



signos geográficos

Boletim NEPEG de Ensino de Geografia

ISSN: 2675-1526

www.revistas.ufg.br/signos

AFINAL, PARA QUEM SERVE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO?

WHO IS HIGH SCHOOL REFORM FOR?

¿PARA QUIÉN SIRVE LA REFORMA DE LA ESCUELA SECUNDARIA?

Alcinéia de Souza Silva
Universidade de Brasília
alcineias32@gmail.com

Resumo: No Brasil, um novo Ensino Médio foi instituído pela Lei n.º 13.415/2017. Além da instituição de escolas em tempo integral, a medida realiza alterações substanciais na Lei n.º 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), principalmente na organização e estrutura curricular dessa etapa da Educação Básica. Alvo de críticas e discussões nas mais variadas esferas, principalmente na educacional, a questão tornou-se objeto de estudo desse trabalho, que busca compreender para quem serve essa reforma, dadas suas arrumações e arbitrariedades, considerando especialmente a desobrigação na oferta de determinadas disciplinas, como a Geografia, ao longo do curso. A discussão empreendida com base em análise documental evidencia que a reforma fragiliza e precariza a formação no Ensino Médio, impossibilita o cumprimento integral das finalidades formativas dessa etapa, desvaloriza a qualidade da formação escolar e atende a demandas meramente econômicas, principalmente as que se relacionam à expansão capitalista via mercantilização/empresariamento do ensino público ou ao fortalecimento do setor privado. Destaca-se que o ensino amplo de Geografia possibilita compreender as contradições e complexidades intrínsecas à realidade, já que o espaço geográfico é uma dimensão constitutiva da realidade. Assim, a restrição e o controle no acesso ao conhecimento geográfico, impostos pela reforma, acarretarão perdas intelectuais e, com isso, danos à formação humana e cidadã do educando, a exemplo do esvaziamento do pensamento crítico e do conhecimento da realidade social e política do lugar e do mundo.

Palavras-chave: BNCC, Ensino Médio, Reforma, Geografia, Brasil.

Abstract: In Brazil, a new High School was instituted by Law No. 13,415 of 2017. In addition to the establishment of full-time schools, the measure makes substantial changes to Law No. 9,394 / 1996, which establishes the National Education Guidelines and Bases (LDBEN, in Portuguese), mainly in the organization and curricular structure of this phase of Basic Education. Target of criticism and discussion in various spheres, particularly in education, the issue has become an object of study of this work, which seeks to understand for whom this reform is useful, given its tidiness and arbitrariness, especially considering the optional offer of certain subjects, such as Geography, along the course. The discussion undertaken based on documentary analysis shows that the reform weakens and destabilizes the education in high school, precludes the full fulfillment of the formative purposes of this stage, devalues the quality of schooling and meets purely economic demands, especially those related to capitalist expansion via the commodification/ entrepreneurship of public education or the strengthening of the private sector. It is noteworthy that the broad teaching of Geography makes it possible to understand the contradictions and complexities intrinsic to reality, considering that geographic space is a constitutive dimension of reality. Thus, the restriction and control on access to geographical knowledge imposed by the reform will lead to intellectual losses and eventually damage to the human and citizen formation of the student, like the emptying of critical thinking and knowledge of the social and political reality of place and the world.

Keywords: Common National Curriculum Base, High School, Reform, Geography, Brazil.

Resumen: En Brasil, se instituyó una nueva Escuela Secundaria por la Ley no. 13.415 de 2017. Además del establecimiento de escuelas de tiempo completo, la medida hace cambios sustanciales a la Ley no. 9.394/1996, que establece las Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), principalmente en la organización y estructura curricular de esta fase de la Educación Básica. Un objetivo de crítica y discusión en diversas esferas, especialmente en educación, el tema se ha convertido en el objeto de estudio de este trabajo, que busca entender para quién es esta reforma, dada su disposición y arbitrariedad, especialmente considerando la oferta opcional de ciertas disciplinas, como la Geografía, a lo largo del curso. La discusión realizada se basa en el análisis documental que muestra que la reforma debilita y empeora la educación en la Escuela Secundaria, impide el pleno cumplimiento de los propósitos formativos de esta etapa, devalúa la calidad de la educación y satisface las demandas puramente económicas, especialmente las relacionadas con la expansión capitalista a través de la mercantilización/ emprendimiento de la educación pública o el fortalecimiento del sector privado. Es de destacar que la amplia enseñanza de la geografía hace posible comprender las contradicciones y complejidades intrínsecas a la realidad, dado que el espacio geográfico es una dimensión constitutiva de la realidad. Por lo tanto, la restricción y el control del acceso al conocimiento geográfico impuesto por la reforma conducirá a pérdidas intelectuales y, por lo tanto, a un daño a la formación humana y ciudadana del estudiante, como el vaciamiento del pensamiento crítico y el conocimiento de la realidad social y política del lugar y el mundo.

Palabras-clave: Base de Currículo Nacional Común, Escuela Secundaria, Reforma, Geografía, Brasil.

Introdução

Para quem serve a reforma do Ensino Médio? Essa é a indagação que orienta as discussões empreendidas neste trabalho, que tem como foco a reflexão sobre o ensino de Geografia no contexto da reorganização do Ensino Médio brasileiro. Isso se justifica porque a Lei n.º 13.415/2017 estabelece mudanças preocupantes nessa etapa de escolarização, as quais se relacionam à formação básica e ao desenvolvimento dos jovens estudantes. A principal alteração, que é escopo da discussão deste texto, é a reorganização curricular que, dentre outras questões, estabelece limites e controle do processo de ensino-aprendizagem nessa última etapa da Educação Básica.

Resultante de uma Medida Provisória (MPV), qual seja, a MPV n.º 746/2016, que foi amplamente criticada – inclusive por estudantes secundaristas no movimento de ocupação de mais de mil escolas brasileiras (anos 2015-2016) –, a Lei n.º 13.415/2017 também modifica as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e determina a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual consiste em um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018a, p. 7, *itálico nosso*). Cabe questionar, aqui, para que e para quem são essenciais essas aprendizagens de que fala a BNCC, uma vez que a análise das DCNEM – que apresentam o conjunto de orientações mais detalhadas aos sistemas e às instituições de ensino – evidencia que a nova referência curricular não atende às demandas das juventudes

contemporâneas, não atende integralmente às finalidades da Educação Básica no que tange ao desenvolvimento do educando e à formação comum indispensável para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996) e nem aos objetivos do próprio Ensino Médio. Dentre eles, destacam-se: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1996). Explicamos a seguir as razões dessas afirmações.

Primeiramente, porque a sociedade contemporânea, globalizada, tecnológica, altamente competitiva e permeada de contradições exige do indivíduo uma formação ampla e sólida. Além disso, a nova organização curricular não possibilita o aprofundamento de conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, em razão de não assegurar a oferta de seus campos disciplinares por todo o Ensino Médio. Por último, com a desvalorização das ciências da natureza, humanas e sociais, a nova estruturação esvazia e controla a formação cidadã e o pensamento crítico, bem como acarreta perdas intelectuais que poderão afetar o desenvolvimento humano como um todo.

A fundamentação dessas afirmações será apresentada e discutida ao longo do presente trabalho, cujo objetivo é compreender para quem serve a reforma do Ensino Médio, dadas suas arrumações e arbitrariedades, considerando especialmente a desobrigação na oferta de determinadas disciplinas, como a Geografia, ao longo dessa etapa. Desse modo, tendo como metodologia a análise documental – Lei n.º 13.415/2017; Lei n.º 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN); BNCC e novas DCNEM –, o texto foi estruturado da seguinte forma: no primeiro momento, os referidos documentos e/ou legislações são analisados e discutidos criticamente, a fim de se compreender a que e a quem interessa a nefasta reforma; no segundo momento, discorre-se sobre o ensino de Geografia, argumentando para que servem os estudos geográficos, por que essa disciplina deve ser obrigatória nos três anos do Ensino Médio e quais as consequências de sua desobrigação ao longo da formação do educando.

Entendendo a reestruturação curricular do Ensino Médio no Brasil

Esteiam a reestruturação curricular do Ensino Médio a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, a LDBEN, a Lei n.º 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, e os interesses econômicos insertos nas políticas educacionais

brasileiras. Suas disposições referem-se, especialmente, à educação como direito fundamental ao desenvolvimento do indivíduo e à sua formação cidadã e para o trabalho, à necessidade de estabelecer conteúdos mínimos que assegurem a formação básica comum, ao alcance da qualidade da Educação Básica e ao desenvolvimento socioeconômico do país.

A LDBEN estabelece que os currículos da Educação Básica devem ter uma base nacional comum. Em atendimento a essa legislação, à Constituição Federal e ao PNE, é aprovada a Lei n.º 13.415/2017 e elaborada a BNCC. Pelo sentido da palavra, comum é sinônimo de básico, geral, algo partilhado. Na própria BNCC, o sentido de comum refere-se às aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, como apresentamos anteriormente. No entanto, pelas disposições do novo referencial curricular voltado ao Ensino Médio, os novos currículos possuirão estruturas e organizações diversas, e muitos deles não possibilitarão os estudos referentes aos diferentes campos do conhecimento ao longo do curso. A desobrigação na oferta de determinadas disciplinas nos três anos dessa etapa e a valorização de outras, como discutiremos adiante, restringe o acesso ao conhecimento, especialmente aos conhecimentos relativos às ciências naturais, humanas e sociais, que muito contribuem na formação humana, na qual contempla o desenvolvimento cognitivo e ético dos estudantes.

Trata-se de um referencial com uma base comum rasa, em que nem todos os alunos terão acesso aos conhecimentos ou desenvolverão as aprendizagens essenciais que podem lhes assegurar uma formação geral básica. Entende-se que uma educação básica, que se reporta a uma formação necessária, obrigatória e fundamental, deve constituir-se por um currículo que, minimamente, seja básico/essencial à tal formação. Não se trata de dizer que as particularidades e diversidades dos sujeitos e de seus contextos devam ser desconsideradas, nem que deva existir um currículo rígido e único para todos; trata-se de defender que, pelo menos na questão de organização/estrutura curricular, o ponto de partida seja igual para todos, já que sabemos que o ponto de chegada jamais o será. Nem todos os estudantes possuem as mesmas probabilidades de sucesso para chegar ao final (SACRISTÁN, 2000).

Segundo a Lei n.º 13.415/2017 e a BNCC, que alega que “a organização curricular vigente apresenta excesso de componentes curriculares” (BRASIL, 2018a, p. 467), o currículo do Ensino Médio será composto por uma formação geral básica e por itinerários formativos. A primeira parte – formação geral básica – é composta por Língua Portuguesa, Matemática, conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, Arte, Educação Física, História do Brasil e do mundo, História e cultura afro-brasileira e indígena, Sociologia, Filosofia e Língua Inglesa. No entanto, como anunciamos, as novas DCNEM determinam

que: “a critério dos sistemas de ensino, a formação geral básica pode ser contemplada em todos ou em parte dos anos do curso do ensino médio, com exceção dos estudos de Língua Portuguesa e da Matemática que devem ser incluídos em todos os anos escolares” (BRASIL, 2018b, p. 6).

Cabe indagar, aqui, por que apenas Português e Matemática são estudos obrigatórios nos três anos do Ensino Médio? Será porque são esses os componentes avaliados nas principais avaliações de larga escala? Se o significado de qualidade estabelecido pelo PNE é o bom desempenho nesses exames, a nossa hipótese pode ser verdadeira. As aprendizagens essenciais e/ou valiosas a esse propósito se restringem, então, a ler, escrever, interpretar textos, calcular e resolver problemas matemáticos, visando a alcançar bons índices educacionais, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para Santos, Vallerius e Mota (2018, p. 5), “a centralidade alcançada pelo IDEB traz uma preocupação com as notas alcançadas nos testes e não com o grande objetivo da educação, ou seja, a aprendizagem dos alunos e a formação de cidadãos críticos e autônomos”. É o que Freitas (2014) chama de estreitamento curricular, que foca o ensino nas disciplinas avaliadas, controlando, assim, a organização do trabalho pedagógico escolar, conforme destacado a seguir:

Pressionado a garantir a aprendizagem em uma escola de tempo parcial e sem suporte adequado, o professor avança no tempo que deveria ser ocupado para ensinar outras disciplinas que não caem no exame, para poder dar conta daquelas que caem no exame. Sobrevém o estreitamento de disciplinas do currículo o que implica em sonegação de conhecimentos que não entram no exame, em nome da garantia de aprendizagem do básico em português e matemática, que caem no exame. Neste quadro, o básico se define mais em função do que exclui do que daquilo que ele de fato contém. O direito de aprender se converte, quando bem-sucedido, em um direito de acessar o conhecimento básico das matrizes de referência de avaliação e, mesmo assim, em algumas disciplinas. A sonegação histórica do conhecimento às camadas populares, a despeito dos discursos, se impõe (FREITAS, 2014, p. 1100).

Por tal organização, e levando em consideração as disciplinas avaliadas nos exames padronizados, possivelmente não haverá nos novos currículos escolares a valorização dos demais campos do conhecimento, inclusive os conhecimentos mais locais, que contribuem (e muito) para o desenvolvimento do pensamento crítico, para a construção da cidadania, para a formação integral e para o desenvolvimento intelectual do indivíduo e, ainda, para a compreensão da realidade social e política da sociedade contemporânea, a exemplo da Geografia. Na verdade, esses exames “legitimam a ideia de conhecimentos universalmente válidos e de uma cultura comum que privilegia o letramento, a matemática e **habilidades essenciais à vida**” (WORLD..., 2001, p. 29, *apud* GARCIA, 2010, p. 453, grifo nosso). Eles

sonegam conhecimentos essenciais e válidos para uma leitura menos ingênua da realidade, por exemplo.

A segunda parte do currículo – os itinerários formativos – tem caráter optativo. A escola oferta diferentes arranjos curriculares no campo de Linguagens, Matemática, Ciências da natureza, Ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e suas possibilidades estruturais. Dentre as opções ofertadas, o aluno escolhe entre a formação técnica e/ou a(s) área(s) em que deseja aprofundar seus conhecimentos, sobretudo a(s) que melhor dialoga(m) com seus interesses e projetos de vida. Como dispõe a BNCC,

[...] essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (BRASIL, 2018a, p. 468).

A questão que se levanta é: os alunos dessa faixa etária têm delineados seus projetos de vida e profissional ou têm maturidade e discernimento para fazerem essas escolhas? Reiteramos, aqui, a necessidade de um currículo que assegure, pelo menos em uma das suas partes, uma formação comum, geral e ampla nos três anos do Ensino Médio para que os estudantes aprofundem, de fato, os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e tenham acesso a outros que dialoguem com seus interesses e ampliem a formação básica, que é uma das finalidades dessa etapa de escolarização.

No que tange às formas de oferta e organização curricular, as novas DCNEM estabelecem em seu artigo 17, § 9º e §13, que os novos currículos do Ensino Médio devem oferecer tempos e espaços próprios ou em parcerias com outras organizações para estudos e atividades (realizados fora da escola de origem do aluno, de forma presencial ou a distância), que serão considerados parte da carga horária dessa etapa de escolarização, inclusive na parte de formação geral básica. Dentre tais atividades realizadas pelos estudantes estão aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional e, até mesmo, participação em trabalhos voluntários. Essas medidas demonstram despreocupação com a solidez e a qualidade do ensino básico, bem como com a formação integral e o desenvolvimento humano do educando. Não restam dúvidas de que os resultados dessa estruturação serão a fragilização e precarização da formação básica do estudante e a acentuação da desigualdade intelectual no

país, especialmente pelo acesso ao conhecimento mais denso e amplo, que uns terão, outros não.

Essa concepção reducionista impressa na Reforma do Ensino Médio, portanto, acaba por interromper ou dificultar a formação de uma cidadania e se configura como um retrocesso ao atuar na institucionalização da desigualdade estrutural presente na sociedade brasileira concebendo uma escola de Ensino Médio aligeirada para os jovens “pobres” e que devem ser inseridos rapidamente no mercado de trabalho; enquanto mantém abertas as perspectivas de formação ampliada para os “ricos” (SANTOS, VALLERIUS e MOTA, 2018, p. 7).

Outro embasamento para a reforma do Ensino Médio, como mencionado, é o PNE, o qual determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional. Esse documento dispõe, na Meta 7, a necessidade de fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades. A reforma, nesse ponto, torna-se um mecanismo para atingir essa qualidade. Ao falar sobre qualidade, o documento relaciona-a, diretamente, ao aumento das médias nacionais no IDEB, como se a melhora do desempenho dos alunos nas avaliações de larga escala indicasse a qualidade da educação pública no país. Sabe-se, no entanto, que essas avaliações não retratam a realidade educacional, já que a mesma não se revela nesses índices, médias ou números, nem se reduz a eles. Ainda que sejam alcançadas boas médias no IDEB ou no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), por exemplo, não se pode considerá-las como sinônimo de qualidade da educação escolar, pois a qualidade se constitui pelas políticas que favorecem o desenvolvimento do trabalho da escola, do trabalho docente e da prática educativa e, nisso, o desenvolvimento do educando. Isso engloba investimentos, sobretudo na formação docente e nas condições materiais e imateriais das instituições de ensino. Concordamos com Santos, Vallerius e Mota (2018, p. 7) quando dizem que “os dados do IDEB deveriam ser tomados como referências [...] na melhoria da qualidade social da educação nesta etapa de escolarização”.

O PNE 2014-2024 estipulou que uma das estratégias para atingir a referida Meta (7) seria “estabelecer e implantar [...] diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio” (BRASIL, 2014, p. 61). Assim, a Lei n.º 13.415/2017 e a BNCC também decorrem dessa determinação, que tem o currículo como a principal via de alcance da qualidade da educação pública, visto que, dentre as trinta e seis estratégias para fomentar tal qualidade, o Estado priorizou a criação de uma Base Nacional Comum Curricular. Por que não foram priorizados os investimentos no apoio técnico e financeiro voltados à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos

pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da escola, como dispõe a estratégia 7.5 dessa mesma Meta? Levando em consideração as precárias condições de trabalho de grande parte das escolas públicas no país, a alteração curricular não é a necessidade prioritária. Em caráter emergencial, a escola precisa ser acolhida, equipada, recriada, revitalizada, enfim, melhorada, o que não se dá tão somente com mudanças curriculares. A qualidade da educação não pode ser resumida ao rendimento escolar ou à performatividade, como esclarece Garcia (2010).

A escola, de modo geral, e os professores, de modo particular, precisam ser ouvidos. Com suas experiências e vivências, eles conhecem bem as demandas escolares e podem contribuir muito no processo de construção da educação de qualidade, a qualidade social. A questão é que, no Brasil, as políticas são direcionadas pela dimensão econômica e não pela perspectiva da comunidade escolar. Essa afirmação pode ser corroborada por Garcia (2010), que afirma que as reformas educacionais no Brasil se voltam às questões economicistas, bem como por Garcia e Faria (2005) ao considerarem que a dimensão econômica é tomada como marco referencial das políticas sociais.

De modo verticalizado, as medidas são implementadas sem ampla participação da sociedade brasileira. No campo das políticas curriculares, os técnicos/especialistas são responsáveis pela definição do que deve ser ensinado nas escolas. A estas, cabe a implementação dessas decisões, sendo meras executoras de políticas criadas em gabinetes, muitas vezes sob a orientação de grupos econômicos e de organismos internacionais à luz da lógica neoliberal, que visa, simplesmente, ao desenvolvimento econômico. Muitas são caracterizadas como inovações que não produzem transformações onde são aplicadas, ou seja, no campo educacional. É o que Ball (2001) chama de colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas. Mas esse processo vai muito além do que evidenciamos. No caso da reforma do Ensino Médio, Adrião e Peroni (2018) afirmam que

[...] essa política nacional de reforma curricular resultou de uma ação coordenada pelo setor empresarial, ainda que associado diretamente a agentes governamentais. Esta é a primeira e mais ampla dimensão da privatização, um “movimento” de base empresarial que, “por fora” do Estado, é investido de prerrogativas de governo. Mesmo que o texto tenha sido objeto de “consultas” pulverizadas e *online*, a participação organizada de educadores e universidades foi insuficientemente considerada (ADRIÃO e PERONI, 2018, p. 51).

Sobre essa discussão, Garcia e Farias (2005) também destacam que:

Uma breve retrospectiva das iniciativas de reformas educativas nas últimas décadas põe em evidência o caráter centralizador dessas ações na medida em que destaca forças exteriores à escola – interesses empresariais e do próprio Poder Público – como elementos impulsionadores das mesmas. A ênfase em modelos de reforma educativa de cima para baixo tem reforçado a tendência de atribuir aos agentes educativos, em especial aos professores, o papel de meros executores da reforma

materializada nas diretrizes da política educacional (GARCIA e FARIAS, 2005, p. 65).

Nessa perspectiva neoliberal e de controle, ou do crescimento do setor empresarial na definição de políticas curriculares brasileiras, tanto a BNCC quanto as novas DCNEM deixam claro para quem serve o novo Ensino Médio. Para responder a isso, subscrevemos a discussão empreendida por Camilo Costa, Rodrigues e Stribel (2019), na qual

[...] o documento (a BNCC) é enfático quando diz ser o balizador de elementos decisivos na educação, como na formação de professores, na avaliação e na elaboração de conteúdos educacionais. É interessante destacar que estes são campos de interesse de agências privadas, que oferecem serviços que abarcam estes três elementos, entre outros, através de orientações educativas sobre competências, como aqueles disponíveis no site do “Movimento pela Base Nacional Comum”, apoiado pela Fundação Lemman, Revista Nova Escola, Instituto Inspirare, entre outras instituições (CAMILO COSTA, RODRIGUES e STRIBEL, 2019, p. 99).

Na mesma lógica, retomando o que preconizam as DCNEM – as quais preveem que parte da oferta (até 30% para o ensino regular e até 80% para a Educação de Jovens e Adultos – EJA) dessa etapa pode ocorrer na modalidade a distância, inclusive mediante parcerias, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos (BRASIL, 2018b) –, temos evidenciada uma das finalidades da reforma do Ensino Médio: o alargamento do empresariamento da educação pública.

Em uma moção de repúdio à aprovação dessas DCNEM, assinada em 2018 pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM) e Rede Escola Pública e Universidade (REPU), afirma-se que a reforma do Ensino Médio vai ao encontro do privado em detrimento do público, do alargamento do empresariamento da Educação Básica e do (falacioso) discurso da indispensabilidade de adequação às necessidades do setor produtivo empresarial. De outro modo, essa política abre espaço para a mercantilização da educação pública, na qual o Estado colocará o ensino público nas mãos da rede privada, como se a educação fosse uma mercadoria a ser comercializada. Sobre isso, essa moção reitera a posição do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio: o

financiamento da oferta privada com recursos públicos significa, além de privatização *stricto sensu*, que o governo federal e os governos distrital e estaduais estarão terceirizando o que é de sua responsabilidade constitucional (ANPEd, 2018).

Para Adrião e Peroni (2018), trata-se da educação pública em disputa: no caso da BNCC, a disputa ocorre pelo conteúdo da educação e por sua transformação em mercadoria.

Sendo que mais de 80% das matrículas da educação básica estão concentradas na escola pública, o setor privado mercantil e/ou neoconservador disputa o conteúdo da educação e busca parametrizá-lo por meio de instrumentos de avaliação, de modelos de formação de professores e da produção de materiais didáticos, etc. É uma disputa por projetos de educação e de sociedade para a qual se torna funcional o que se prevê a BNCC (ADRIÃO e PERONI, 2018, p. 52).

A reforma do Ensino Médio, sobretudo no que tange à reorganização curricular, impossibilita o cumprimento integral das finalidades formativas dessa etapa (a formação básica, o desenvolvimento pleno do educando, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, seu aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico) e não atende às demandas das juventudes e da sociedade contemporânea, no que tange à necessidade de uma formação ampla e sólida. Ela restringe o acesso ao conhecimento, fragiliza e precariza a formação no Ensino Médio e, ainda, desvaloriza a qualidade da formação escolar. Na realidade, além disso, ela atende a demandas econômicas, principalmente à expansão capitalista via mercantilização do ensino público ou ao fortalecimento do setor privado, como diz a ANPEd (2018).

Essa discussão, que responde à indagação para quem serve a reforma do Ensino Médio brasileiro, constitui-se como pano de fundo para discorrer sobre o ensino de Geografia, já que ele é duramente atacado pela nova organização curricular, trazendo consequências preocupantes na formação do educando. Por se tratar de uma Educação Básica, defende-se que a Geografia seja obrigatória nos três anos do Ensino Médio, pelas razões apresentadas na seção seguinte.

Para que servem os estudos geográficos no Ensino Médio?

Para Giroto (2017), o ensino de Geografia está, desde a década de 1990, sob o domínio neoliberal. As reformas educacionais instituídas a partir dessa década têm o currículo como centralidade, já que, tendo uma natureza ideológica e política, este constitui um instrumento de legitimação dos discursos hegemônicos, em virtude de ser ação exclusiva do

Estado (STRAFORINI, 2014), também orientado por outros agentes hegemônicos. O currículo passa a ser, então, uma via de implementação dos projetos político-econômicos, decorrentes, sobretudo, das transformações e demandas do mundo capitalista, ou seja, ele tanto se relaciona às relações de poder quanto de controle escolar (APPLE, 1982). Sacristán (2000) reforça essa ideia ao tratar o currículo prescrito como via de controle sobre a prática de ensino.

Esse controle se relaciona, diretamente, aos conteúdos que devem ser ensinados nas escolas e aos campos do conhecimento necessários ao alcance do projeto de indivíduo/sociedade que se deseja formar. Com novos propósitos para a formação do estudante do Ensino Médio, as novas DCNEM, mesmo reconhecendo a importância da compreensão espacial ou dos estudos relacionados à Geografia (componente das ciências humanas) na formação dos estudantes, estabelecem que estes não são obrigatórios ao longo da Educação Básica. De outro modo, podemos afirmar que o Estado restringiu o acesso ao conhecimento geográfico, desvalorizando-o ao primar pelo ensino de Língua Portuguesa e Matemática.

Há, nisso, controle e esvaziamento do pensamento crítico e do conhecimento da realidade social e política do lugar e do mundo. Mas por que controlar o ensino de Geografia ou o acesso ao conhecimento geográfico, e não limitar os estudos relacionados à Língua Portuguesa e Matemática? Bem, na seção anterior respondemos por que esses últimos componentes são prioritários e a razão de tal estreitamento curricular. Nesse momento, focaremos em argumentar sobre a função da Geografia e sua serventia e, com isso, sobre o porquê de ser facultativa sua oferta ao longo do Ensino Médio.

Pérez (2014, p. 15) trata a Geografia “como clave de la educación ciudadana”. Para ele, o conhecimento geográfico apresenta potencialidade para a formação de cidadãos ativos e comprometidos com os problemas sociais e ambientais do mundo. Essa relação entre Geografia e cidadania também é reconhecida por Damiani (2015, p. 50) quando, categoricamente, afirma que “a noção de cidadania envolve o sentido que se tem do lugar e do espaço, já que se trata da materialização das relações de todas as ordens, próximas ou distantes. Conhecer o espaço é conhecer a rede de relações a que se está sujeito, da qual se é sujeito”.

Do mesmo modo, outros autores que escrevem sobre o ensino de Geografia, tais como Cavalcanti (2012, 2013, 2019), Gonzáles (1999) e Vesentini (2013), destacam sua contribuição na construção e exercício da cidadania, a partir do estudo ou da compreensão da dimensão espacial dos fatos e dos fenômenos, visto que a prática cidadã decorre do

entendimento da realidade social, que, em sua essência, é espacial. À luz desses apontamentos, pode-se dizer que “apreender o sentido da Geografia como disciplina capaz de produzir uma compreensão da espacialidade como momento de elucidação da realidade social [...] é fundamental para que o educando compreenda o espaço em seus conteúdos sociais ou como uma produção humana” (CARLOS, 2015, p. 18-39) e para que construa e exerça sua cidadania.

A Geografia enquanto disciplina escolar, então, constitui-se como um instrumento intelectual para desvendar a realidade social, interpretar suas contradições e participar ativamente da produção socioespacial e de sua transformação. É nesse sentido que Cavalcanti (2019) reconhece que uma das funções elementares da Geografia é desenvolver um pensamento geográfico, ou seja, é levar o aluno a pensar geograficamente. Tal pensamento, que se caracteriza pela capacidade de análise geográfica de fatos ou fenômenos, também contribui na construção e prática da cidadania, “o que significa tanto compreender a Geografia das coisas, para poder manipulá-las melhor no cotidiano, quanto conhecer a dinâmica espacial das práticas cotidianas “inocentes”, para dar um sentido mais genérico (crítico, profundo) a elas” (CAVALCANTI, 2013, p. 128).

Para Carlos (2015), é possível construir uma análise da realidade a partir do espaço, pois ele é duração e simultaneidade de atos e ações, situando a possibilidade de compreensão do mundo no plano da práxis. No âmbito escolar, Moreira (2015) considera que a Geografia é uma forma de leitura do mundo, que possibilita o desenvolvimento de uma atitude de consciência crítica dos homens e das mulheres em sua busca de uma nova forma de sociedade. Assim, os estudos geográficos servem para ler, compreender e transformar o mundo, entender a espacialidade dos fatos e dos fenômenos, perceber o papel do espaço nas ações e relações sociais ou nas práticas cotidianas, compreender a realidade à luz de sua dimensão espacial, desenvolver novos modos de pensar, desenvolver o intelecto e o pensamento crítico, construir aportes teóricos que contribuam na construção e no exercício da cidadania, desvelar as contradições da sociedade contemporânea, ampliar a consciência sobre as práticas espaciais e compreender as relações hegemônicas e os modos de intervenção nelas. A Geografia, nesse viés, “vem se constituindo como uma ciência que discute o mundo como espaço, a relação sociedade e natureza por meio de conceitos fortemente hegemônicos e que se constituem como lastros de uma história não linear” (CAMILO COSTA, RODRIGUES e STRIBEL, 2019, p. 100).

Mais uma vez, recorremos aos pressupostos teóricos de Cavalcanti (2012, p. 163) para destacar que os conceitos geográficos são mediadores para compreender o mundo, pois

“permitem fazer generalizações e incorporam um tipo de pensamento capaz de ver o mundo não somente como um conjunto de coisas, mas também como capaz de converter tais coisas, por meio de operações intelectuais, em objetos espaciais”. Dessa forma, o estudo sobre lugar, território, paisagem, espaço geográfico, globalização, região, natureza, rede, localização, escala, dentre outros temas, categorias, princípios e conceitos geográficos possibilita ao educando compreender as contradições e complexidades intrínsecas à realidade, já que o próprio espaço geográfico é uma dimensão constitutiva da realidade (CAVALCANTI, 2012). “À diferença do samba, isso se pode aprender na escola” (MOREIRA, 2015, p. 118), que possui como um dos seus objetivos possibilitar ao aluno o desenvolvimento de um pensamento teórico-conceitual ou capacidades intelectuais que favoreçam esse processo de compreensão, como afirma Cavalcanti (2019).

Será por suas potencialidades enquanto uma ferramenta intelectual na compreensão da realidade social e política do país e do mundo que a Geografia foi secundarizada no currículo do Ensino Médio? Será que a restrição dada aos conhecimentos geográficos se deve ao poder que eles possuem no desenvolvimento do pensamento crítico e no desenvolvimento político do indivíduo? Não tenhamos dúvidas de que a restrição e o controle no acesso ao conhecimento geográfico, impostos pela reforma, acarretarão perdas intelectuais e, com isso, danos à formação humana e política do educando. Logo, essa reforma não serve ao aluno do Ensino Médio, pois a velocidade das transformações exige um novo paradigma de análise e, mais do que nunca, a compreensão da dimensão espacial do mundo ganha significado (CARLOS, 2015) e torna necessária na formação do estudante ao longo da Educação Básica.

Considerações finais

Ao situar-se como centralidade no bojo das políticas educacionais brasileiras das últimas décadas, sobretudo como via de alcance da qualidade da Educação Básica, o currículo se revela como um instrumento que vai além de um programa escolar ou da relação de conteúdos ensinados na escola. Ele resulta de interações e interesses diversos que, em menor instância, visam a qualificar o sistema escolar. Ele expressa um projeto/uma intencionalidade assentada em bases econômicas, a exemplo da lógica neoliberal que orienta/define as políticas educacionais e o ensino de Geografia desde 1990.

A discussão aqui delineada buscou revelar para quem serve a reforma do Ensino Médio, que, longe de servir à melhoria da educação ofertada nessa última etapa da Educação Básica, de modo geral, e ao processo formativo do educando, de modo particular, visa a

atender demandas econômicas, principalmente à expansão capitalista via mercantilização/empresariamento do ensino público ou ao fortalecimento do setor privado. O impacto dessa política que põe a educação pública nas mãos da rede privada, que restringe o acesso ao conhecimento e que desvaloriza a qualidade da formação escolar será o de acarretar prejuízos no processo de desenvolvimento do educando, especialmente no campo da formação humana, cognitiva e política.

O discurso do Ministério da Educação (MEC) de que, por possuir um currículo integrado e mais flexível, o novo Ensino Médio configura-se como uma medida que dialoga melhor com as novas demandas sociais e com as características e os projetos de vida das juventudes estudantis é uma falácia. A reforma, ao fragilizar e precarizar a formação no Ensino Médio, impossibilita o cumprimento integral das finalidades formativas dessa etapa, dentre elas a formação básica, o desenvolvimento pleno do educando, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, a preparação básica para o trabalho e a cidadania, seu aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Quantas reformas dessa natureza ainda virão? Até quando as referências curriculares serão produzidas à revelia de quem produz o espaço escolar cotidianamente? De fato, por que a Geografia não foi valorizada na nova organização curricular do Ensino Médio, já que se constitui como instrumento básico na formação cidadã do educando e na compreensão da realidade social, que são funções dessa etapa de escolarização? De outro modo, por que os estudos relativos ao espaço geográfico, enquanto dimensão constitutiva da realidade, foram menosprezados?

São questões postas para a reflexão e como exercício para se pensar nas reais intenções dessa nefasta reestruturação curricular. O acesso ao conhecimento é condição para o desenvolvimento, seja social, seja do próprio educando. Restringir esse acesso é retrocesso, é involução, é esvaziamento intelectual, é controle do desenvolvimento e do pensamento, sobretudo porque boa parte deles, como os conhecimentos geográficos, possibilitam a compreensão das contradições e complexidades intrínsecas à realidade.

Referências

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. *A formação das novas gerações como campo para os negócios?* In: Aguiar, Márcia Angela da S.; Dourado, Luiz Fernandes. (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

ANPEd. *Moção de Repúdio à aprovação de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio pelo Conselho Nacional de Educação em 07 novembro de 2018*. Disponível em <<http://www.anped.org.br/news/mocao-de-repudio-aprovacao-de-diretrizes-para-o-ensino-medio-pelo-cne>>. Acesso em 20 mar. 2019.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

BALL, Stephen J. *Diretrizes políticas globais e relações políticas globais locais em educação*. Currículo sem fronteiras, v. 1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF, 1996.

_____. *Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 20 fev. 2019.

_____. *Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n.ºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília/DF, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em 13 nov. 2018.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília/DF, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em 20 jan. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília/DF, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 25 fev. 2019.

CAMILO COSTA, Hugo Heleno; RODRIGUES, Phelipe Florez; STRIBEL, Guilherme Pereira. *Teoria curricular e Geografia: convites à reflexão sobre a BNCC*. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 9, n. 17, p. 86-108, jan./jun., 2019.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *A condição espacial*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *O ensino de Geografia na escola*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

_____. *Pensar pela Geografia: ensino e relevância social*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

DAMIANI, Amélia Luisa. *A Geografia e a construção da cidadania*. In: CARLOS, Ana Fani. Alessandri (Org.). *Novos caminhos da Geografia*. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 50-61.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo processo pedagógico na escola*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, set.dez. 2010.

GARCIA, Walter Esteves; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Estado, política educacional e inovação pedagógica*. O público e o privado, n. 5, p. 61-74, janeiro/junho, 2005.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. *Dos PCNs a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal*. *Geo UERJ*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/viewFile/23781/21158>>. Acesso em 01 dez. 2018.

GONZÁLES, Xosé M. Souto. *Didáctica de la Geografía: problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1999.

MOREIRA, Ruy. *Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PÉREZ, Francisco Florentino García. *La enseñanza de la Geografía y sus posibilidades em el currículum*. In: TONINI, Ivaine Maria Tonini et al (Orgs.). *O ensino de Geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 9-20.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Leovan Alves do; VALLERIUS, Daniel Mallmann; MOTA, Hugo Gabriel da Silva. *Reforma do Ensino Médio e o ensino de Geografia: estreitamento curricular e resistências na atuação docente*. VII ENALIC, Fortaleza-CE, 2018.

STRAFORINI, Rafael. *O currículo de Geografia no ensino fundamental: entre conhecer o que se diz e o vivenciar o que se pratica*. In: TONINI, Ivaine Maria Tonini et al (Orgs.). *O ensino de Geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 43-60.

VESENTINI, José William (Org.). *O ensino de Geografia no século XXI*. 7ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

Alcinéia de Souza Silva

Mestra e Doutoranda em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB). Professora na Rede Pública de Ensino no município de Formosa-GO.

Endereço Profissional: Praça Rui Barbosa, 208 - Centro, Formosa-GO, CEP: 73.801-220. Brasil.

Email: alcineias32@gmail.com

Recebido para publicação em 13 de agosto de 2019.
Aprovado para publicação em 12 de dezembro de 2019.
Publicado em 19 de dezembro de 2019.