

As ciências humanas na matriz de referência do ENEM e sua reelaboração: fixação de sentidos por meio dos itens.

(The human sciences in the reference matrix of the ENEM and its reelaboration: fixation of meanings through the items.)

Luciene M. S. Moraes

Doutora pelo Programa de pós-graduação em Educação da UFRJ
Diretora Geral do Campus Tijuca I do Colégio Pedro II / lustumbo@ig.com.br

Resumo:

Este artigo busca refletir sobre uma forma de avaliação particular, o Exame Nacional do Ensino Médio, tendo como foco específico as Ciências Humanas para buscar o entendimento de como as Matrizes de Referência são contextualizadas na produção do exame. O texto opera com objetos do conhecimento escolar que se fazem presentes e os sentidos que essa presença fixa considerando a produção dos itens da avaliação, preocupando-se em compreender o que se espera que um aluno ao final do Ensino Médio domine, quais competências são mobilizadas na Matriz de Referência e como estas se relacionam com os objetos de conhecimento na Teoria da Resposta ao Item. A interpretação dos itens nas provas pode permitir inferências sobre quais competências e habilidades estão sendo validadas em escala nacional.

Palavras-chave: Exame Nacional do Ensino Médio; Avaliação; Ciências Humanas; Teoria da Resposta ao Item.

Abstract:

This article seeks to reflect on a particular form of evaluation, the National Examination of High School, with specific focus on the Human Sciences to seek the understanding of how the Reference Matrices are contextualized in the production of the exam. The text works with objects of school knowledge that are present and the senses that this presence fixes considering the production of the items of the evaluation, worrying to understand what is expected that a student at the end of High School master, what competences are mobilized in the Reference Matrix and how these relate to the objects of knowledge in the Item Response Theory. The interpretation of the items in the exams may allow inferences about what skills and abilities are being validated on a national scale.

Keywords: National High School Exam; Evaluation; Human Sciences; Item Response Theory.

Introdução:

O que é peculiar à educação – mas, (...) não só a ela – é o desenvolvimento de sistemas complexos e sistematizados de avaliação, e o uso regular de seus resultados para diversos fins. A forma que estes sistemas assumem, e o papel que eles desempenham, dependem de muitos fatores, que variam de uma época a outra, e de uma a outra sociedade: suas tradições culturais e intelectuais, seu regime político-institucional, e os diferentes papéis que a

sociedade atribui e espera da educação, em seus diversos níveis.
(SCHWARTZMAN, 2005, p.15)

As palavras acima nos permitem pensar que os processos avaliativos são plurais e, sobretudo no caso do campo educacional, podem ser desenvolvidos a partir do traçar de diferentes estratégias organizacionais, além de visar o alcance de objetivos diversos, o que destaca a complexidade de refletir sobre o tema. Nessa perspectiva, torna-se relevante, para a análise mais ampla dos sistemas de avaliação, sua contextualização espaço-temporal e suas interlocuções sociais, políticas, culturais e econômicas.

A autora ressalta, inclusive, que na contemporaneidade as funções da avaliação são mais amplas do que no passado, afirmando que hoje busca-se não apenas a avaliação individual dos estudantes, mas “avaliar as instituições, o desempenho dos professores, os métodos de ensino, os programas governamentais de expansão e melhoria da educação e seu impacto” (SCHWARTZMAN, 2005, p.21). Tais esforços buscariam a identificação de procedimentos capazes de melhorar resultados, sendo estes associados à garantia de uma suposta “qualidade”¹ da educação.

Assim, apesar de pesquisar a partir de outra área do conhecimento e não fazer referência à questão das avaliações educacionais, Reinhart Koselleck, tendo como principal foco de análise a temporalidade histórica, pode trazer uma contribuição interessante e enriquecer o pensamento da autora anteriormente citada neste texto. Pois este autor assume que cada presente não apenas reconstrói o passado a partir de problematizações geradas na sua atualidade, mas também que ressignifica tanto o passado (“terreno da experiência”) como o futuro (o “horizonte de expectativas”).

¹ Sobre a discussão do significante qualidade e seus impactos sócio-políticos, destaco a tese de doutorado de Ana Paula Batalha Ramos Soares, intitulada: “Conhecimento Escolar e Qualidade da Educação nas Políticas de Avaliação da Educação Básica. Trabalho que aborda o jogo político da definição de conhecimento escolar como objeto incontornável nos discursos sobre qualidade da educação relativizando o termo qualidade e mostrando que este mobiliza diferentes sentidos. (SOARES, 2014).

Logo, quando pensamos as avaliações educacionais trazendo as reflexões desse autor, dependendo dos espaços de experiência e dos horizontes de expectativa dos sujeitos que produzem, aplicam e realizam as avaliações, assumimos a singularidade destas e a necessidade de pensá-las a partir de sua especificidade. Considerando, ainda, que cada olhar sobre a temática é datado espaço-temporalmente, os momentos avaliativos operam com as três dimensões temporais (Passado-Presente-Futuro) e mobilizam experiências e expectativas diferenciadas.

Segundo Koselleck (2006, p. 313), experiência e expectativa são duas categorias que nos permitem operar com o tempo histórico, pois elas entrelaçam passado e futuro. O tempo histórico é ditado, de forma sempre diferente, pela tensão entre expectativas e experiências (KOSELLECK, 2006, p.313), dimensões que envolvem também a espacialidade. O uso de tais categorias pode ser transmutado em estratégias metodológicas para analisar as ações dos homens nos movimentos sociais, econômicos, culturais e políticos, em tempos-espaços específicos. As fusões, aproximações e distanciamentos que se estabelecem imaginariamente entre as temporalidades – Passado, Presente e Futuro – podem aparecer a estrutura das mentalidades predominante em cada época, e às consciências daqueles que vivem, de maneiras bem diferenciadas.

Compreendendo que todo trabalho de pesquisa é perpassado pela tesoura dos recortes e apresenta como características a provisoriedade e a incompletude, gostaria de destacar que não objetivo refletir sobre os sistemas de avaliação educacionais como um todo. Pelo contrário, gostaria de refletir a respeito de uma forma de avaliação particular aplicada no Brasil: o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

Tendo como foco específico as Ciências Humanas para buscar o entendimento de como as Matrizes de Referência são contextualizadas na produção do exame, gostaria de identificar

os objetos do conhecimento escolar que se fazem presentes e os sentidos que essa presença fixa.

Em concordância com Gabriel (2011, p.19), interpreto o “conhecimento escolar como elemento incontornável do campo curricular”. Assim, o significante conhecimento é definido como representativo de estabilidades provisórias de sentidos sobre fenômenos sociais e naturais, cuja objetivação se faz em meio às disputas entre processos de significação perpassados por diferentes fluxos de sentidos vindos de contextos discursivos, horizontes teóricos e campos disciplinares distintos que se articulam em uma cadeia de equivalências que fixa o sentido de escolar. Com isso, busco refletir a respeito do que se espera que um aluno ao final do Ensino Médio domine, quais competências são mobilizadas na Matriz de Referência e como estas se relacionam com os objetos de conhecimento na Teoria da Resposta ao Item.

O ENEM e as Ciências Humanas e suas Tecnologias:

Buscando trabalhar com a Matriz de Referência do ENEM, torna-se fértil reconstruir, ainda que superficialmente, a trajetória desta avaliação implementada no Brasil no ano de 1998 e reformulada em 2009 - visando à democratização das oportunidades de concorrência às vagas federais de Ensino Superior e à reestruturação dos currículos do Ensino Médio - para evidenciar os “espaços de experiência” desta avaliação. Aplicado como exame voluntário por iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), órgão do Ministério da Educação (MEC), dentre os objetivos iniciais do ENEM estava “servir de critério para a avaliação das próprias escolas secundárias aonde os alunos se formam”. (SCHWARTZMAN, 2005, p.23)

Destarte, o ENEM assumiu desde sua criação até o momento atual diferentes finalidades, passando a representar um entre lugar de funções, pois constitui um padrão nacional para a admissão de estudantes às universidades, levanta informações sobre a própria

organização e “qualidade” da educação básica, permite o acesso ao ProUni e é obrigatório para utilização do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies). Nessa perspectiva, o ENEM representa uma política governamental avaliativa que associa o rendimento dos alunos à uma suposta ideia de “qualidade”. Tal discussão ganha relevância social ao se inserir nos domínios do jogo político, relacionando-se intrinsecamente às estruturas curriculares que permitem acesso ao Nível Superior, visto que sobretudo a partir de 2009, tal exame intenciona induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Segundo Bonamino e Souza,

dentre os marcos presentes na formulação e na implementação das políticas educacionais brasileiras nas duas últimas décadas, ganham destaque as avaliações com elementos comuns a propostas realizadas em outros países, expressando uma agenda mundial. Além de outros objetivos, as iniciativas de avaliação associam-se à promoção da qualidade do ensino, estabelecendo, no limite, novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais. Em relação ao currículo, na maioria dos países, e independentemente do grau de descentralização ou centralização das formas de regulação dos currículos escolares, o que se constata é uma tendência à utilização de avaliações centralizadas para mensurar o desempenho escolar dos alunos, sob os mesmos parâmetros curriculares aos quais se considera que todos os estudantes deveriam ter acesso. (BONAMINO & SOUSA, 2012, p.375).

O sistema avaliativo passa, então, a tensionar simultaneamente Ensino Médio e Superior, já que a avaliação aponta para os dois lados de certo modo exigindo que as escolas preparem o aluno para este exame - inclusive a partir de modificações curriculares – e fazendo com que o acesso a Universidade se dê pelos resultados alcançados. Em concordância com Maria Helena Guimarães de Castro, as modificações no desenho do ENEM vêm tecendo algumas preocupações e levantando debates nos últimos anos, sobretudo, pela utilização dos resultados do exame por muitas universidades, que ainda não utilizavam os dados e aderiram ao novo modelo.

A dificuldade está em saber como uma única prova poderá ter tantas finalidades. Espera-se que o novo ENEM sirva como critério de acesso universal ao Ensino Superior, resguardada a autonomia das instituições em definir as formas de sua utilização; espera-se que o ENEM sirva como indicador de avaliação de todas as escolas de Ensino Médio; espera-se que o ENEM substitua o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos/

ENCCEJA. Enfim, a dificuldade está em utilizar os resultados de uma mesma prova como critério de seleção de alunos e, ao mesmo tempo, de avaliação de escolas e sistemas de ensino. (CASTRO, 2009, p.287)

Nesse sentido, as matrizes curriculares ganham relevância uma vez que representam aquilo que um aluno precisa saber para ingressar nas universidades brasileiras e ao mesmo tempo correspondem a um “dever-ser”, a um padrão de “qualidade” a partir do qual o Ensino Médio poderia se estruturar. Ainda segundo o INEP, o conteúdo das provas e as competências a serem consideradas são determinadas a partir dessas matrizes. Ou seja, as áreas do conhecimento são cobradas na avaliação agrupadas do seguinte modo:

O termo matriz de referência é utilizado especificamente no contexto das avaliações em larga escala para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientar a elaboração de itens de testes e provas, bem como a construção de escalas de proficiência que definem o que e o quanto o aluno realiza no contexto da avaliação.

O conteúdo das provas do Enem é definido a partir de matrizes de referência em quatro áreas do conhecimento:

Linguagens, códigos e suas tecnologias, que abrange o conteúdo de Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física, e Tecnologias da Informação e Comunicação;

Matemática e suas tecnologias;

Ciências da Natureza e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de Química, Física e Biologia;

Ciências Humanas e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de Geografia, História, Filosofia e Sociologia.

(Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/matriz-de-referencia>>, Acesso em: 23/07/2018)

Na superfície textual desse trabalho investigativo, interessa-me, mais particularmente, a relação entre competências e objetos da área de Ciências Humanas e suas tecnologias, percebendo como suas orientações se consubstancializam na Matriz de Referência a partir da perspectiva da Teoria da Resposta ao Item.

Tal escolha, como campo empírico, justificou-se pelo fato de a especificidade epistemológica dessa matriz oferecer a possibilidade de percebê-la como terreno fecundo para pensar sobre a reunião, sob novas formas, de fluxos de sentidos de cientificidade de diferentes áreas disciplinares que geralmente, ao longo da vida escolar dos estudantes, são trabalhadas separadamente, inclusive, quando consideramos as grades de horários dos alunos e seus livros

didáticos. Entretanto, as matrizes também trazem alguns eixos cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento e que devem nortear o trabalho dos elaboradores dos itens das provas, os estudos dos alunos e talvez até mesmo o trabalho dos professores na preparação dos estudantes. Estes estão citados abaixo:

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. (Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf>, Acesso em: 23/07/2018)

As competências dos alunos a partir destes eixos cognitivos citados, a princípio, são verificadas a partir da Teoria da resposta ao item (TRI), uma metodologia avaliativa que não leva em consideração apenas o número total de acertos no teste, pois cada item é apenas uma unidade básica para análise. O desempenho neste tipo de exame pode ser explicado tanto pela habilidade do estudante, quanto pelas características dos itens. Cada questão é contabilizada de acordo com três parâmetros: o poder de discriminação (capacidade de um item de apontar e separar os candidatos que têm a habilidade desejada daqueles que não a têm), o grau de dificuldade e a possibilidade de acerto ao acaso.

Tais características permitiriam, segundo o INEP, estimar as habilidades de um candidato avaliado e garantir que possam ser medidas a partir de um conjunto de itens, estabelecendo comparações com outros conjuntos na mesma escala. De acordo com a TRI, o número de questões por coeficiente de dificuldade em cada prova e as demais particularidades dessas questões afetam o resultado. Logo, acertar uma maior quantidade de itens em uma área

do conhecimento não significa ter uma proficiência maior do que em alguma outra, cujo número de acertos tenha sido possivelmente menor. Além disso, por serem áreas distintas, não é presumível uma relação direta entre os diversos níveis de proficiência.

A Teoria da Resposta ao Item se baseia no pressuposto que um aluno/candidato com um certo nível de proficiência tende a acertar os itens de nível de dificuldade menor que o de sua proficiência e errar aqueles com nível de dificuldade maior. Ou seja, o padrão de resposta é estimado para o cálculo do desempenho. A TRI não apresenta um limite inferior ou superior padrão entre as diferentes áreas de conhecimento. Isso significa que as proficiências dos participantes não variam diretamente. Os valores máximos e mínimos de cada prova podem depender das características dos itens selecionados. No ENEM, somente a prova de redação não é feita com base na TRI.

Baseados na Matriz do ENEM, os itens que compõem as provas são fundamentados na interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos, o que buscaria superar a reprodução de possíveis conteúdos isolados. Talvez por este motivo, no documento citado, buscou-se enfatizar a ideia de objetos do conhecimento evitando a mobilização do termo conteúdo mais especificamente.

Para cada uma das áreas, elencou-se um conjunto de competências que estabelecem as ações ou operações cognitivas que descrevem performances a serem avaliadas na prova. O desdobramento dos eixos gerais em competências por áreas mais específicas resulta da associação dos objetos de conhecimento aos eixos cognitivos.

As matrizes de referência de *“Ciências Humanas e suas Tecnologias”* expressam quais habilidades devem ser avaliadas por área de competência, a partir das concepções da TRI.

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. (Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf>, Acesso em: 23/07/2018)

As competências da área em relação às expectativas sobre o desempenho dos candidatos buscam mobilizar conhecimentos associados ao conceito de cultura e os processos de constituição das identidades; às transformações dos espaços geográficos; à produção e o papel histórico das instituições; às transformações técnicas e tecnológicas e seus impactos; aos conhecimentos históricos visando o entendimento e valorização dos fundamentos da cidadania e da democracia; além da compreensão da sociedade e da natureza, reconhecendo interações espaço-temporais em diferentes contextos históricos e geográficos. Buscando perceber o domínio dessas competências pelos alunos, os seguintes objetos do conhecimento foram elencados como instrumentos da verificação do rendimento dos alunos na área de Ciências Humanas e suas tecnologias.

- **Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade**

- Cultura Material e imaterial; patrimônio e diversidade cultural no Brasil.

- A Conquista da América. Conflitos entre europeus e indígenas na América colonial. A escravidão e formas de resistência indígena e africana na América.

- História cultural dos povos africanos. A luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira.

- História dos povos indígenas e a formação sócio-cultural brasileira.

- Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social.

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

- Cidadania e democracia na Antiguidade; Estado e direitos do cidadão a partir da Idade Moderna; democracia direta, indireta e representativa.

- Revoluções sociais e políticas na Europa Moderna.
- Formação territorial brasileira; as regiões brasileiras; políticas de reordenamento territorial.
- As lutas pela conquista da independência política das colônias da América.
- Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação.
- O desenvolvimento do pensamento liberal na sociedade capitalista e seus críticos nos séculos XIX e XX.
- Políticas de colonização, migração, imigração e emigração no Brasil nos séculos XIX e XX.
- A atuação dos grupos sociais e os grandes processos revolucionários do século XX: Revolução Bolchevique, Revolução Chinesa, Revolução Cubana.
- Geopolítica e conflitos entre os séculos XIX e XX: Imperialismo, a ocupação da Ásia e da África, as Guerras Mundiais e a Guerra Fria.
- Os sistemas totalitários na Europa do século XX: nazi-fascista, franquismo, salazarismo e stalinismo. Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América.
- Conflitos político-culturais pós-Guerra Fria, reorganização política internacional e os organismos multilaterais nos séculos XX e XXI.
- A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais. Direitos sociais nas constituições brasileiras. Políticas afirmativas.
- Vida urbana: redes e hierarquia nas cidades, pobreza e segregação espacial.
- **Características e transformações das estruturas produtivas**
- Diferentes formas de organização da produção: escravismo antigo, feudalismo, capitalismo, socialismo e suas diferentes experiências.
- Economia agro-exportadora brasileira: complexo açucareiro; a mineração no período colonial; a economia cafeeira; a borracha na Amazônia.
- Revolução Industrial: criação do sistema de fábrica na Europa e transformações no processo de produção. Formação do espaço urbano-industrial. Transformações na estrutura produtiva no século XX: o fordismo, o toyotismo, as novas técnicas de produção e seus impactos.
- A industrialização brasileira, a urbanização e as transformações sociais e trabalhistas.
- A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais.
- Produção e transformação dos espaços agrários. Modernização da agricultura e estruturas agrárias tradicionais.
- O agronegócio, a agricultura familiar, os assalariados do campo e as lutas sociais no campo. A relação campo-cidade.
- **Os domínios naturais e a relação do ser humano com o ambiente**
- Relação homem-natureza, a apropriação dos recursos naturais pelas sociedades ao longo do tempo. Impacto ambiental das atividades econômicas no Brasil. Recursos minerais e energéticos: exploração e impactos. Recursos hídricos; bacias hidrográficas e seus aproveitamentos.
- As questões ambientais contemporâneas: mudança climática, ilhas de calor, efeito estufa, chuva ácida, a destruição da camada de ozônio.
- A nova ordem ambiental internacional; políticas territoriais ambientais; uso e conservação dos recursos naturais, unidades de conservação, corredores ecológicos, zoneamento ecológico e econômico.
- Origem e evolução do conceito de sustentabilidade.
- Estrutura interna da terra. Estruturas do solo e do relevo; agentes internos e externos modeladores do relevo.
- Situação geral da atmosfera e classificação climática. As características climáticas do território brasileiro.
- Os grandes domínios da vegetação no Brasil e no mundo.

- **Representação espacial**

- Projeções cartográficas; leitura de mapas temáticos, físicos e políticos; tecnologias modernas aplicadas à cartografia. (http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf, Acesso em: 23/07/2018)

Cabe destacar que nem todos os objetos de ensino citados acima são abordados em todas as edições da avaliação na mobilização das competências trazidas pela matriz de referência. As questões do ENEM sobre Ciências Humanas englobam História, Geografia, Filosofia e Sociologia e alguns dos objetos podem aparecer com maior ou menor destaque nas questões de uma determinada edição do exame. No ano de 2013, por exemplo, foram aplicados ao todo 8 cadernos de provas com cores diferentes trazendo os mesmos itens com ordenamento diferenciado. Os assuntos que foram trabalhados com maior destaque foram: os movimentos sociais, a tecnologia e seus impactos, a cidadania, a situação do campo e os problemas urbanos, questões sócio-políticas e meio ambiente.

A área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, por sua constituição espaço-temporal em relação as diferentes sociedades humanas, exige interlocução com diversos fenômenos que transcendem a sua própria esfera, exigindo o diálogo entre conhecimentos, experiências e ações. Com isso, a Matriz de Referência direciona para o tipo de análise de desempenho que o estudante será submetido, pois orienta a avaliação dos graus de desenvolvimento das habilidades daqueles que realizam o exame, além de dar uma visão ampla dos conhecimentos que um aluno deve dominar em Ciências Humanas para ingressar no Ensino Superior. As provas do ENEM são compostas por uma parte objetiva (a área de conhecimento abordada no texto é cobrada por meio de questões objetivas baseadas na TRI) e uma produção textual, pois os organizadores do Exame assumem o pressuposto de que os conhecimentos adquiridos ao longo da escolarização deveriam possibilitar aos estudantes ao final do Ensino Médio o domínio das diferentes formas de linguagens, a compreensão dos fenômenos, a capacidade de

enfrentamento de problemas, a construção de argumentação e a elaboração de propostas de intervenção social.

Nessa perspectiva, assumo o pressuposto de que a Matriz de Referência pode ser interpretada como uma proposta oficial curricular que representa o resultado de uma seleção de conhecimentos. Com essa consideração, é possível pensar que há uma tentativa de universalizar o projeto de competências e habilidades na organização dos currículos dos anos finais da educação básica. Assim, o “horizonte de expectativas” daqueles que elaboram os itens a partir da TRI durante a construção do exame, não necessariamente é o mesmo dos profissionais do Ensino Médio ou dos próprios alunos o que justifica a existência das Matrizes de Referência e sua publicidade. Ou seja, as matrizes proporcionam o entendimento daquilo que se espera do aluno na avaliação para que ele possa ter êxito e, em consequência, acesso ao Ensino Superior.

Considerações finais:

Os processos de significação daquilo que é nomeado como conhecimento escolar está circunscrito no terreno das políticas nacionais de avaliação e tem, no cenário do ENEM, seus fluxos de sentidos alinhavados à medida que o rendimento dos alunos é tomado como indicador de qualidade. O que torna possível, então, que as superfícies textuais sobre o exame, como por exemplo, a Matriz de Referência, articulem demandas de diferentes grupos inseridos em contextos espaço-tempo educacionais diversificados.

O tensionamento entre as diferentes finalidades do exame atualmente pode ser explicado porque agendas políticas diversas estão envolvidas para determinar o que é válido ser interpretado como objeto de avaliação e compor o currículo dessa avaliação. Em suma, o ENEM encarna a pluralidade de se constituir como um projeto de “rendimento escolar”, de

“autoavaliação” e de “desempenho acadêmico”, ficando marcado pela ambivalência e pelo paradoxo, próprios de todo jogo político em torno da seleção de validação de conhecimentos.

O item como texto curricular, hegemonização dos conteúdos pode ser percebido, pois, como resultado de seleções que fixam sentidos de importância ao determinar os objetos de conhecimento que os alunos devem dominar em Ciências Humanas. A interpretação dos itens nas provas, então, permite inferir quais competências e habilidades são validadas em escala nacional. Nesse sentido, trago aqui as palavras de Ana Angelita Rocha como um encerramento provisório por acreditar que distintos olhares sobre o Exame Nacional do Ensino Médio podem ampliar futuras reflexões a respeito da temática.

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. (ROCHA, 2013, p. 113)

Referências Bibliográficas:

BONAMINO, A. & SOUSA, S. Z. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola.** Educ. Pesqui. [on line], 2012. Vol. 38, n.2, p.373-388.

BRASIL, Ministério da Educação. **Matriz de Referência ENEM.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf. Acesso em 23/07/2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **ENEM.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/matriz-de-referencia>. Acesso em 23/07/2018.

CASTRO, M. H. G. **A consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. Meta: Avaliação**, 2009. v.1, n.3, p. 271-296.

GABRIEL, C. **Currículo e epistemologia sobre fronteiras do conhecimento escolar**, In LEITE, Carlinda et ali (orgs.). Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo, Porto Editora, Portugal, 2011.

KOSELLECK, R. **Futuro Passado – contribuição à semântica dos tempos históricos.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

SCHWARTZMAN, S. **As avaliações de nova geração.** In: SOUZA, A. M. (org.) Dimensões da Avaliação Educacional. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

ROCHA, A. A. **Questionando o questionário: uma análise de currículo e sentidos de Geografia no ENEM.** Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ/PPGE-FE, 2013.

SOARES, Ana Paula Batalha Ramos. (2014) **Conhecimento Escolar e Qualidade da Educação nas Políticas de Avaliação da Educação Básica.** Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ/PPGE-FE.