica, texto do enunciado.
I.52	EA	Análise das transformações da Mata Atlântica, fonte oficial em São Paulo.	Texto de enunciado, gráfico, pesquisa produzido pela FAPESP.
I.53	EA	Transposição do Rio São Francisco.	Texto de Divulgação Científica ( <i>Ciência Hoje</i> ).
I.54	ES	Discussão sobre o desarmamento em escala global, a partir de tirinha de Mafalde e letra de música.	“Tirinha” de Mafalda e letra de música.

### **Edição 2006**

ITENS	PREDOMÍNIO	CONTEÚDO [comentários]	RECURSO
I.12	GEOGRAFIA	EXTINÇÃO DE MAMÍFEROS E MUDANÇA CLIMÁTICA (paleo-	Análise comparativa de mapas e seleção de

		clima).	afirmativas. Fonte: Revista Pesquisa Fapesp, n.º 98, 2004.
I.15	Es	Análise comparativa (espaço-tempo) entre São Paulo e Olinda (na perspectiva da Geografia Histórica)	Textos acadêmicos, Nelson Werneck Sodré. Formação histórica do Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1964. Hildegard Féist. Pequena história do Brasil holandês. São Paulo: Moderna, 1998 (com adaptações)
I.16	EA	Análise da relação sociedade natureza.	Texto de viajante, texto enunciado. Carl Von Martius. O estado do direito entre os autóctones do Brasil. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/EDUSP, 1982
I.21	GEOGRAFIA	Tendências dos fluxos migratórios, em escala global.	Trecho extraído da OCDE, texto do enunciado e mapa (sem fonte). Trends in international migration — 2002. Internet: <www.ocde.org> (com adaptações).
I.22	GEOGRAFIA	Mudanças geopolíticas, esfacelamento da URSS, disputas e fragmentação territorial.	Texto de enunciado, análise comparativa da representação cartográfica.
I.23	GEOGRAFIA	Análise da dinâmica populacional em escala global.	Análise comparativa de gráficos, IBGE; Internet: <www.ibge.gov.br>.
I.24	GEOGRAFIA	Análise da dinâmica populacional em escala global.	Mesmos recursos do I.23. Internet: <www.ibge.gov.br>.
I.29	EA	Análise da emissão de CO2 em escala global.	Gráfico (O Estado de S. Paulo, 22/7/2004

			(com adaptações)) e Texto do Enunciado.
I.30	EA	Conseqüências das mudanças climáticas.	Texto de enunciado.
I.32	EA	Chuva ácida, conseqüências.	Texto de enunciado.
I.33	EA	Chuva ácida e cobertura vegetal e condições climáticas. Não há especificidade em escala.	Texto de enunciado.
I.37	GEOGRAFIA	Expansão da fronteira agropecuária, sem precisar a localização.	Texto de enunciado.
I.38	EA	Impacto ambiental da produção de celulose.	Texto de divulgação científica (paradidático). Celênia P. Santos et al. Papel: como se fabrica? In: Química nova na escola, n.º 14, nov./2001, p. 3-7 (com adaptações).
I.39	EA	Impacto ambiental da extração mineral.	Texto de enunciado e poesia de Carlos Drummond de Andrade. Antologia poética. Rio de Janeiro: Record, 2000
I.40	GEOGRAFIA	Análise de Aquífero Guarani. Mobiliza a escala regional.	Texto de divulgação científica, mais mapa. Scientific American Brasil, n.º 47, abr./2006 (com adaptações).
I.41	EA	Análise da bacias hidrográficas de São Paulo.	Texto do enunciado

### **Edição 2007**

<b>Item</b>	<b>Predomínio</b>	<b>Conteúdos/comentários.</b>	<b>Recurso</b>
I.1	ES	O item envolve a descrição de paisagem e a definição de patrimônio imaterial, a partir da mobilização de escalas. Uma questão que permite a discussão de paisagem.	Texto de divulgação pública (página da UNESCO).
I.6	EA	Trata da definição de crime ambiental.	Texto de enunciado e

			campanha publicitária. Com <i>Ciência Ambiental</i> , n. 10, abr./2007
I.9	EA	Relação uso do solo e preservação de espécies.	Texto extraído e adaptado da página do Greenpeace. Internet: <www.greenpeace.org.br> (com adaptações).
I.10	EA/ES	Busca desenvolver temática central da relação sociedade-natureza, produção de matriz energética e relações de trabalho, a partir da interpretação de texto jornalístico e charge.	Texto de Charge (Angeli) e texto jornalístico (Jornal Folha de São Paulo).
I.16	ES	Definição de relações étnico – raciais, considerando a interpretação de texto governamental.	TEXTO DE ASSINATURA GOVERNAMENTAL. K. Munanga. Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil. <i>In</i> : Diversidade na educação: reflexões e experiências. Brasília: SEMTEC/MEC, 2003, p. 37.
I.17	ES	Desenvolve a temática anterior, a partir da interpretação de texto científico, com o foco na discussão da relação do Brasil colonial, Pós- colonial e processo de formação econômica.	Texto de enunciado E TEXTO CIENTÍFICO (ADAPTADO). Paul Singer. Evolução da economia e vinculação internacional. <i>In</i> : I. Sachs; J. Willheim; P. S. Pinheiro (Orgs.). <b>Brasil: um século de transformações.</b> São Paulo: Cia. das Letras, 2001, p. 80.
I.19	ES	Fluxos migratórios e formação da identidade nacional. Definição de	Antonio Rocco. <b>Os imigrantes</b> , 1910,

		“imigração” e relação de trabalho a partir da mobilização da força de trabalho tratada em texto literário e em tela (paisagem).	Pinacoteca do Estado de São Paulo. (TELA).  Oswald de Andrade. <b>Marco Zero II – Chão</b> . Rio de Janeiro: Globo, 1991.
I.22	GEOGRAFIA	Relação geopolítica no Oriente Médio e atores nacionais e supra –nacionais.	Texto de enunciado.
I.30	Geografia (Saúde) e EA	Análise de tabela, com dados de amamentação.	Texto enunciado e dados do Ministério da Saúde.
I.31	Geografia (Saúde) e EA	Análise representação cartográfica e dados de Ministério da Saúde.	Texto de enunciado, dados do Ministério da Saúde e representação cartográfica .
I.32	Geografia (Saúde) e EA	Análise representação cartográfica e dados de Ministério da Saúde.	Texto jornalístico e representação cartográfica (Folha de São Paulo).
I.35	GEOGRAFIA	AGRONEGÓCIO NOS EUA, desempenho tecnológico e econômico em série histórica, a partir de interpretação de gráfico;	<b>Scientific American Brasil</b> , jun./2007, p. 19 (com adaptações). E texto de enunciado
I.36	GEOGRAFIA	AGRONEGÓCIO NOS EUA, desempenho tecnológico e econômico em série histórica, a partir de interpretação de gráfico.	<b>Scientific American Brasil</b> , jun./2007, p. 19 (com adaptações). E texto de enunciado
I.39	GEOGRAFIA	Substituição de cultura tradicional de produção de alimentos, mudança climática e impacto ambiental [trabalho]	Texto de enunciado e <b>Globo Rural</b> , jun./2007, p.18 (com adaptações).
I.40	GEOGRAFIA	Mudança climática e condições ambientais nos pólos.	Texto de enunciado.
I.41	GEOGRAFIA	Mudança climática e condições ambientais No Ártico.	Texto de enunciado.
I.42	EA	Aquecimento Global e fatores físico-químicos que alteram a dinâmica do clima.	Análise de Gráfico. Fonte: Internet: <solar-center.stanford.edu>.
I.47	EA	Produção de resíduos sólidos e impacto ambiental.	Texto extraído do Anuário Gestão Ambiental 2007, p. 47-8 (com adaptações).
I.48	EA	Análise de poesia para interpretar o	Texto do enunciado e

		destino de resíduos tóxicos.	texto literário. Hugo Pontes. In: M.E.M. Helene. A radioatividade e o lixo nuclear. São Paulo: Scipione, 2002, p. 4.
I.49	GEOGRAFIA	Análise de pirâmide etária brasileira, em série histórica.	Gráfico com dados produzidos pelo IBGE.
I.50	GEOGRAFIA	Análise de pirâmide etária brasileira, em série histórica.	Gráfico com dados produzidos pelo IBGE.
I.51	GEOGRAFIA	Análise de pirâmide etária brasileira, em série histórica.	Gráfico com dados produzidos pelo IBGE.
I.53	ES	Definição de patrimônio cultural brasileiro.	Pintura rupestre da Toca do Pajau – PI. Internet: < <a href="http://www.betocelli.com">www.betocelli.com</a> >.
I.58	EA	Produção de energia renovável e eficiência energética.	<b>Globo Rural</b> , jun./2007 (com adaptações) e texto de enunciado.
I.59	EA	Produção de energia renovável e eficiência energética.	<b>Globo Rural</b> , jun./2007 (com adaptações) e texto de enunciado.
I.60	EA	Consumo e matriz energética.	Texto enunciado.
I.63	EA	Interpretação de legislação ambiental para definir uso sustentável de recursos hídricos.	Texto de enunciado e fragmento do artigo 1.º da Lei Federal n.º 9.433/1997 (Lei das Águas).

### **Edição 2008**

<b>Item</b>	<b>Predomínio</b>	<b>Conteúdos/comentários.</b>	<b>Recurso</b>
I. 3	GEOGRAFIA	Análise do impacto ambiental, desmatamento na Amazônia e expansão da pecuária extensiva.	Texto jornalístico: Época, 3/3/2008 e 9/6/2008 (com adaptações).
I.4	GEO/	Análise da área desmatada na Amazônia em série histórica (1988-2008).	Gráfico (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE).



I.5	EA/ES	Desenvolve temática central do primeiro item: relação sociedade-natureza, como o foco em etnia sul-americana. Um leitura colonial é favorecida na eleição de afirmativas, suspeito que a estrutura do item(eleição de afirmativas) desvalorize a temática.	Texto de enunciado com eleição de afirmativas (“é correto afirmar que”) e texto jornalístico ( Jornal do Brasil, abr./1998, com adaptações).
I.6	EA	Amazônia e ciclo Hidrológico.	Texto de Divulgação científica (Scientific American Brasil) e texto de enunciado.
I.7	EA	Discute a legislação ambiental, A Lei Federal n.º 9.985/2000. O item obedece a estrutura de eleição de afirmativas.	Texto de enunciado com eleição de afirmativas.
I.8	EA	Segue a temática do item anterior, a partir de gráfico sobre classificação das unidades de conservação, em relação aos biomas.	Gráfico com os dados produzidos pelo MMA.
I.9	EA	Relação entre as características do clima e dos biomas.	Texto de enunciado e interpretação de texto extraído do Almanaque Brasil Socioambiental.
I.16	Geografia	Sistema de fuso horário.	Texto enunciado.
I.15	ES	Constituição da relação colonial e domínio de território, com base em narrativa histórico-geográfica.	Texto de enunciado e texto de função científica: <www.fo.usp.br> (com adaptações).
I.19	ES	Lixo Digital e globalização.	Texto jornalístico: <g1.globo.com> (com adaptações)).
I.20	EA	Relação entre fluxos espaciais (fluxo pelas águas), introdução de espécimes exóticas e problemas ambientais.	GT ÁGUAS, MPF.
I.22	EA	Produção de Energia. <i>*Observação: do item 22 ao 32 há centralidade na temática da energia (integrando distintas disciplinas).</i>	Análise de figura e texto científico. Raymong A. Serway e John W. Jewett. Princípios de Física, v. 2, fig. 18.12 (com adaptações). .
I.23	EA	Produção de energia e ciclo hidrológico.	Texto de enunciado.
I.24	EA	Produção de energia. Geotérmica.	Texto de gráfico (adaptado).

I.26	EA	Insumos e hidrocarbonetos.	Texto publicitário, Petrobrás.
I.27	EA	Biomassa, produção e vantagens ambientais	José Walter Bautista Vidal. <b>Desafios Internacionais para o século XXI.</b> Seminário da Comissão de Relações Exteriores e de Defesa Nacional da Câmara dos Deputados, ago./2002 (com adaptações).
I.28	EA	Consequências ambientais e econômicas da adoção de biocombustíveis na matriz energética brasileira.	Texto de enunciado.
I.30	EA	Análise de gráfico sobre o consumo de eletricidade no Brasil.	Análise de gráfico <b>Balço Energético Nacional.</b> Brasília: MME, 2003 (com adaptações).
I.32	EA	Análise da energia eólica na matriz energética brasileira.	Análise de texto jornalístico: Época. 21/4/2008 (com adaptações).
I.35	Geografia	Análise da produção do espaço agrário brasileiro.	Gráfico.
I.41	EA-ES	Uso do solo, Egito Antigo.[relação sociedade natureza, paisagem estruturante]	Estrutura do item, eleição de afirmativas e análise de documento histórico. Heródoto. História (trad.). livro II, 19-23. Chicago: Encyclopaedia Britannica Inc. 2. <sup>a</sup> ed. 1990, p. 52-3 (com adaptações).
I.45	Geografia	Análise gráfica, população urbana mundial.	Gráfico. Fonte: Almanaque Abril, 2008, p. 128 (com adaptações).
I.62	ES	Questão polêmica que envolve a relação terrorismo e guerrilheiros, comparando distintas escalas espaciais. Fixa sentido do fundamentalismo.	Texto de enunciado.

**Edição 2009**

<b>ITENS</b>	<b>DOMÍNIO</b>	<b>CONTEÚDO [comentários]</b>	<b>RECURSO [comentários]</b>
I.1	Ea	Combate ao efeito estufa, desmatamento e dinâmica da atmosfera (gabarito foca no serviço ambiental do sequestro de carbono).	Texto científico adaptado. BROWN, I. F.; ALECHANDRE, A. S. Conceitos básicos sobre clima, carbono, florestas e comunidades. A.G. Moreira & S. Schwartzman. As mudanças climáticas globais e os ecossistemas brasileiros. Brasília: Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia, 2000 (adaptado).
I.8	Geografia	Produção de energia. Distribuição espacial da produção de energia e impacto ambiental.	Texto de divulgação científica. Paisagem estruturante. “b” RICARDO, B.; CAMPANILI, M. Almanaque Brasil Socioambiental. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2007 (adaptado).
I.9	Geografia	Discute paleoclima. Neste debate há descrição da mudança da paisagem. Paisagem como estruturante	Texto científico – adaptado. Disponível em: <a href="http://zoo.bio.ufpr.br">http://zoo.bio.ufpr.br</a> . Acesso em: 1 maio 2009.
I. 13	Geografia	Discute produção do espaço e impacto ambiental (situação hipotética da implantação de estrada).	Texto de divulgação científica. Paisagem estruturante. BARBOSA, N. P. U.; FERNANDES, G. W. A destruição do jardim. Scientific American Brasil. Ano 7, número 80, dez. 2008 (adaptado).
I.52	Geografia	Discute a organização territorial da Europa – Guerra Fria.	Texto do enunciado.
I.54	EA	Relação sociedade-natureza. Yanomami, cultura, produção de sentido de apropriação espacial .	Texto de divulgação científica. ALBERT, B. Yanomami, o espírito da floresta. Almanaque Brasil Socioambiental. São Paulo: ISA, 2007 (adaptado).
I.55	GEOGRAFIA	Ordem política e territorial pós Guerra Fria.	Texto do enunciado.
I. 64	ES	Formação do Estado-Nação, distintas escalas espaço-temporais.	Texto científico adaptado. GUIMARÃES, S. P. Nação, nacionalismo, Estado. Estudos

			Avançados. São Paulo: EdUSP, v. 22, n.º 62, jan.- abr. 2008 (adaptado).
I.66	ES	Def. Política Externa Brasileira	SARAIVA, J. F. S. O lugar do Brasil e o silêncio do parlamento. Correio Braziliense, Brasília, 28 maio 2009 (adaptado). .
I.67	GEOGRAFIA	Relações de trabalho e meio técnico-científico.	Texto científico adaptado. THOMPSON, E. P. The making of the english working class. Harmondsworth: Penguin Books, 1979 (adaptado).
I.68	GEOGRAFIA	Relações de trabalho e meio técnico-científico e transformação da paisagem.	* o conceito de paisagem é citado. Texto de enunciado.
I.69	GEOGRAFIA	Espaço habitado e produção espaço. Nota na eleição do texto do recurso, definição de classe social.	Texto literário. CARDOSO, L. Crônica da casa assassinada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002 (adaptado).
I.70	Geografia	Espaço-tempo e fluxo migratório.	Relato de viajante DAVATZ, T. Memórias de um colono no Brasil. São Paulo: Livraria Martins, 1941 (adaptado).
I. 71	Geografia.	Fordismo, revolução técnico-científico, produção do espaço.	MARICATO, E. Urbanismo na periferia do mundo globalizado: metrópoles brasileiras. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br">http://www.scielo.br</a> . Acesso em: 12 ago. 2009 (adaptado)
I.72	ES	Globalização – fenômeno – mudanças de hábitos.	BRIGAGÃO, C. E.; RODRIGUES, G. A globalização a olho nu: o mundo conectado. São Paulo: Moderna, 1998 (adaptado).
I.73	GEOGRAFIA	Análise cartográfica, distribuição – PIB/per capita	Texto de enunciado e interpretação cartográfica (CIATTONI, A. Géographie. L'espace mondial. Paris: Hatier, 2008 (adaptado).
I.74	ES –	Análise comparativa, técnica e relação sociedade-natureza.	Texto jornalístico. Folha de S. Paulo, ago. 2008 (adaptado).
I.75	GEOGRAFIA	Fluxo migratório	Texto extraído do Portal eletrônico do IBGE. Questão muito importante
I.76	GEOGRAFIA	Organização espacial e produção do campo (América do Sul)	Texto enunciado. Atenção: observar a lógica de causalidade
I.77	GEOGRAFIA	Estrutura fundiária, violência	Representação cartográfica

		no campo, texto introdutório, mapa gerado pela Pastoral da terra, organização civil.	produzida pela Pastoral da Terra, extraída de OLIVEIRA, A. U. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e reforma agrária. Revista Estudos Avançados. Vol. 15 n. 43, São Paulo, set./dez. 2001.
I.78	GEOGRAFIA	Análise da estrutura fundiária no Brasil, a partir da análise de gráfico.	Texto de enunciado somado à análise de gráfico. MDA/INCRA (DIEESE, 2006) Disponível em: <a href="http://www.sober.org.br">http://www.sober.org.br</a> . Acesso em: 6 ago. 2009.
I.79	ES	Violência no campo, relação de trabalho	Documento oficial. “Plano Nacional para Erradicação do Trabalho Escravo”. Disponível em: <a href="http://www.mte.gov.br">http://www.mte.gov.br</a> . Acesso em: 17 mar. 2009 (adaptado).
I.80	Predomina Geo	Relação de causalidade (transformação do espaço natural)	Texto científico disponível em: <a href="http://www.simposioreformaagraria.propp.ufu.br">http://www.simposioreformaagraria.propp.ufu.br</a> . Acesso em: 09 jul. 2009 (adaptado)
I.81	EA	Interpretação do texto do enunciado e definição de sustentabilidade.	Texto de enunciado.
I.82	Geografia	Geopolítica dos recursos naturais, relação de causalidade, somada a análise comparativa.	Texto jornalístico. Fonte: KOPP, D. Guerra Fria sobre o Ártico. Le monde diplomatique Brasil. Setembro, n. 2, 2007 (adaptado).
I.83	Geografia	Distribuição de reservas de gás e petróleo no mundo.	Análise de gráfico. Fonte: Disponível em: <a href="http://indexmundi.com">http://indexmundi.com</a> . Acesso em: 12 ago. 2009 (adaptado).
I.84	ES	Interpretação mapa – geografia histórica, definição de fronteiras, política de fronteira e projeto colonial na América do Sul (Impérios Ibéricos)	Análise de mapa e de texto de enunciado. Fonte: BETHEL, L. História da América. V. I. São Paulo: Edusp, 1997.
I.85	Geografia	Interpretação da paisagem, clima, inovação tecnológica, transformação da-na paisagem	Fotos, texto de enunciado . Obs: afirmativas com graves problemas. Gabarito “D”.
I.86	EA	Mudanças climáticas	Charges: Disponível em: <a href="http://clickdigitalsj.com.br">http://clickdigitalsj.com.br</a> . Acesso

			em: 9 jul. 2009. Disponível em: <a href="http://conexaoambiental.zip.net/images/charge.jpg">http://conexaoambiental.zip.net/images/charge.jpg</a> . Acesso em: 9 jul. 2009.
I.87	Geografia	Características clima (América do sul)	Mapa sem convenção, disponível em portal comercial Disponível em: <a href="http://www.mutirao.com.br">http://www.mutirao.com.br</a> . Acesso em: 5 ago. 2009.
I.88	Geografia	Mudanças climáticas (projeção), efeitos.	Texto de Enunciado.
I.89	ES	Produção espaço urbano, Brasília (ilustração), perspectiva estética e cultural.	Texto científico. PEDROSA, M. Utopia: obra de arte. Vis – Revista do Programa de Pós-graduação em Arte (UnB), Vol. 5, n. 1, 2006 (adaptado).
I.90	EA	Conservação da paisagem, impacto ambiental, relação sociedade natureza. (Paisagem estruturante)	Texto de divulgação científica. Cabeceiras ameaçadas. Ciência Hoje. Rio de Janeiro: SBPC. Vol. 42, jun. 2008 (adaptado).

### **Edição 2010 1<sup>ra</sup> aplicação**

Item	Predomínio	Conteúdos/ comentários.	Recurso
I.1	Geografia	Estrutura fundiária	Análise de Gráfico Fonte: Incra, Estatísticas cadastrais 1998.
I.2	Geografia	Sociedade-natureza, técnica	Texto científico, SANTOS, M. Natureza do espaço. Técnica e tempo, razão e emoção. EDUSP, 2002.
I.3	Geografia	Migração e modernização do campo, (relação técnica e espaço).	RIBEIRO, H.S.C. O migrante e a cidade: dilemas e conflitos. Araraquara, Wunderlich, 2001 (adaptado).
I.4	EA	Resíduos sólidos, lixo	Texto de divulgação científica.

			Almanaque Brasil Socioambiental 2008.
I.5	Geografia	Uso do solo e impacto ambiental	Ilustração Teixeira, W. Et al. Decifrando a terra, SP: Cia Editora Nacional, 2009.
I.6	Geografia	Uso do solo e impacto ambiental.	Ilustração e texto do enunciado. Teixeira, W. Et al. Decifrando a terra, SP: Cia Editora Nacional, 2009.
I.7	Geografia	Definição de coordenada geográfica	Texto relato de viajante. KLINK, A. Parati: entre dois pólos, Cia das Letras, SP, 1998 (adaptado).
I.8	Geografia	Definição de rocha sedimentar	Ilustração Teixeira, W. Et al. Decifrando a terra, SP: Cia Editora Nacional, 2009.
I.9	Geografia	Política Internacional, relações entre Estado-Nação, pós Guerra Fria, definição de BRIC e G-20.	Texto extraído de página institucional. ALLAN, R. Crise global. Disponível: planejamento.org
I.10	ES	Relações de trabalho e técnica. Revolução Industrial.	DEANE, P. Revolução Industrial. Zahar Editora, RJ, 1979 (adaptado).
I.11	ES	Relações de trabalho e técnica. Revolução Industrial.	Texto de enunciado.
I.12	ES	Conflito territorial, fundiário, Contestado.	MACHADO, P.P. Lideranças do Contestado.Campinas , UNICAMP, 2004 (adaptado).
I.13	Geografia	Definição de fronteira, política internacional, histórica-geográfica, Anexação do Acre.	Texto extraído de página institucional, (mre.gov.br), somado

			ao texto do enunciado.
I.14	Geografia	Localização de Recursos naturais (Carajás)	Texto extraído d página institucional, (transportes.gov.br) somado ao texto do enunciado.
I.15	Geografia	Transformação da paisagem natural, impacto ambiental de Belo Monte	Texto jornalístico (ISTO É dinheiro), somado ao texto do enunciado
I.17	Geografia	Povos tradicionais, expansão da fronteira agrícola, conflito territorial, relação sociedade – natureza.	Texto institucional Povos indígenas do Brasil: 2001-2005, Instituto Socioambiental
I.19	Geografia	Prática cultural, definição de tropeiro.	Texto institucional tribunadoplanalto.gov.br
I.20	ES	Produção do espaço -tempo.	Interpretação do texto de B.Brecht. Perguntas de um trabalhador que lê. Extraído do portal: recantodasletras.uol.com.br
I.21	ES	Produção do espaço -tempo. Definição de patrimônio cultural e material, a partir dos dados sobre a ruínas de Canudos	Texto de enunciado.
I.38	Geografia	Relação de trabalho e relação sociedade-natureza	Texto científico, SANTOS, M. Naturaza do espaço. Técnica e tempo, razão e emoção. EDUSP, 2002.
I.56	EA	Fonte de energia renovável, geotérmica	Ilustração extraída de texto jornalístico, ISTO É.
I.59	EA	Definição de “ilha de calor”.	Texto do enunciado.
I.75	Geografia	Localização de biomas	Texto do enunciado com a características do bioma somado à



			reapresentação cartográfica, sem convenções. Ecossistemas brasileiros: mapa da distribuição dos ecossistemas. Extraído do portal: educacao.uol.com.br
--	--	--	---

### **Edição 2010 2<sup>da</sup> aplicação**

Item	Predomínio	Conteúdos/comentários	Recurso
I. 1	Geografia	Relação sociedade-natureza, técnico-científico	Charge
I.2	Geografia	Relação sociedade-natureza, técnico-científico	Texto científico. ROSS, J. L. S. (Org.). Geografia do Brasil, Edusp 2005 (adaptado).
I.3	ES	“Tendências populacionais”, estrutura familiar, taxa de fertilidade.	Texto de divulgação científica. OLIVEIRA, P. S. Introdução à sociologia. São Paulo: Ática, 2004 (adaptado).
I.4	Geografia	União Europeia, contradições	Texto institucional Disponível em: <a href="http://europa.eu">http://europa.eu</a> Acesso em: 29 abr. 2010 (adaptado).
I.5	Geografia	Produção do espaço urbano, definição de sustentabilidade, enunciado centra-se na definição de sustentabilidade, a partir da interpretação do texto sugerindo lógica da causalidade.	Texto científico. ROSS, J. L. S. (Org.). Geografia do Brasil, Edusp 2005 (adaptado).

I.6	EA	Indústria e impacto ambiental.	Texto de divulgação científica. Scarlato, F. C & PONTIN, J.A. Do nicho ao lixo. Ed. Atual, SP, 1992
I.7	Geografia	Análise da distribuição espacial da produção de bovinos, no bioma amazônico	Análise cartográfica somada a interpretação de texto: Disponível em: <a href="http://www.ibge.gov.br">www.ibge.gov.br</a> . Acesso em: 05 jul. 2008.
I.8	Geografia	Relação sociedade-natureza, técnica, impacto ambiental, expansão da fronteira agrícola. Interpretação da queimada como técnica de manuseio do solo.	Relato de viajante SAINT-HILAIRE, A. A viagem às nascentes do Rio São Francisco [1847]. Ed. Itatiaia, 1975.
I. 9	Geografia	Definição de produtividade a partir da relação campo-cidade.	Texto científico. SANTOS, M. Metamorfose do espaço habitado. EDUSP, 2008
I.10	Geografia	Produção de espaço agrário, distribuição espacial da soja.	mapa Disponível em: <a href="http://www4.fct.unesp.br">http://www4.fct.unesp.br</a> . Acesso em: 20 abr. 2010
I.11	Geografia	Análise de gráfico: relação entre produção e área plantada no Brasil, (série histórica, 1980-2008).	Gráfico Disponível em: <a href="http://www.ibge.gov.br">http://www.ibge.gov.br</a> . Acesso em: 20 jul. 2010.
I.12	Geografia	Análise de gráfico: relação entre produção e área plantada no Brasil, (série histórica,	Gráfico Disponível em: <a href="http://www.ibge.gov.br">http://www.ibge.gov.br</a>

		1980-2008).	ov.br. Acesso em: 20 jul. 2010.
I.13	Geografia	Efeitos das inovações tecnológicas no campo.	Texto do enunciado e texto científico. SANTOS, M. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2004 (adaptado).
I. 14	Geografia	Produção energética, produção do etanol, impacto tecnocientíficos no campo.	Texto didático. TERRA, L. Conexões – estudo de geografia geral. SP, Moderna, 2009.
I.16	Geografia	Localização do fenômeno atmosférico	Análise cartográfica, Disponível em: <a href="http://img15.imageshack.us">http://img15.imageshack.us</a> (adaptado).
I.33	ES	Definição da Globalização	Texto enunciado somado por letra de canção: GIL, G. Banda larga cordel. Disponível em: <a href="http://www.uol.vagalume.com.br">www.uol.vagalume.com.br</a> . Acesso em: 16 abr. 2010 (fragmento).
I.43	Geografia	Relação habitante -lugar.	Texto de enunciado somado à letra de música.

### Edição 2011

Item	Predomínio	Conteúdos/ comentários.	Recurso
I.4	Geografia	Expansão da fronteira agrícola, Centro-Oeste	Texto científico. SANTOS, M. Urbanização brasileira. EDUSP
I.5	Geografia	Processo de formação dos solos	Ilustração Teixeira, W. Et al. Decifrando a terra, SP: Cia Editora Nacional, 2009.
I.7	EA	Deposição de resíduos, consumo de energia em áreas urbanas.	Texto jornalístico, Le Monde Diplomatique.
I.8	EA	Qualidade de vida nas metrópoles.	Texto jornalístico, O Estado de São Paulo.
I.9	EA	Revolução técnico-científico, energia renovável, espaço agrário	Texto jornalístico, O Estado de São Paulo.
I.10	Geografia	Produção material do espaço, impacto ambiental e social, conflito territorial (construção hidrelétrica de Sobradinho e deslocamento forçado da população)	SÁ E GUARABYRA. Disco Pirão de peixe com pimenta, Som Livre, 1977.
I.11	Geografia	Produção material do espaço, impacto ambiental e social, conflito territorial (indústria da celulosa, substituição da cobertura vegetal).	Texto do enunciado, somado à ilustração, extraída de Página Institucional (ONG Ambiental).
I.12	Geografia	Definição de Ilha de Calor, transformação da paisagem e impactos ambientais.	Texto científico BARBOSA, R. V. R. Áreas verdes e qualidade térmica em ambientes urbanos: estudo em microclimas em Maceió. São Paulo: EdUSP, 2005.
I.13	Geografia	Identificar práticas	GUERRA, A. J. T.

		contrárias à conservação do solo.	Processos erosivos nas encostas. In: GUERRA, A. J. T.; CUNHA, S. B. Geomorfologia: uma atualização de bases e conceitos.
I.14	Geografia	Circuito espacial da produção de mercadoria, relação campo-cidade.	Texto científico (organograma), RIBEIRO, M.A.; MARAFON, G. A metrópole e o interior fluminense. RJ, Gramma, 2009
I.15	Geografia	Movimentos migratórios, globalização, mudanças nas relações de trabalho, política migratória.	IANNI, O. A era do globalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
I.16	ES	Mudanças nas relações de trabalho, revolução tecnico-científico.	CASTELLS, M. Sociedade em rede
I. 21	Geografia	Mudanças nas relações de trabalho, revolução tecnico-científico.	Revista Eletrônica de Geografia y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, no. 170 (9), 1 agosto, 2004.
I.30	Geografia	Transformação da paisagem, conflito territorial, moradia dos mais pobres, expansão urbana, favelas e impacto ambiental.	MARTINS, A. R. A favela como um espaço da cidade. Disponível em: <a href="http://www.revistaescola.abril.com.br">http://www.revistaescola.abril.com.br</a> . Acesso em: 31 jul. 2010.
I.33	Geografia	Transformação da paisagem, conflito territorial, práticas espaciais e produção de sentidos do uso do espaço (relação sociedade-natureza), tupinambás e relação colonial. Item solicita definição da	Relato de viajante

		relação com o espaço-tempo.	
I.34	Geografia	Transformação da paisagem, conflito territorial, práticas espaciais e produção de sentidos do uso do espaço (relação sociedade-natureza), África, China e relação colonial. Polêmica do item: apenas China estabelece relação colonial com a África?	BRANCOLI, F. China e os novos investimentos na África: neocolonialismo ou mudanças na arquitetura global? Disponível em: <a href="http://opinioenoticia.com.br">opinioenoticia.com.br</a> . Acesso em: 29/04/2010.
I.35	Geografia	Relação sociedade-natureza, técnica. (produtividade no campo).	Transformações Tecnológicas e a força de trabalho na agricultura brasileira no período de 1990-2000. Revista de economia agrícola
I.36	ES	Produção do espaço urbano e controle territorial, com o foco na cidade medieval.	DUBY, G. et al. "Séculos XIV-XV". In: ARIÈS, P.; DUBY, G. História da vida privada da Europa Feudal à Renascença.#
I.43	ES	Relação Estado e produção do Espaço Urbano (Rio de Janeiro, episódio da Revolta da Vacina).	Charge. Charge capa da revista "O Malho", de 1904. Disponível em: <a href="http://1.bp.blogspot.com">http://1.bp.blogspot.com</a> .
I.44	Geografia	Interpretação do espaço-tempo mundial contemporâneos (relações entre Estado-Nação, pos Guerra Fria).	Texto científico e análise cartográfica. HAESBAERT, R. GONÇALVES, C.W. A nova des-ordem mundial. São Paulo: UNESP, 2006.
i.45	Geografia	Definição de chuva ácida	Texto didático e comercial. Portal:

			brasile scola.com
I.49	EA	Uso da lenha, pequena propriedade, mata atlântica e impacto ambiental	Texto de enunciado
I.67	EA	Localização geográfica da malária e definição de endemia	Análise cartográfica – extraída de fonte institucional – anvisa.org.br
I.74	EA	Definição de biocombustíveis	Texto de divulgação científica.

### **Edição 2012**

Item	Predomínio	Conteúdos/ comentários.	Recurso
I.06	EA	Uso e conservação de recursos hídricos	Texto acadêmico. TEIXEIRA, W. et al. Decifrando a Terra. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 2009.
I.17	EA	Consumo energético, impacto ambiental e efeito estufa.	Texto de divulgação científica. MURTA, A. Energia: o vício da civilização. Rio de Janeiro: Garamond, 2011 (adaptado).
I.18	ES	Relação sociedade – natureza, luta pelos recursos naturais, organização social das mulheres quebradeiras de coco-babaçu.	Texto acadêmico. ROCHA, M. R. T. A luta das mulheres quebradeiras de coco-babaçu, pela libertação do coco preso e pela posse da terra. In: Anais do VII Congresso Latino-

			Americano de Sociologia Rural. Quito, 2006 (adaptado).
I.20	ES	Interpretação de Mosaico romano, definição de expansionismo territorial.	Mosaico romano (300 d. C) disponível em: Disponível em: <a href="http://www.metmuseum.org">www.metmuseum.org</a> . Acesso em: 14 set. 2011
I.22 polemico gabarito (c, plausível e)	Geografia	Definição de paisagem , a partir da interpretação acadêmica.	Texto acadêmico. CLAVAL, P. Terra dos homens: a geografia. São Paulo: Contexto, 2010 (adaptado).
I.23.	ES	Organização fabril e relações de trabalho, fordista – taylorista.	Interpretação de foto somada à leitura das alternativas.
I.24	Geografia.	Relação de trabalho, apropriação do espaço e estrutura fundiária na África sub-saariana.	Texto acadêmico. MOYO, S. A terra africana e as questões agrárias: o caso das lutas pela terra no Zimbábue. In: FERNANDES, B. M.; MARQUES, M. I. M.; SUZUKI, J. C. (Org.). Geografia agrária: teoria e poder. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
I.28	Geografia	Organização espacial da produção no Brasil contemporâneo, sistema de transporte e escoamento da produção.	Folha de S. Paulo, 25 dez. 2011 (adaptado).



I.29	Geografia	Migrações e formação identitária.	GONZAGA, L.; CORDOVIL, H. A vida de viajante, 1953. Disponível em: <a href="http://www.recife.pe.gov.br">www.recife.pe.gov.br</a> . Acesso em: 20 fev. 2012 (fragmento).
I.31	Geografia	Transgênico e modernização do campo.	Texto de enunciado e charge, disponível em: Disponível em: <a href="http://nutriteengv.blogspot.com.br">http://nutriteengv.blogspot.com.br</a> . Acesso em: 28 dez. 2011.
I.32	Geografia	Análise de Pirâmide Etária, a partir de dados censitários.	Fonte: IBGE.
I.34	Geografia	Definição de crátons, localização e função econômica a partir de caracterização geológica (localização de recursos).	ROSS, J. L. S. Geografia do Brasil. São Paulo: Edusp, 1998.
I.35	Geografia	Recurso hídrico e uso na produção agrária.	MARAFON, G. J. et. al. O desencanto da terra: produção de alimentos, ambiente e sociedade. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.
I.36	Geografia	Populações locais, organização produtiva e modernização do campo.	MACHADO, P. P. Política e colonização no Império. Porto Alegre: EdUFRGS, 1999 (adaptado). SADER, E.; JINKINGS, I. Enciclopédia

			Contemporânea da América Latina e do Caribe. São Paulo: Boitempo, 2006 (adaptado).
I.37	Geografia	Conceito de vulnerabilidade, condição climática e relação sociedade e natureza.	AYOADE, J. O. Introdução a climatologia para os trópicos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010 (adaptado).
I.38	Geografia	Internacionalização da economia e organização produtiva em escala global.	SEVCENKO, N. A corrida para o século XXI: no loop da montanha russa. São Paulo: Companhia das Letras, 2001 (adaptado).
I.39	Geografia	Espaço e tempo da Ocupação de terras na Amazônica, localização de povoados.	OLIC, N. B. Ocupação da Amazônia, uma epopeia inacabada. Jornal Mundo, ano 16, n. 4, ago. 2008 (adaptado).
I.41	Geografia	Mudanças técnico – científica informacional, configuração territorial da industrial.	SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. O Brasil: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2002 (fragmento).
I. 43	Geografia	Definição de abalo sísmico.	ASSAD, L. Os (não tão) imperceptíveis movimentos da Terra. ComCiência:

			Revista Eletrônica de Jornalismo Científico, n.º 117, abr. 2010. Disponível em: <a href="http://comciencia.br">http://comciencia.br</a> . Acesso em: 2 mar. 2012.
I.65	EA	Matriz energética eficiente, conforme descrições geográficas e ambientais em um país hipotético.	Texto de enunciado.