

A elaboração de políticas públicas para a educação básica e a avaliação do Ensino Médio:

análise preliminar de um processo em curso

Silvia Aparecida de Sousa Fernandes

Como citar: FERNANDES, S. A. S. A elaboração de políticas públicas para a educação básica e a avaliação do Ensino Médio: análise preliminar de um processo em curso. *In:* CORSI, F. L.; CAMARGO, J. M.; SANTOS, A.; VIEIRA, R. L. (org.). **Economia e Sociedade: o Brasil e a América Latina na conjuntura de crise do capitalismo global.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 193-205.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2014.978-85-7983-559-9.p193-205>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

A ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E A AVALIAÇÃO DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE PRELIMINAR DE UM PROCESSO EM CURSO

Silvia Aparecida de Sousa Fernandes¹

1 INTRODUÇÃO

A avaliação da educação básica faz parte de um conjunto de políticas educacionais em curso, elaboradas desde os anos 1990. Nesta década se identifica três marcos referenciais na redefinição das políticas de educação básica: a promulgação da Lei de Diretrizes de Bases da educação Nacional, Lei nº 9394/96, que amplia, define os níveis e modalidades da educação básica; os Parâmetros Curriculares Nacionais, representando um currículo nacional para os diferentes campos do conhecimento e níveis de escolarização; as políticas de avaliação externa da Educação Básica, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEb), que avaliam competências e proficiência dos alunos do fundamental e ensino médio.

Outra política de avaliação é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Este exame é entendido como parte da política de avaliação externa, na medida em que permite a certificação para o ensino médio, além do ingresso no ensino superior em universidades públicas federais. Questiona-se o contexto em que as políticas de avaliação externa da educação básica são elaboradas e as consequências dessas políticas sobre o currículo.

¹ Professora do Departamento de Ciências Políticas e Econômicas da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp Marília.

<https://doi.org/10.36311/2014.978-85-7983-559-9.p193-205>

Políticas curriculares e de avaliação estão imbricadas. Alguns dos objetivos dos exames, como instrumento de avaliação e medição da qualidade do ensino médio no país, são subsidiar a execução de políticas públicas e a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio e o desenvolvimento de estudos e indicadores da educação básica brasileira. Estudos recentes apontam para a redefinição do currículo em decorrência das avaliações externas.

A preocupação neste artigo é discutir a instituição das políticas de avaliação externa e os modelos avaliativos que as subsidiam. Num primeiro momento traça-se um histórico das políticas de avaliação da educação básica e o debate sobre a qualidade da educação no Brasil. Em seguida, discute-se o Exame Nacional do Ensino Médio como política de avaliação externa e analisa-se a matriz de referência de Ciências Humanas, elaborada em 2009. Para finalizar, tecem-se considerações sobre o currículo de Geografia na educação básica e as possíveis implicações do Enem no currículo dessa etapa de escolarização.

2 AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A PROMESSA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Vários grupos de pesquisa e inúmeros pesquisadores no Brasil tem se dedicado ao estudo da avaliação escolar sob os mais diferentes aspectos. Pretende-se neste artigo apresentar um breve histórico sobre as concepções de avaliação e de como se instituiu no país os modelos de avaliações externas ou avaliações em larga escala, valendo-se de estudos bibliográficos e estudos da arte já realizados. Resgatam-se as contribuições de Barreto et al. (2001); Coelho (2008); Bonamino e Sousa (2012); Alavarse, Bravo e Machado (2013); Alves e Soares (2013).

Barreto et al. (2001) realizaram estudo bibliográfico, com o objetivo de apresentar o estado da arte do tema avaliação educacional nos anos 1990. As autoras identificaram quatro categorias de análise: referenciais e modelos; avaliação na escola e da escola; avaliação de sistema e avaliação de políticas educacionais. No que se refere aos referenciais e modelos teóricos da avaliação educacional, a partir do estudo realizado, apontam tendências

nos modelos de avaliação no Brasil, desde a década de 1930, com a criação do Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Até da década de 1950, identificaram o predomínio das análises centradas na psicologia. Nesta perspectiva a “[...] aprendizagem é entendida como mensuração das capacidades individuais, por meio de testes”. Já nas décadas de 1960 e 1970, sob a influência das teorias do capital humano e tecnicismo o foco está no “[...] planejamento voltado para a racionalização do trabalho, com o objetivo de assegurar a eficiência e eficácia do sistema escolar” e o modelo de avaliação por objetivos, a partir de Tyler (BARRETO et al., 2001, p. 52).

Na década de 1980, sob a influência das teorias crítico-reprodutivistas, os estudos sobre avaliação apontam para as implicações das políticas de avaliação na reprodução das condições de dominação da sociedade e, com isso,

[...] ganha sentido a compreensão da realidade escolar com o fito de subsidiar decisões, o que coloca como desafio a elaboração de uma sistemática da avaliação da escola como um todo, apontando a necessidade de romper com o paradigma classificatório em favor de uma avaliação de caráter diagnóstico e da investigação do processo educacional. (BARRETO et al., 2001, p. 52)

Esse enfoque, teve sua origem a partir de diferentes concepções teóricas e foi denominado de “modelos qualitativos” de avaliação. Na década de 1990 esse paradigma ganha relevo, convivendo, contudo, com outro paradigma de avaliação denominado de “modelos de avaliação em larga escala”, ou seja, “[...] modelos de avaliação externa e padronizada dos alunos das redes escolares.” (BARRETO et al., 2001, p. 52)

Diferentemente, portanto, do paradigma anterior, o modelo da avaliação dos resultados da aprendizagem, como também é chamado, demanda e oferece metodologia e instrumentais complexos para serem postos em prática. Ele tem sido associado à ideia da *accountability*, ou seja, de que a produção e divulgação de informações sobre os conhecimentos que os alunos adquirem na escola fazem parte da obrigação que tem o Estado de prestar contas à população sobre a qualidade dos serviços que oferece. Essa informação tem vindo, contudo, estreitamente aliada ao reavivamento do princípio liberal que evoca a garantia da liberdade de escolha pelos pais, da escola que querem para os filhos,

como condição fundamental para a proliferação de escolas de melhor qualidade. (BARRETO et al., 2001, p. 60).

A avaliação de sistemas, ou avaliações em larga escala, ganhou destaque no país nos anos 1990, com a instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) pelo governo federal. Realizado a cada 2 anos, o Saeb tem o objetivo manifesto de aumentar a qualidade na educação básica. A realização do Saeb está sob a responsabilidade do Inep. Divulgados bianualmente, os resultados foram objeto de discussão e pesquisas que apontaram os avanços e problemas desse modelo de avaliação. Desde 2005 o Saeb passou a ser composto por duas avaliações externas, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil. Em 2007, o decreto nº 6094, instituiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), calculado a partir dos resultados do Saeb e do Censo Escolar, com o objetivo de mediar a qualidade da educação básica no país.

O relatório do Saeb, de 1999, contextualiza a realização das avaliações dentre diversas ações de política educacional em âmbito nacional, tais como: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); o Projeto Fundescola, destinado à aquisição de mobiliário para escolas das regiões Norte e Nordeste; o Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE); o ProInfo; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), implantado em 1998 e substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), em 2007; os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio*; o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), o Programa de Aceleração de Aprendizagem, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), implantado em 1995 (BRASIL, 1999).

Dentre os autores que analisam os efeitos do Saeb destacam-se os trabalhos de Freitas (2007), Sousa e Oliveira (2010), Alves e Soares (2013).

Alves e Soares (2013) analisam os resultados das avaliações educacionais externas em larga escala, a partir dos dados Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Índice de Desenvolvimento da Educação

Básica (Ideb). Para os autores, “a consolidação do Saeb em nível nacional possibilitou que os sistemas de ensino pudessem ser avaliados e comparados quanto ao aprendizado de seus alunos, e não apenas quanto à capacidade de atendimento por meio da expansão da rede de ensino” (ALVES; SOARES, 2013, p. 180) e desse modo propiciaram um diagnóstico sobre a qualidade da educação no país a partir de unidades amostrais por regiões, estados, redes de ensino e dependências administrativas. Com as modificações realizadas em 2005, a Prova Brasil passou a contemplar nominalmente os resultados dos estabelecimentos de ensino e dos municípios, o que trouxe consequências em relação à responsabilização dos sistemas e estabelecimentos de ensino.

Alavarse, Bravo e Machado (2013) também trazem resultados de pesquisa que analisou o desempenho de municípios do Estado de São Paulo no Ideb. Os autores discutem a pertinência de modelos de avaliação municipal, tendo em vista que entre os 20 que compuseram a amostra, apenas 6 apresentaram crescimento no Ideb e nos indicadores que o constituem (aprovação e proficiência em língua portuguesa e matemática) e destes, três possuem sistema de avaliação externa próprio e um deles já o teve. Os autores sugerem que há “[...] uma forte associação entre a existência de avaliação externa e crescimento nos indicadores do Ideb e uma tendência nas políticas educacionais no que se refere à implementação de avaliações externas com vistas ao incremento da qualidade.” (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 15)

A instituição do Ideb, em 2007, como indicador de avaliação da qualidade de ensino, calculado para os anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e o ensino médio corrobora a concepção de responsabilização ou *accountability* dos sistemas e estabelecimentos de ensino, apresentada por Barreto et al. (2001) como um dos modelos que se instituíam no país na década de 1990. Podemos considerá-lo hoje hegemônico, tendo em vista que as políticas públicas o institucionalizam para todo o país, configurando-o como modelo oficial de avaliação dos sistemas e estabelecimentos de ensino, definindo, inclusive, políticas de financiamento da educação e de formação continuada e remuneração/bonificação de professores..

Neste sentido, Alavarse, Bravo e Machado (2013, p. 18-19) afirmam:

Deve-se destacar que essas avaliações externas têm como características, entre outras, a definição de uma matriz de avaliação – na qual são especificados os objetos de avaliação – e o emprego de provas padronizadas – condição para que se sejam obtidos resultados mais objetivos e efetuadas comparações entre redes e escolas, tanto transversal quanto longitudinalmente. [...] Adicionalmente, em algumas redes públicas foram desencadeadas políticas de remuneração diferenciada para profissionais da educação em função dos resultados dos alunos, consolidando um tipo de política chamada de responsabilização e incrementando o debate em torno da avaliação educacional.

Este é um dos aspectos do debate sobre avaliações externas que interessa diretamente à nossa pesquisa, ou seja, a característica que as avaliações externas têm de definição de uma matriz de referência e com isso, a influência que exercem sobre o currículo escolar. No próximo tópico, discute-se o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como avaliação externa e em seguida, destaca-se esta dimensão curricular das matrizes de Ciências Humanas.

3 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: COMO AVALIAÇÃO EXTERNA E A DEFINIÇÃO DE MATRIZES DE REFERÊNCIA

De acordo com o documento básico do Enem, fazem parte dos objetivos do exame: compor a avaliação de medição da qualidade do Ensino Médio no país; subsidiar a execução de políticas públicas; criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio e o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira. (BRASIL, 2000)

Esse instrumento de avaliação externa à escola foi criado em 1998 e apresentado como um dos instrumentos de avaliação de qualidade da educação básica no Brasil. A responsabilidade de realização do Enem é do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Desde a sua insti-

tuição, este exame passou por várias modificações no que se refere ao seu escopo e teve seus objetivos ampliados.

Podemos entendê-lo no âmbito das reformas no ensino médio no Brasil, promovidas pelo governo federal e pelos governos estaduais desde os anos 1990, a partir das mudanças propostas para a organização dos sistemas de ensino e etapas da escolarização da Educação Básica. Estas trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, tal como discutido na seção anterior.

A LDB assegura a democratização da oferta da educação pública de qualidade; prevê a integração entre modalidades e etapas de escolarização na educação básica (educação como totalidade); e reconhece a necessidade da educação escolar vincular-se ao mundo do trabalho e da prática social (KUENZER, 2010).

Esta lista de programas e ações permite perceber como as preocupações sobre a qualidade, o financiamento e ampliação da oferta na educação básica têm merecido a atenção das políticas públicas recentes.

Dias e Lopes (2003, p. 1158) afirmam que o currículo por competências, assim como a avaliação do desempenho, os conceitos de produtividade, eficiências e eficácia, a valorização e planos de carreira docentes pautadas na política meritocrática “[...] disseminam-se nas reformas educacionais em curso no mundo globalizado”.

Tanto a descentralização como as novas formas de controle têm como objetivo corresponder aos ideais neoliberais: descentraliza-se para diminuir o papel do Estado e reduzir o orçamento; controla-se, por exemplo, por meio do estabelecimento de currículos mínimos para poder ensinar à grande massa da população, os saberes necessários para inseri-los no mercado de trabalho; realizam-se constantes avaliações para obtenção de dados qualitativos e quantitativos que sirvam de parâmetro para a destinação de recursos financeiros vindos dos organismos internacionais e da administração local.

Na matriz de referência para o Enem há uma lista de cinco competências desenvolvidas em 30 habilidades. Apresentam-se, também, como objetos de conhecimento associados às competências e habilidades, os seguintes grandes eixos: diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade;

formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado; características e transformações das estruturas produtivas; os domínios naturais e a relação do ser humano com o ambiente, representação espacial (BRASIL, 2009).

Destaca-se que na matriz de referência os 31 “objetos do conhecimento” estão organizados em eixos temáticos e não divididos entre os campos do conhecimento (Geografia, História, Sociologia, Filosofia), como ocorre com as demais áreas que compõem o exame (Linguagens, códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias). A análise desse documento aponta para a existência de objetos do conhecimento diversificados que comporiam as Ciências Humanas, o que ao nosso ver revela a falta de clareza na definição da área. Estão presentes a relação sociedade/natureza, identidade e cultura, produção do espaço geográfico e suas relações de poder.

É importante mencionar que o documento elaborado em 2005, com o intuito de apresentar a fundamentação teórica do Enem faz referência à elaboração dos itens da prova a partir de três eixos: a contextualização, a situação problema e interdisciplinaridade (GUIMARÃES, 2005, p. 68). Na elaboração e seleção dos itens que comporiam as provas os avaliadores deveriam estar atentos a esses eixos. Em 2009, com a mudança da matriz de referência, muda-se, também, o referencial teórico, que passou a centrar-se na concepção de objetos do conhecimento. Um estudo parcial das provas do Enem revela que, embora a matriz trate de “objetos do conhecimento” e não de conteúdos específicos das áreas, reconhece-se em cada item temas e abordagens específicos de área.

4 O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O currículo da Educação Básica e em decorrência as preocupações com as metodologias de ensino, tem ocupado lugar de destaque na educação básica brasileira desde longa data. Na década de 1980 foram elaborados currículos estaduais e nos anos 1990 as tentativas de definir uma base curricular nacional ganhou forma com os Parâmetros Curriculares Nacionais, procurando oferecer maior diversidade e qualidade na aprendizagem. Com as legislações educacionais após a promulgação da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, o governo federal e os governos estaduais precisaram repensar a oferta e os modelos da educação básica, tendo em vista a ampliação da oferta, os critérios de avaliação e a qualidade do ensino. Inúmeras secretarias estaduais têm apresentado propostas curriculares e definiram novas metas, objetivos, planos de execução. A Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, em consonância a esta política apresentou, em 2007, um novo plano e metas educacionais para o estado, a serem realizadas em 10 anos. Entre as mudanças, apresentou, em 2008, uma nova proposta curricular, transformada em currículo oficial do Estado de São Paulo, a partir de 2010.

Essa proposta foi elaborada por grupos de especialistas. Além do documento curricular contendo as competências e conteúdos preconizados, esta foi acompanhada por cadernos para os professores e para os alunos. Os cadernos dos alunos foram, também, elaborados por especialistas sem, entretanto, terem sido avaliados por comissões externas de avaliação como ocorreu, por exemplo, com os Parâmetros Curriculares Nacionais. No currículo do estado de São Paulo, embora se aponte a necessidade de autonomia do professor, os cadernos do professor, concebem o professor como um técnico e executor do currículo prescrito. O currículo planejado para o professor (GIMENO SACRISTAN, 2000) reduz a autonomia do mesmo, em oposição à concepção apresentada nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores e nas orientações gerais para elaboração das diretrizes curriculares.

O modelo organizacional atualmente predominante nas escolas brasileiras é marcado por relações verticais, concebidas de cima para baixo, centradas nos saberes de especialistas e em prescrições legais. Tal modelo organizacional estabelece, nos espaços educativos, uma divisão técnica e social do trabalho entre os profissionais que pensam e planejam o ensino e os que o executam. Nesse cenário, apesar dos professores terem sua autonomia bastante diminuída, consideramos possível encontrar espaços para o desenvolvimento de aulas, projetos e programações alternativos nas escolas que contribuam para o estabelecimento de relações mais horizontais e participativas.

Esta tem sido também, a preocupação de inúmeros pesquisadores que se debruçam sobre o tema Educação Geográfica e as práticas de ensino

de Geografia, conforme pesquisas apresentadas em coletâneas organizadas por Callai (2011), Kaercher (2011), Castellar (2005) e divulgadas em eventos científicos das áreas de Educação e de Geografia. Contudo, poucas têm se dedicado ao estudo do ensino médio e às implicações das propostas de avaliação externa sobre os conteúdos ministrados pelos professores dessa etapa de escolarização.

Callai (2011) ao refletir sobre esta temática assevera que diante do volume de conteúdos que cabem à Geografia, um dos maiores desafios é compreender que o currículo trabalhado em qualquer disciplina é sempre decorrente de uma seleção, pois o currículo escolar não é neutro e sim resultado de escolhas e vinculado a interesses determinados. Os conteúdos não podem ser definidos aleatoriamente, mas sim tendo como referência os conhecimentos produzidos pela ciência geográfica e pela história dessa disciplina escolar.

Ao analisar a prática de docentes de Geografia, Kaercher (2007) aponta que um dos desafios do professor é estimular a reflexão, para compreensão e planejamento do espaço em que vivemos, tendo em vista que os materiais didáticos valorizam textos ou mapas que pouco contribuem para a relação Sociedade e Natureza. No mesmo sentido, Silva e Brito (2011) afirmam que a escola deve favorecer, por meio das diversas disciplinas, a reelaboração e ampliação do conhecimento dos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a análise das políticas curriculares derivadas das políticas de avaliação da educação básica constitui-se um importante tema e objeto de pesquisa, pois pressupõe a compreensão não só do contexto em que são elaboradas, e sua articulação com o global, mas, também, de sua territorialização, de como se realizam no âmbito local. Os conceitos estruturantes e fundamentais na Geografia podem, assim, auxiliar na compreensão das políticas educacionais e de currículo.

Compreender esse processo de elaboração e seleção de conteúdos para a Educação básica e como os professores concebem o currículo e as avaliações externas é, assim, fundamental para a formação e prática docentes.

É importante ressaltar que as reformulações curriculares são necessárias, tendo em vista as mudanças e a complexidade do mundo contemporâneo. Porém, se realizadas de forma autoritária, sem a participação dos professores, com propostas e materiais didáticos que chegam às escolas impositivamente, limitando a autonomia docente, há poucas chances de que promova mudanças significativas nas práticas. Quando associadas às políticas e modelos de avaliação que não consideram os contextos e práticas escolares, tampouco, poderá contribuir para a qualidade e melhor desempenho da educação básica.

Perguntamo-nos quais serão as consequências dessas políticas de avaliação, em curso no Brasil e outros países ibero-americanos. Num cenário menos promissor, tendo em vista o formato que tais políticas assumem no período neoliberal, as avaliações externas conduziram o currículo, em detrimento das necessidades e contextos locais/regionais. Num cenário otimista, acredita-se que o movimento da sociedade exigirá o fortalecimento da educação básica, como se vê, por exemplo, com as Conferências Nacionais de Educação e com isso exigir-se-á o aumento dos investimentos na educação básica e na produção de conhecimento escolar pelas disciplinas específicas, em que a Geografia terá papel fundamental, como já o realiza desde o século XIX, na formação de estudantes e cidadãos.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. *Estudos de Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abril. 2013.
- ALVES, M. T. Go.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./abril. 2013.
- BARRETO, E. et al. Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, n. 114, p. 49-88, out./nov. 2001.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa. *Documento básico ENEM 2000*. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/nota_consed_novoenem.pdf>. Acesso em 10 jun. 2012.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa. *SAEB 1999*. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <download.inep.gov.br/download/saeb/1999/resultados/saeb99_relatorio.doc>. Acesso em: 10 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa. *Matriz de referência para o ENEM 2009*. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/nota_consed_novoenem.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2012.

CALLAI, H. C. Apresentação: rm busca de fazer a educação geográfica. In: _____. (Org.). *Educação geográfica: reflexão e prática*. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 18-33.

_____. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, v. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005.

COELHO, M. I. M.(). Vinte anos de avaliação educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: avaliação e políticas públicas educacionais*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS Anísio TEIXEIRA. *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília, DF, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

GUIMARÃES, R. B. O Enem, as ciências humanas e suas tecnologias. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília, DF, 2005. p. 65-68.

KAERCHER, N. A. *Currículo de geografia e formação de professores*. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

_____. Quando a geografia crítica é um pastel de vento e nós, seus professores, midas. In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 9., Porto Alegre, 2007. *Anais...* Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/9porto/nestor.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 31, n. 112, set./2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 mar. 2011.

SILVA, R.M. G.; BRITO, F. R. Ensino de ciências e geografia: dos movimentos fragmentários à compreensão globalizada do conhecimento escolar. In: FONSECA, S. G. (Org.). *Currículos, saberes e culturas escolares*. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2011. p. 13-30.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, 2010.