
AGRICULTURA E SOBERANIA ALIMENTAR NO ENSINO MÉDIO: TEMAS DO CURRÍCULO AVALIADO

AGRICULTURE AND FOOD SOVEREIGNTY IN HIGH SCHOOL: THEMES OF THE EVALUATED CURRICULUM

Silvia Aparecida de Sousa Fernandes¹

RESUMO: As recentes alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação por meio da Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13415/2017 e a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, promovem mudanças e questionamentos sobre o currículo de Geografia na educação básica e como os temas recorrentes no ensino de Geografia serão abordados no novo contexto. Considerando as discussões sobre a relação cidade-campo, modelos de produção agrícola e soberania alimentar, o presente artigo propõe-se a analisar como esses temas estão presentes nas avaliações externas, mais especificamente nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Questiona-se qual o lugar dos objetos do conhecimento relação cidade-campo, movimentos sociais e soberania alimentar nas provas do ENEM. Neste artigo² analisamos qual a ocorrência desses objetos do conhecimento nas provas de Ciências Humanas do ENEM, no período 2015-2017. Para análise dos dados obtidos, recorreremos às interpretações sobre teorias curriculares e avaliações externas.

Palavras-chave: Exame Nacional do Ensino Médio. Currículo; Relação cidade-campo. Soberania Alimentar. Segurança Alimentar.

ABSTRACT: The recent alterations of the National Educational Bases and Guidelines Law with the High School Reform, Law... approved in... and the elaboration of the National Common Core (BNCC) approved in... promote changes and questions about how the Geography curriculum in the basic education and how the regular themes in the teaching of Geography will be approached in this new context. Considering the discussions about

¹ Docente da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - SP e no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe – Territorial do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI) e no curso de Ciências Sociais. Doutorado em Sociologia e Mestrado e graduação em Geografia pela UNESP, Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente. E-mail: sas.fernandes@unesp.br.

² Uma versão preliminar deste artigo foi apresentada no Encontro Nacional da Associação de Pós-Graduação em Geografia, ENANPEGE, em 2019.

Artigo recebido em maio de 2020 e aceito para publicação em junho de 2020.

the city-countryside relation, agricultural production models, and food sovereignty, this article proposes to analyze how these themes are present in the external evaluations, more specifically in the National Exam of Upper Secondary Education (ENEM). What is the place of the city-countryside relation, social movements, and food sovereignty knowledge objects in the National Exam of Upper Secondary Education tests? In this article we analyze which is the occurrence of these knowledge objects in the tests of Humanities of the National Exam of Upper Secondary Education from 2015 to 2017. For the analysis of the obtained data we resorted to the interpretations about curriculum theories and external evaluations.

Keywords: National Exam of Upper Secondary Education. Curriculum. City-countryside relation. Food Sovereignty; Security.

INTRODUÇÃO

Este artigo insere-se no projeto de pesquisa intitulado “o currículo de Geografia, políticas avaliativas e a prática pedagógica no Ensino Médio: um estudo sobre o Exame Nacional do Ensino Médio”, que procurou investigar o papel das políticas avaliativas na elaboração do currículo da educação básica, por meio da análise das provas de Ciências Humanas e suas Tecnologias, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O projeto foi realizado entre 2013 e 2018. Contou com apoio do CNPq na concessão de bolsa de Iniciação Científica durante os anos de 2016, 2017 e 2018. O projeto foi organizado em três eixos de análise: a) políticas públicas de educação básica e avaliação externa, b) currículo de Geografia presente nos documentos curriculares e nas matrizes de referência do Enem, c) práticas pedagógicas de professores de Geografia na educação básica, acompanhando as práticas de professores de Geografia da rede estadual em ensino de Marília, durante quatro anos.

A pesquisa teve por objetivo a análise do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) sob dois aspectos: a sua configuração como parte da política externa de avaliação da educação básica no Brasil e a análise do currículo de geografia expresso nos itens das provas de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Identificou-se quais os temas, conteúdos e habilidades estão presentes nas provas de Ciências Humanas e suas Tecnologias, tendo como referência a matriz de referência do ENEM publicada em 2009.

Em meio às mudanças nas políticas educacionais no Brasil, a pesquisa buscou investigar o papel das políticas avaliativas na elaboração do currículo da educação básica no Brasil, com ênfase na análise de conteúdos e habilidades exigidos nas das provas de Ciências Humanas (CH) e suas Tecnologias do ENEM e as possibilidades de formação crítica do estudante da educação básica. A prova de CH traz conteúdos e habilidades de História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Na pesquisa analisa-se o papel das políticas de avaliação da educação básica, o currículo de Ciências Humanas, em geral e de Geografia, em particular, presente nos documentos curriculares e nas matrizes de referência do ENEM, os conteúdos e habilidades solicitados nos itens das provas no período 2009-2018 e as diretrizes atuais das políticas impostas pela Reforma do Ensino Médio. A metodologia da pesquisa compreende pesquisa bibliográfica em base de dados de periódicos científicos, análise documental e análise qualitativa das avaliações do ENEM no período analisado. A análise documental permitiu identificar três grandes núcleos geográficos: Ambiente, Cartografia e Geografia Humana. Na análise das provas no período 2015-2017, os resultados apontam para a insistência dos temas e conteúdo como agricultura e estrutura fundiária, regionalização mundial e globalização, movimentos sociais.

Diante disso questiona-se qual o lugar dos objetos do conhecimento não contemplados, tais como, relação cidade-campo, movimentos sociais e Soberania Alimentar nas provas do ENEM? Os temas agricultura e modelos de produção agrícola, questão agrária, recorrentes no ensino de Geografia na educação básica são abordados sob qual enfoque? Neste artigo analisamos como o tema Agricultura e Soberania Alimentar e como este tema está presente nas provas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza do ENEM, no período 2015-2017. Para análise dos dados obtidos, recorreremos às interpretações sobre teorias curriculares e avaliações externas.

O ENEM COMO POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

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 do desempenho do estudante que finaliza o Ensino Médio 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 instituição, este exame passou por várias modificações no que se refere ao seu escopo e teve seus objetivos ampliados. Em 2019 anunciam-se novas mudanças, com o início da implantação da Lei n. Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, organizando o currículo em itinerários formativos, o que possibilitaria uma múltipla formação ao estudante do ensino médio, de acordo com a área/percurso definido.

A criação do ENEM e sua longevidade como política de avaliação só é possível ser compreendida como parte 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, trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96 e suas sucessivas alterações. 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 tem merecido a atenção das políticas públicas recentes. Dentre esses programas e ações, identificamos o financiamento com a criação do FUNDEF e FUNDEB, as políticas de avaliação externa, com o ENEM, as recentes modificações na LDB com a Lei de Reforma do Ensino Médio, promulgada em 2017 e a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018.

As políticas de avaliação trazem em seu bojo a concepção de currículo por competências, 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.” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1158), tendo em vista que muitos gestores estaduais e municipais fazem aportes salariais às escolas que apresentem bom desempenho nas avaliações externas.

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 de 2009, para o Enem, há uma lista de cinco competências desenvolvidas em 30 habilidades. Apresentam, também, os 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 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 do documento aponta para a existência de objetos do conhecimento diversificados na área. Estão presentes a relação sociedade/natureza, identidade e cultura, produção do espaço geográfico e suas relações de poder. É importante lembrar que o desde o documento básico do Enem, publicado em 2000, o exame se propõe a avaliar habilidades e competências por área e não campo do conhecimento, argumentando em favor da formação interdisciplinar no Ensino Médio.

Esses documentos trazem uma concepção de currículo que pressupõe a integração dos diferentes conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade que propicie as condições necessárias para uma aprendizagem motivadora. A LDBEN pressupõe a participação, em colaboração, da União, Estados e Municípios, na elaboração do currículo e na organização dos sistemas de ensino, dando-lhes autonomia para organização de seus respectivos currículos seguindo as prescrições da lei.

Na área de Ciências Humanas e suas tecnologias, propõem que desenvolvam competências e aprendizagens aos estudantes, para que os mesmos entendam a sociedade em que vivem como um processo contínuo e dotado de historicidade, compreendendo os impactos das tecnologias no desenvolvimento social. As áreas que compõem as Ciências Humanas, segundo os documentos oficiais, são as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia e seus campos de estudos abrangem os conhecimentos de Psicologia, Política, Antropologia, Economia, entre outros.

Gimeno Sacristán (2000) propõe um modelo de interpretação do currículo como algo construído a partir de influências e campos, que são, ao mesmo tempo, diferenciadas e interrelacionadas. Para este autor, é possível identificar seis níveis ou fases de objetivação do currículo: o currículo prescrito, o currículo apresentado aos professores, o currículo modelado pelos professores, o currículo em ação, o currículo realizado como resultado da prática docente e o currículo avaliado. O currículo prescrito corresponde aos documentos que servem como referência na ordenação do sistema curricular e é ponto de partida para a elaboração de materiais didáticos que serão encaminhados e utilizados pelos professores. Nesta perspectiva, o currículo prescrito assume papel significativo, não porque que chega à escola por meio da ação do Estado, mas porque será referência para uma gama de ações

curriculares, dos agentes modeladores do currículo aos docentes que o realizam e avaliam.

O currículo modelado pelos professores e o currículo em ação, conforme Gimeno Sacristán (2000, p. 165-6), é no processo de planejar a prática e realizá-la que o professor constrói significações e intervém na configuração das propostas curriculares. Nesta perspectiva, os professores são sujeitos de um processo de ensino-aprendizagem, cumprem um papel de mediador entre o currículo estabelecido e o que se realiza na prática, não são meros objetos dos mínimos prescritos pelos acadêmicos e grupos hegemônicos.

Para Goodson (2008, p. 24), o hiato entre o currículo escrito (ou prescrito), a teoria curricular e a prática docente, se exprime na forma como o currículo é elaborado. O [...] *potencial para uma estreita relação entre teoria e prática ou entre currículo escrito e currículo ativo, depende da natureza da construção [...] bem como da sua execução interativa em sala de aula.* Essa reflexão remete para os limites do currículo enquanto prescrição, pois o mesmo pode ser objeto de contestação pelo professor ou legitimação da ação docente. Para este autor, ao estudar o currículo escrito e as condições políticas, históricas e sociais em que foram elaborados é possível encontrar respostas e justificativas para as opções feitas pelos professores em sala de aula, na prática do currículo.

SOBERANIA E SEGURANÇA ALIMENTAR: UMA DISCUSSÃO DESDE OS MOVIMENTOS SOCIOTERRITORIAIS

A Organização das Nações Unidas divulgou por meio da resolução nº 39/19, de 28 de setembro de 2018 a Declaração das Nações Unidas sobre os “Direitos dos Camponeses e outras pessoas que trabalham em áreas rurais”. Em maio de 2019 anunciou a “Década da Agricultura Familiar”, convidando as agências complementares a ajudar a definir políticas públicas em todo o mundo sobre os temas agricultura, segurança alimentar e desenvolvimento sustentável. Essas declarações irão, ao nosso ver, impulsionar, também, o debate sobre o ensino desta temática em escolas de todo o mundo.

O debate sobre Segurança Alimentar e Nutricional no Brasil, inicia-se com a elaboração de diretrizes e políticas públicas de Segurança Alimentar e Nutricional, por meio da Lei Orgânica de Segurança Alimentar (LOSAN) Lei Nº 11.346, de 15 de setembro de 2006, que instituiu o Sistema Nacional de Segurança Alimentar (SISAN) e da Política Nacional de Segurança Alimentar (PNSAN), instituída pelo Decreto Nº 7.272, de 25 de agosto de 2010. Estas políticas associadas a Programas de Desenvolvimento Social como o Bolsa Família, Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), dentre outros programas, constituem as políticas de Soberania Alimentar no país.

Embora ocorra no âmbito das políticas públicas, o debate inicia-se pela força e pressão que movimentos socioterritoriais exercem sobre os governos populares no Brasil nas primeiras décadas do século XXI. Os movimentos sociais defendem a agricultura camponesa e se contrapõem aos modelos hegemônicos de produção monocultora.

Como Segurança Alimentar e Nutricional a legislação no Brasil define: “a realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais” (BRASIL, 2006).

Por outro lado, organizados pela Via Campesina, os movimentos socioterritoriais, associações, cooperativas de produtores, como sujeitos diretamente envolvidos nas políticas públicas, defendem a concepção de Soberania Alimentar.

Para a Via Campesina, a intensificação da crise econômica mundial iniciada em

2008 teve como desdobramento a crise alimentar em diferentes locais do planeta e a resposta dada pelos movimentos sociais e organizações camponesas deve vir por meio da mudança nos sistemas alimentares e produção de alimentos, valorizando os saberes populares e a produção local. Esses pressupostos são apresentados na Carta de Maputo, de 2008, interpretando a crise alimentar como uma consequência da crise do capital, com a crise climática, energética e financeira associadas. O documento evidencia que a crise alimentar tem como propulsor o monopólio internacional de produção de alimentos, com o controle por parte de corporações internacionais ao acesso a sementes, água e terra. Cabe aos movimentos camponeses que integram a Via Campesina opor-se a este modelo de produção e buscar a produção que viabilize a Soberania Alimentar, com a produção de sementes crioulas, produção livre de agrotóxicos, valorização da agricultura camponesa e familiar (STRONZAKE, 2013).

A ONU, na Declaração dos direitos camponeses reconhece que “o conceito de soberania alimentar tem sido usado em muitos Estados e regiões para designar o direito de definir seus sistemas de alimentação e agricultura e a direito à alimentação saudável e culturalmente apropriada produzida através de métodos ecologicamente corretos e sustentáveis que respeitem os direitos humanos.” (ONU, 2018). Traz, desse modo, o conceito disseminado pelos movimentos sociais e socioterritoriais para o âmbito das instituições nacionais e supranacionais.

Assim, concordamos com Fernandes (2019) que apresenta que devemos problematizar o tema questão agrária e produção agrícola no Brasil e no mundo por meio do debate sobre os impérios alimentares e soberania alimentar. Os impérios alimentares constituem a produção hegemônica e os modelos de produção agrícola altamente tecnológicos, com o uso excessivo de agrotóxicos e monopolização da produção, inclusive das sementes e tipos de alimentos produzidos e consumidos no mundo. A soberania alimentar corresponde aos modelos de produção não hegemônicos que contemplam a diversificação da produção, modelos agroecológicos e valorização das estratégias de produção e reprodução camponesa.

Considerando a pertinência deste debate no ensino de Geografia, buscamos, na próxima seção, identificar como esses temas estão presentes nas provas do ENEM.

RELAÇÃO CIDADE E CAMPO, SOBERANIA E SEGURANÇA ALIMENTAR NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

A análise das provas do ENEM foi realizada para os anos 2009 a 2018. Para este artigo destacamos a análise das provas de Ciências Humanas do período 2014 a 2017, procurando identificar “se” e “como” os temas relação cidade e campo, agricultura e modelos de produção agrícola, questão agrária, soberania e segurança alimentar estavam presentes nas provas.

A organização dos dados foi realizada considerando-se as áreas ou os campos do conhecimento que compõem a prova de Ciências Humanas nas provas do ENEM, bem como a possibilidade de que os itens da prova atendam a objetos do conhecimento de um ou mais campos. A matriz de referência do ENEM, como apresentado na seção anterior traz 6 competências 30 habilidades comuns às Ciências Humanas. Já os objetos do conhecimento identificam-se mais proximamente ao que denominamos campos ou áreas: Geografia, História, Ciências Sociais e Filosofia. Assim, para cada item (questão) da prova, identificamos as áreas (disciplinas); o tema, relacionados aos objetos do conhecimento);

Como pode ser observado no gráfico 1, embora os temas de Geografia sejam recorrentemente solicitados nas provas do ENEM, os itens que abordam os temas específicos discutidos neste artigo são poucos. Em 2014, duas questões abordam a temática, em 2015 apenas 1 questão, em 2016 três questões e em 2017 quatro questões.

A Figura 2 apresenta um exemplo de questões que identificamos com a temática na prova de 2015.

QUESTÃO 41 ◆◆◆◆◆



AMARILDO. Disponível em: www.amarildo.com.br. Acesso em: 3 mar. 2013.

Na charge há uma crítica ao processo produtivo agrícola brasileiro relacionada ao

- A** elevado preço das mercadorias no comércio.
- B** aumento da demanda por produtos naturais.
- C** crescimento da produção de alimentos.
- D** hábito de adquirir derivados industriais.
- E** uso de agrotóxicos nas plantações.

Figura 2. exemplo de item da prova do ENEM de Ciências Humanas - 2015

Percebe-se que a pergunta exige do estudante a habilidade de interpretação do texto/ intertextualidade, neste caso, com a interpretação de uma charge e a correlação com um conteúdo específico de Geografia que se refere à produção agrícola e uso de agrotóxicos em decorrência do modelo agrário exportador. No ano de 2015, destaca-se que esta foi a única questão apresentada em relação às temáticas discutidas neste artigo. Não houve itens que abordassem a questão agrária ou movimentos sociais do campo, por exemplo.

Na prova de 2016 essa temática está presente em uma questão, como apresentado na Figura 3.

QUESTÃO 40

Particpei de uma entrevista com o músico Renato Teixeira. Certa hora, alguém pediu para listar as diferenças entre a música sertaneja antiga e a atual. A resposta dele surpreendeu a todos: "Não há diferença alguma. A música caipira sempre foi a mesma. É uma música que espelha a vida do homem no campo, e a música não mente. O que mudou não foi a música, mas a vida no campo". Faz todo sentido: a música caipira de raiz exalava uma solidão, um certo distanciamento do país "moderno". Exigir o mesmo de uma música feita hoje, num interior conectado, globalizado e rico como o que temos, é impossível. Para o bem ou para o mal, a música reflete seu próprio tempo.

BARCINSKI, A. Mudou a música ou mudaram os caipiras? Folha de São Paulo, 4 jun. 2012 (adaptado).

A questão cultural indicada no texto ressalta o seguinte aspecto socioeconômico do atual campo brasileiro:

- Ⓐ Crescimento do sistema de produção extensiva.
- Ⓑ Expansão de atividades das novas ruralidades.
- Ⓒ Persistência de relações de trabalho compulsório.
- Ⓓ Contenção da política de subsídios agrícolas.
- Ⓔ Fortalecimento do modelo de organização cooperativa.

Figura 3. Prova de Ciências Humanas ENEM - 2016

Na elaboração deste item entendemos que a preocupação dos autores é a discussão sobre a relação cidade-campo e o modo idílico de entender o campo no passado em contraposição ao campo modernizado pela revolução verde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das questões das provas do ENEM e da matriz de referência deste exame, podemos afirmar que este exame, como avaliação de um processo curricular, exige do estudante que integraliza o Ensino Médio algumas habilidades de leitura e escrita que não são específicas das Ciências Humanas e ao mesmo tempo elege conteúdos e temas específicos que servem de referência para que o professor defina o que será ou não abordado nesse nível de ensino. Em outras palavras, como qualquer processo avaliativo há eleição de temas que estão presentes e outros que não participam do currículo avaliado.

No caso das temáticas abordadas neste artigo, percebe-se a baixa ocorrência de questões sobre os objetos do conhecimento Agricultura, sistemas e modelos de produção, Soberania Alimentar. Consideramos que isso se deve à maneira como o Estado, como agente facilitador de financiamento para o agronegócio e promotor de políticas excludentes no campo, prefira omitir ou exigir poucas habilidades associadas à leitura do campo, das condições de trabalho e exclusão camponesa. Embora o Estado, afirme sua neutralidade num contexto marcado por interesses de classe antagônicos, na verdade atende aos processos de acumulação e legitimação do capital, marginalizando os interesses dos trabalhadores do campo e camponeses e isso se reflete nos itens selecionados para as provas do Exame Nacional do Ensino Médio.

Para finalizar é importante mencionar que os itens são elaborados por professores, pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior no Brasil e nos últimos anos, apenas por professores de Instituições Federais de Ensino. A elaboração do item, não assegura, contudo, que esteja presente nas provas do exame anual. A seleção dos itens está sob a responsabilidade da equipe técnica do órgão que elabora as provas, o INEP, que considera na seleção do item, além das habilidades e conteúdo de cada área, o nível de dificuldade da questão, de acordo com as métricas da Teoria de Resposta ao Item (TRI).

Há, portanto, critérios técnicos, políticos e ideológicos ao definir-se o que será exigido nas provas de exames de avaliação externa. No debate curricular, além dos temas e conteúdos

(objetos do conhecimento) que serão abordados e que definem subcampos ou áreas na Geografia, temos que discutir, também, a legitimidade dos governos e equipes que elaboram tais provas.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, Ocimar M. BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristine. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos de Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. 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./mar. 2013.
- BRASIL. **Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006**. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Documento básico ENEM 2000**. Brasília: MEC/INEP, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de referência para o ENEM 2009**. Brasília: MEC/INEP, 2009.
- DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro de 2003.
- FERNANDES, Bernardo M. Regimes alimentares, impérios alimentares, soberanias alimentares e movimentos alimentares. **Relaer: Revista Latinoamericana de estudios Rurales**, v. 4, n. 7, p. 188-209, jan. jun. 2019.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.
- GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GOODSON, Ivor. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- KUENZER, A. Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, set. 2010.
- OLIVEIRA, Christian Dennis M.; ASSIS, Rodrigo J. S. Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.1, p. 195-209, jan./abr. 2009.
- PEREIRA, Marcelo Garrido. El espacio por aprender, el mismo que enseñar: Las urgencias de la educación geográfica. **Cadernos Cedex**, Campinas, SP, v. 25, n. 66, p. 137-163, maio/ago. 2005.
- SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, 2010.
- SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Orgs.) **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 19-35.
- STRONZAKE, Janaina. El hambre y la alimentación en perspectiva histórica. **Revista Española de Desarrollo y Cooperación**, nº 32, IUDC-UCM, Madrid, 2013, p. 45-61.