



O ENSINO ESCOLAR E A AVALIAÇÃO DO ENEM: reflexões sobre a Geografia ensinada nas escolas

Lucilene Ferreira de Almeida
lulucageo@gmail.com

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, curso de Geografia, Universidade Federal do Acre (UFAC). Endereço: Rua Santa Fé, n. 125, Loteamento Isaura Parente. CEP 69919-012. Rio Branco/AC

RESUMO

Este artigo apresenta algumas reflexões sobre o ensino escolar de Geografia e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que passa a ser a forma de acesso para muitas das universidades públicas do país. Nesse sentido, o objetivo é discutir como a Geografia ensinada nas escolas acompanha as mudanças ocorridas a partir deste exame. Tais reflexões são baseadas em pesquisa bibliográfica e pesquisas realizadas sobre o ensino escolar na cidade de Rio Branco (AC). O que identificamos é que ainda há um descompasso entre o *que é* e *como é* ensinada a Geografia nas escolas e a metodologia de avaliações externas como o ENEM.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino de Geografia, Exame Nacional de Ensino Médio.

ENSEÑANZA ESCOLAR Y ENEM EVALUACIÓN: reflexiones sobre la Geografía enseña en las escuelas

RESUMEN

Este artículo presenta algunas reflexiones sobre la educación escolar de Geografía y el Examen Nacional de la Enseñanza Secundaria (ENEM), que pasa a ser la forma de acceso a muchas de las universidades públicas en el país. En este sentido, el objetivo es discutir cómo la geografía se enseña en las escuelas sigue los cambios de este examen. Estas reflexiones se basan en la literatura y la investigación sobre la educación escolar en la ciudad de Río Branco (AC). Lo que hemos identificado es que todavía hay una brecha entre lo que es y cómo se enseña geografía en las escuelas y la metodología de las evaluaciones externas, como ENEM.

PALAVRAS CLAVE

Geografía Educación, Examen Nacional de Enseñanza Secundaria.

Reverendo a literatura sobre o tema

Numa análise sobre a educação no Brasil, entende-se que o contexto político-econômico de implementação das leis, parâmetros e reformas (LDBEN, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs, entre outros) que estruturam o ENEM e a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) permitiu a formulação de propostas e reformas para a educação brasileira baseados em recomendações de organismos internacionais e empresas transnacionais. Sobre isso Cerri (2004) corrobora que muitas políticas ditas nacionais, nada mais são que imperativos internacionais, ditames de organismos que sob o comando de tecnocratas nacionais passam a nacionalizá-las.

Entre esses organismos podemos destacar o Banco Mundial, difusor de ideias que contribuem para formar e fortalecer as políticas estratégicas que se nacionalizam ou mesmo que são reformuladas para se “adequarem” (se isso é possível) ao contexto nacional e por fim, impostas à sociedade (CORAGGIO, 1996). São ideias que interferem nas políticas estratégicas de cada país em âmbito econômico e social. Neste contexto, as políticas educacionais passam a ser um dos principais meios para implantação deste “aparato ideológico” de interesse mundial. Ficam assim evidentes as influências que as questões expostas exercem sobre a educação e sobre as práticas avaliativas do ensino no Brasil.

Cerri (2004, p. 215), também compartilha desta análise ao considerar que,

A “inspiração” em recomendações de órgãos como FMI, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento acarreta marcas profundas nesses programas, entre as quais podemos destacar o economismo, o determinismo tecnológico, a racionalidade técnica e o condicionamento da cidadania a ser formada.

No que diz respeito ao ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o mesmo se coloca como parâmetro para medir a qualidade da educação no Ensino Médio e para, além disto, passou a ser uma das formas de ingresso nas universidades públicas brasileiras, implicando numa maior exigência quanto a melhoria e/ou adequação do ensino escolar.

A proporção que este exame vem tomando no campo educacional e porque não dizer, no campo também do mercado, demonstra que, assim como outras práticas avaliativas e políticas educacionais criadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e continuadas no governo Lula (2003-2010) constituem fatores de reestruturação do currículo escolar, mais precisamente do Ensino Médio. Porém pouco tem interessado aos gestores dessas políticas, até onde a escola tem acompanhado essas mudanças. Nesse sentido está nosso questionamento: quais os reais reflexos dessas políticas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos?

Importante seria haver maiores reflexões acerca do ENEM no âmbito escolar, afim de melhor promover e produzir aprendizados que realmente contribuam para desenvolver as competências e habilidades avaliadas no exame, bem como também discutir esta como uma avaliação de âmbito nacional de cunho mais geral, que não consegue abranger com propriedade as temáticas específicas de regiões com características particulares. Como então deve agir a escola quanto ao que ensina?

Até o ano de 2008, a prova do ENEM era composta por 63 itens interdisciplinares, sem articulação direta com os conteúdos ministrados no Ensino Médio. A partir deste ano, com algumas reformulações, o “novo ENEM” passa a ser composto por perguntas objetivas em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias (incluindo redação); Ciências Humanas e suas tecnologias; Matemáticas e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias. Cada teste passou a ser composto por 45 itens de múltipla escolha, aplicado em dois dias, somando assim um número de 180 questões (BRASIL, 2009).

Para Sayão e Nunes (2011) uma questão posta em discussão é que o ENEM avalia as competências e habilidades dos alunos e não a capacidade de memorização dos conteúdos, assim como ainda acontece nas escolas. Em se tratando da Geografia escolar, há entraves quanto aos seus conceitos e categorias de análise e como devem ser

trabalhadas na escola. Dessa maneira, como a Geografia produzida em nossas escolas tem contribuído com os alunos que são avaliados pelo ENEM, visto que é uma das áreas cujas competências e habilidades mais se relacionam com esta avaliação?

Quanto a esta separação comumente feita entre adquirir conhecimentos e desenvolver competências, Perrenoud (1999, p. 7) nos chama a atenção: O *mal-entendido* está em acreditar que, ao desenvolverem-se competências, desiste-se de transmitir conhecimentos. Quase que a totalidade das ações humanas exige algum tipo de conhecimento [...]. Isto vai de encontro ao que é ensinado em nossas escolas, onde há por parte dos professores e gestão dificuldade em apreender esta relação.

A matriz curricular do ENEM é composta por 5 competências e 21 habilidades. Encontramos nestas, relação direta com a proposta mais geral que temos para o ensino de Geografia. Isto a nosso ver poderia ser um facilitador/articulador. São estas as competências: dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentações e elaborar propostas de intervenção solidária, vão de encontro ao que se pretende com o ensino de Geografia.

Do mesmo modo, das 21 habilidades do ENEM, 18 delas estão diretamente relacionadas à Geografia. São elas: compreender e utilizar variáveis, compreender e utilizar gráficos, analisar dados estatísticos, inter-relacionar linguagens, compreender a geração e o uso de energia, compreender a utilização dos recursos naturais, compreender a água e sua importância, compreender as escalas de tempo, compreender a diversidade da vida, utilizar indicadores sociais, compreender a importância da biodiversidade, utilizar noções de probabilidade, compreender as causas e consequências da poluição ambiental, entender processos e implicações da produção de energia, valorizar a diversidade cultural, compreender diferentes pontos de vista, contextualizar processos históricos e compreender dados históricos e geográficos.

Em pesquisa realizada sobre a Geografia presente nas provas do ENEM, Sayão e Nunes (2011), identificaram no exame questões que possuem temas, conteúdos ou abordagens próprias da Geografia, além das habilidades inerentes ao processo de alfabetização geográfica. Também foi encontrado um quadro satisfatório com relação à quantidade de ilustrações, gráficos, tabelas e principalmente mapas presentes nessas provas.

Que os conhecimentos geográficos estão presentes de forma articulada na proposta e provas do ENEM já temos evidências, no entanto, o problema reside exatamente em como este conhecimento tem sido trabalhado em sala de aula. O ensino

de Geografia, para além de apenas servir como ferramenta para resolução das questões do ENEM, precisa levar o aluno

[...] a ver o mundo, não nos seus fragmentos, mas na sua totalidade, nas suas múltiplas relações, no seu cotidiano dialético, nas suas articulações escalares; enfim, ensinar Geografia significa ensinar a compreender o mundo e entender que o mundo pode ser transformado. Entender que a espacialidade é construída historicamente e nós somos capazes de redirecionar a História. Ensinar Geografia é potencializar as latências da transformação para um mundo mais justo e igual. (BARBOSA, 2011, p. 53-4)

Daí a importância de analisarmos o tripé: documentos orientadores da prática docente, o ensino escolar real e os resultados do ENEM, a fim de identificarmos como o ensino de Geografia nos moldes como tem sido trabalhado, se em consonância ou não com o que orientam os documentos oficiais, tem contribuído para solucionar ou resolver as questões do ENEM ligadas a essa área do conhecimento. Neste sentido Callai (2010, p. 16) entende que “A finalidade da educação geográfica é contribuir na construção de um pensamento geográfico, quer dizer, desenvolver modos de pensar que envolvam a dimensão espacial”.

Daí, compreendemos a importância de um ensino geográfico que atenda a necessidade de uma compreensão espacial. Espaço este que é produzido e vivido pelos indivíduos e pelos grupos. Para isso reforçamos mais uma vez a emergência de mudanças nas práticas pedagógicas voltadas ao ensino desta área. Não apenas para atender ao conjunto de políticas públicas educacionais, muitas vezes impostas, mas principalmente para atender à demanda das transformações espaciais vivenciadas pela própria sociedade. Sobre isso, Catrogiovanni (2001) nos chama a atenção para a preocupação que a Geografia deve ter com a questão da organização do espaço, que se dá de forma diferenciada por ser este, um espaço apropriado por interesses diferenciados. “Para que tal situação seja percebida pelo aluno, é indispensável desenvolver a capacidade de observação, interpretação e análise dos objetos geográficos [...]”. (p.19).

O ENEM como forma de ingresso para o ensino superior na Universidade Federal do Acre

Quando pensamos na qualidade do ensino no estado do Acre, nos deparamos com duas realidades que não fogem do contexto da educação de todo o país, mas que apresenta suas particularidades. Uma delas é a qualidade oficializada. Aquela quase sempre expressa em dados estatísticos e difundida pela mídia sob o comando das instituições maiores do ensino público. A outra realidade, a verdadeiramente real, é

aquela vivenciada por alunos, professores e demais componentes do sistema de ensino, ou pelo menos por quem está na extremidade mais fragilizada dele. É na escola, e mais especificamente na sala de aula, onde se produz e reproduz um ensino que para muitos ainda está indefinido: se sua real motivação é a formação social e crítica do aluno ou uma formação para um mercado de trabalho cada vez mais seletivo. Não que entendamos que estas sejam necessariamente motivações que precisem ser colocadas separadamente.

As questões que dizem respeito à qualidade do ensino, tomaram novas proporções quando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) passou a institucionalizar avaliações nacionais para os diferentes níveis de ensino. Tal procedimento foi amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN 9.394, de 1996, onde a avaliação educacional passou a ser considerada medida estratégica para promover a melhoria da qualidade da educação no Brasil. A LDBEN determina que a União assegure o processo nacional de avaliação do rendimento escolar para todos os níveis de ensino, objetivando assim a definição de suas prioridades.

Neste contexto foram institucionalizadas pelo MEC algumas avaliações, como a Provinha Brasil, a Prova Brasil e o Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o ENEM e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Tais políticas educacionais tiveram e continuam a ter forte impacto em todo o país, cujos resultados se refletem na necessidade de mudanças no ensino escolar.

A análise de como tais políticas educacionais se reflete na qualidade do ensino no país, é campo importante de pesquisa e se justifica pelo descompasso perceptível que existe entre o que é produzido na escola e o que se avalia nas provas elaboradas pelo MEC. São avaliações externas à escola, também chamadas de avaliação de sistema ou avaliação de larga escala, por serem amplas, centralizadas e em nível macro, abarcando todos os sistemas de ensino. Desse modo, acompanhar metodologias ainda discordantes na prática e entender como as políticas educacionais em nível local (estado e município) têm trabalhado estas questões, são direcionamentos para importantes pesquisas que podem apontar direcionamentos que tragam melhorias para a educação.

As Secretarias de Educação dos Estados e Municípios têm construído suas orientações curriculares pautadas nas diretrizes dessas avaliações nacionais, onde o que predomina é a avaliação das competências e habilidades, e não mais o acúmulo de conteúdo, que sempre foi uma preocupação da escola. Estes documentos em nível local necessitam ser elaborados com vista a considerar as especificidades locais, mas também,

no bojo das avaliações em larga escala, precisam se apropriar do contexto dessas políticas educacionais.

Dentro dessas políticas educacionais em nível federal, tomamos aqui como análise o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que tem tomado muitos espaços de discussões no Brasil. Isto se deve à sua afirmação cada vez maior enquanto modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção para o acesso ao ensino superior. Apresentamos aqui algumas questões iniciais sobre a temática, muito mais num sentido propositivo a pesquisas nessa direção, já que nossos estudos sobre ainda estão em andamento. Nesse sentido, os questionamentos quanto a esta avaliação dizem respeito ao contexto em que foi instituído, aos resultados alcançados pelos alunos que concluem o Ensino Médio e a consequente possibilidade de acesso ou não ao ensino superior no Brasil.

Por se tratar de uma avaliação em larga escala, o ENEM representa um dos fatores que de certo modo, condicionam a efetivação do currículo do Ensino Médio. Porém, essa efetivação ou essa exigência de mudanças no currículo tem acontecido em muitas partes do país de forma lenta, não acompanhando a crescente “opção” que as Instituições de Ensino Superior têm feito ao aderirem ao ENEM como ingresso para cursos de graduação. Deste modo os resultados não atendem, mais uma vez, à demanda de ingresso ao ensino superior público brasileiro, principalmente dos alunos que cursam o ensino básico em escolas públicas.

O que se questiona a partir do exposto é como a escola tem se planejado para atender a esta nova demanda, que é “preparar” o aluno para uma avaliação cuja metodologia se diferencia daquela trabalhada pela escola. Mesmo que consideremos que muitos dos documentos oficiais que orientam o ensino básico já tratem destas questões metodológicas, mas ainda não são de fato trabalhadas nas escolas.

A situação da educação básica e pública do estado do Acre se insere neste contexto de discussão, pois até o ano de 2010 a Universidade Federal do Acre, única universidade pública do estado, tinha como forma de ingresso o tradicional concurso vestibular, onde as questões de avaliação se distribuíam entre as disciplinas estudadas no ensino escolar. Ainda com o vestibular se observava uma desvantagem dos alunos oriundos de escolas públicas frente aos oriundos de escolas particulares e/ou aqueles que frequentavam cursos preparatórios privados¹. Mais especificamente em julho de

¹ É claro que não era aquele mecanismo de acesso o responsável por tal desnível entre os alunos, isso envolve questões mais estruturais a nível social e econômica, fundadas em um contexto histórico de desigualdades.

2010, o Conselho Universitário da UFAC, por meio da Resolução nº 36, aderiu ao ENEM como mecanismo para o ingresso de 100% das vagas do curso de Licenciatura em Filosofia e de 50% das vagas do curso de Licenciatura em Música. No ano de 2011, por meio da Resolução do nº. 16, a UFAC aderiu integralmente ao ENEM como acesso a todos os cursos de graduação.

Essa decisão foi alvo de muitas discussões em diversos setores do estado, devido a preocupação quanto a concorrência externa de alunos mais “preparados”. Tal preocupação se deu em virtude da fragilidade do ensino básico escolar, principalmente o público, no estado do Acre. Isso implicava numa evidência frente a inserção dos alunos das escolas públicas: que estas, mesmo trabalhando com base nas Orientações Curriculares da Secretaria de Estado de Educação do Acre, cujos componentes curriculares e metodologia estavam próximas do que era exigido nos vestibulares para ingresso na UFAC, ainda apresentavam poucos resultados quanto a aprovação de alunos egressos das escolas públicas, principalmente naqueles cursos com maior concorrência².

Mesmo considerando as mudanças ocorridas no ENEM a partir do ano de 2009, quando houve uma reformulação para este ter maior relação com o currículo nacional do Ensino Médio, o problema ainda reside, entre outros, pela avaliação do MEC ter uma formação mais voltada para a solução de problemas e não apenas para o acúmulo de conteúdos, como ainda prevalece o ensino em muitas de nossas escolas.

Surge aí mais um entrave a nosso ver: como esperar bons resultados dos alunos de escolas públicas numa avaliação como o ENEM com metodologia diferente daquela trabalhada em nossas escolas? Para além do que orienta os Parâmetros Curriculares, as Diretrizes Curriculares e as Orientações Curriculares (documento em nível local), o que realmente reflete resultado é o *quê* e principalmente *como* se trabalha na escola. A realidade é esta: nem sempre o *quê* e o *como* estão articulado às orientações dos documentos oficiais.

O que temos constatado sobre a realidade local quanto ao ensino de Geografia, a partir de pesquisas realizadas desde o ano de 2009, é que as orientações dos documentos oficiais de educação, principalmente no que tange às Orientações Curriculares da Secretaria de Estado de Educação (que são elaboradas com base nos documentos nacionais) pouco são considerados na prática docente escolar do Acre.³ Em

² Na UFAC os cursos mais concorridos são Medicina e Direito, respectivamente.

³ Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica *Ensino de Geografia, planejamento docente e as Orientações Curriculares em Geografia: um consenso?* Orientado por mim nos anos de 2009 e 2010, enquanto docente da área de Ensino de Geografia, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da UFAC.

pesquisa realizada na cidade de Rio Branco com professores de escolas urbanas centrais e de bairros, e de escolas rurais, sobre o conteúdo escolar de Geografia, planejamento escolar e Orientações Curriculares de Geografia, da Secretaria de Estado de Educação (SEE/AC), ficou evidente o descompasso existente entre as orientações curriculares e o que é ensinado em sala de aula. Entre os fatores foram identificados: falta de compreensão do documento, descrédito ao documento, principalmente por este ter sido elaborado sem a participação mais direta dos professores locais, desconhecimento do documento e maior credibilidade ao livro didático enquanto norte do planejamento.

Acreditamos que esta problemática perpassa, entre outros, a forma como estes documentos são elaborados, sem considerar a participação efetiva dos professores de Geografia local, tanto das redes municipal e estadual, como da universidade. Para, além disso, os impactos são com certa gravidade, evidenciados na sala de aula, onde persiste ainda um ensino descontextualizado da realidade do aluno. Sem dúvida isso tem reflexo em toda a vida escolar do aluno, e posterior a ela também.

Neste contexto verificamos que a Geografia encontra-se presente de forma significativa nas provas do ENEM, na medida em que um número grande de questões envolvem direta ou indiretamente conteúdos ou abordagens geográficas. Destaca-se a utilização de diversas linguagens, principalmente imagéticas, presentes nas questões, o que demonstra a importância da Geografia escolar trabalhar com estas desenvolvendo habilidades fundamentais ao processo de alfabetização geográfica. Identifica-se também dificuldades dos alunos do Ensino Médio na resolução de questões do ENEM que envolvem diretamente conteúdos, abordagens e/ou habilidades inerentes ao processo de alfabetização geográfica.

A pesar desta proximidade entre competências, habilidades e conteúdos do da Geografia com o ENEM, em levantamento realizado com alunos concluintes do ensino médio de três escolas de Rio Branco, identificamos que há uma compartimentalização entre proposta do ENEM, proposta da SEE, por meio das Orientações Curriculares e, por fim, o que é trabalhado com os alunos na disciplina de Geografia.

O levantamento foi realizado entre os anos 2012 e 2013⁴, com alunos de uma escola central de Rio Branco e duas escolas de bairros periféricos, com o total de 30 alunos investigados. Também foram realizadas entrevistas com professores e acompanhamento das aulas e encontros para planejamento.

⁴ A pesquisa foi realizada durante a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia, em turmas do Ensino Médio. Tem previsão de continuidade a partir do ano de 2016, onde além de escolas públicas de ensino médio, também serão analisadas escolas particulares e cursos preparatórios.

Quanto aos alunos, no início do ano letivo, 90% pretendiam fazer o exame, porém apenas 80% realizaram todas as provas do ENEM. Entre os motivos para o não comparecimento, destacou-se a falta de preparação. Destes não concludentes ao exame, a metade compareceu ao primeiro dia de prova, desistindo do segundo dia.

Dos 24 alunos que realizaram o ENEM, quando questionados sobre como a disciplina de Geografia contribuiu nas assertivas das questões, houve unanimidade quanto a presença dos conhecimentos da disciplina no ENEM, porém para a maioria há diferenças significativas entre o que se produz na escola enquanto conhecimento geográfico e o que as questões do ENEM exigem de competência e habilidades. Há para eles um diferencial quanto a saber pensar, refletir e correlacionar, entre outros, do ENEM, com a Geografia “conteudista” das escolas.

Da parte dos professores desta disciplina há um trabalho diferenciado com os alunos do ensino médio, principalmente os do 3º ano, quanto a “preparação para o ENEM”, inclusive por ser a Geografia a disciplina síntese que tão presente está nas questões do ENEM. Porém, o pouco sucesso dos alunos e o problema por eles apresentados, é para os professores fruto de todo o contexto educativo dos alunos. Não tiveram um bom ensino fundamental, como se sairão bem no ensino médio? Para, além disso, não acham que a Orientação Curricular de Geografia, elaborada pela Secretaria de Estado de Educação do Acre, aponte metodologias apropriadas para trabalhar com essas necessidades dos alunos, muito menos com o foco no ENEM, que é a proposta e orientações que têm, principalmente com os concludentes do Ensino Médio. Esta é análise geral extraída das entrevistas com 4 professores de Geografia que atuam nas 3 escolas analisadas

Essas análises preliminares apontam para nossa questão central que é o descompasso entre as políticas educacionais e a prática escolar e docente. O desinteresse que muitos alunos têm em realizar o ENEM, tende a estar relacionado ao “se sentir despreparado”. Mesmo que visualizem que parte do que estudam em Geografia está presente nas questões do ENEM, os instrumentos necessários para resolver a questão proposta, são insuficientes para tal. O professor, no seu árduo labutar, nem sempre se apropriou destes instrumentos e a Geografia ensinada, não dá conta da complexidade da Geografia vivenciada.

Considerações finais: para continuar a discussão

Tendo em vista a importância que o Exame Nacional do Ensino Médio tem adquirido nos últimos anos, entendemos ser relevante análise sobre como o ensino de Geografia produzido na escola contribui para os resultados nessa avaliação e, para além disso, responder a seguinte questão: como poderíamos ter um ensino de Geografia de qualidade que contribuísse para melhores resultados nesse tipo de avaliação? Assim sendo, pensar os objetivos do ENEM e como ele está estruturado implica pensar em sua relação com os objetivos do ensino médio, como seu currículo está organizado e principalmente como ocorre o processo de ensino de Geografia nas escolas locais.

Assim, é importante analisarmos como o ensino de Geografia escolar, a partir do currículo do ensino médio proposto para o estado do Acre, contribui para que os resultados do ENEM. Isto parte do pressuposto que a Geografia encontra-se presente de forma significativa neste exame, na medida em que um número grande de questões envolvem direta ou indiretamente conteúdos ou abordagens geográficas ou espaciais.

Por fim, envolvidos todos nós no que Perrenoud (1999) chama de *crise da escola*, esta investigação busca, para além de uma constatação da qualidade do ensino e dos reflexos das políticas educacionais, ampliar o debate e de forma propositiva apontar direcionamentos para novos levantamentos.

Referências Bibliográficas

- BARBOSA, Túlio. Críticas ao ensino pós-moderno na geografia: por que Dédalo assassinou Talo e construiu o labirinto para o Minotauro? In: **Revista Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 39-62, jan./jun. 2011. ISSN 2179-4510.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência para ao ENEM 2009**. Brasília: MEC/INEP, 2009.
- CALLAI, H. C. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: MORAIS, E. M., MORAES, L. B. **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: NEPEG, 2010, p. 15-38.
- CASTROGIOVANNI, Antônio C.; GOULART, Lígia B. A questão do livro didático em geografia: elementos para uma análise. In: CASTROGIOVANNI, Antônio C.; et al. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/AGB – Seção Porto Alegre, 2001, p. 129-47.
- CERRI, Luis F. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio. Universidade Estadual de Ponta Grossa — UEPG (PR). In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, nº 48, p. 213-231, 2004.
- CORAGGIO, José L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de.; WARDE, Miriam J.; HADDAD, Sérgio (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SAYÃO, Lucas G. dos S.; NUNES, Flaviana G. A Geografia no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): uma análise a partir das provas do período 2005-2008. In: **Revista Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 36-59, jul./dez. 2011.

Recebido em 20 de fevereiro de 2015.

Aceito para publicação em 09 de novembro de 2015.