



O CURRÍCULO E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: A GEOGRAFIA ESCOLAR E O LIVRO DIDÁTICO EM FOCO

THE CURRICULUM AND THE HIGH SCHOOL REFORM: SCHOOL GEOGRAPHY AND THE TEXTBOOK IN FOCUS

EL CURRÍCULO Y LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: EL ANÁLISIS DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR Y EL LIBRO DE TEXTO

Gabriel Martins Cavallini

Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil,
cavallinigeografia@gmail.com

Denis Richter

Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil, drichter78@ufg.br

Resumo: O presente artigo tem como finalidade discutir as recentes alterações no currículo de referência no Brasil, a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da aprovação da Lei n. 13.415/2017, que reestruturou o segmento do Ensino Médio. Para isso, são apresentadas, de forma sucinta, as transformações ocorridas na estruturação curricular a partir do componente Geografia, considerando como esse campo disciplinar estava inserido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e como se encontra atualmente na BNCC. Discute-se, também, a reforma do Ensino Médio e seus impactos no sistema educacional brasileiro, ressaltando sua proposta de reduzir a carga horária e conteúdos das disciplinas. Para isso, será tomado como referência estudos que indicam as alterações na Geografia Escolar a partir do chamado “Novo Ensino Médio”, bem como as consequências desta proposta curricular na concepção e produção dos livros didáticos de Geografia.

Palavras-chave: currículo; Ensino Médio; ensino de Geografia; livro didático.



Abstract: This article aims to discuss recent changes in the reference curriculum in Brazil, following the approval of the National Common Curricular Base (BNCC) and Law No. 13,415/2017, which restructured the High School segment. Succinctly presented are the transformations that have occurred in the curricular structure through the Geography component, considering how this disciplinary field was integrated within the National Curriculum Parameters (PCN) and its current state within the BNCC. Also discussed is the High School reform and its impacts on the Brazilian educational system, emphasizing its proposal to reduce the workload and content of subjects. To achieve this, studies indicating changes in School Geography under the so-called 'New High School' will be referenced, along with the consequences of this curricular proposal on the conception and production of Geography textbooks.

Keywords: curriculum; High School; Geography teaching; text book.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo discutir los cambios recientes en el currículo de referencia en Brasil, a partir de la aprobación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y la aprobación de la Ley N.º 13.415/2017, que reestructuró el segmento de la Educación Secundaria. Para ello, se presentan de manera sucinta las transformaciones ocurridas en la estructura curricular desde el ámbito de la Geografía, considerando cómo este campo disciplinario estaba integrado en los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) y cómo se encuentra actualmente en la BNCC. También se discute la reforma de la Educación Secundaria y sus impactos en el sistema educativo brasileño, destacando su propuesta de reducir la carga horaria y el contenido de las asignaturas. Se utilizarán estudios que señalan los cambios en la Geografía Escolar a partir del denominado 'Nuevo Ensino Médio', así como las consecuencias de esta propuesta curricular en la concepción y producción de libros de texto de Geografía.

Palabras-clave: currículo; Educación Secundaria; enseñanza de Geografía; libro de texto.

Introdução

Assim como um quebra-cabeça, o currículo escolar é composto por várias "partes" que, quando unidas, dão forma à Educação Básica e constituem o sistema educacional. No Brasil, a construção curricular parte das instâncias superiores até as bases, ou seja, do poder executivo nacional, representado pelo Ministério da Educação (MEC), que cria e submete para aprovação do Congresso Nacional os documentos de orientação curricular. Esses documentos, por sua vez, servem de orientação para a formulação dos currículos de referência dos estados, dos municípios e do Distrito Federal.

Desde a redemocratização, o sistema educacional brasileiro passou por diversas reformulações, tendo dois principais documentos de orientação curricular nesse período: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1996b) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017a). Os PCN, aprovados e implantados em 1996, tinham como objetivo reestruturar o sistema educacional brasileiro após um período não democrático (1964-1985). Já a aprovação da BNCC, em 2017, ocorreu na esteira das alterações nas orientações curriculares, visando aprimorar a Educação e cumprir as exigências dispostas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - 9.394/1996 (Brasil, 1996a).

Nesse contexto, a Lei nº 13.415, de 2017 (Brasil, 2017b), modificou a LDB e foi responsável por regulamentar o formato do sistema educacional brasileiro, viabilizando a implementação do chamado “Novo Ensino Médio”. Esse novo modelo configura-se como uma mudança estrutural que impactou diretamente a disposição das disciplinas na matriz curricular dessa fase da escolarização.

Uma das principais mudanças está relacionada ao agrupamento de disciplinas em áreas de conhecimento. Nesse sentido, busca-se compreender como essas modificações impactaram em diferentes contextos o Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o qual elabora seus editais tomando como referência as orientações curriculares vigentes e a partir dos seus desdobramentos altera, conseqüentemente, a forma e a disposição dos conteúdos específicos nos livros didáticos dos diferentes campos disciplinares, dentre os quais está a Geografia.

Entende-se que este material - o livro didático, estruturado a partir do documento de orientação curricular - é um dos poucos recursos didáticos, senão o único, com abrangência nacional. Ou seja, ele é um instrumento que pode ser utilizado como referência para o planejamento das aulas de muitos professores e, desse modo, pode influenciar direta ou indiretamente no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes (Cavallini, 2022).

Destacam-se, portanto, pontos importantes relacionados à construção e às características dos currículos escolares, bem como aos impactos da reforma do Ensino Médio no sistema de ensino e na elaboração dos materiais didáticos para este segmento. Sendo assim, o objetivo deste texto é compreender as diferentes características e propostas de estruturação dos currículos de referência no Brasil no âmbito do componente curricular Geografia. Pretende-se evidenciar os pontos de congruência e divergência entre os PCNs e a BNCC, além de realizar uma breve análise sobre a necessidade de revisão do "Novo Ensino Médio", tomando como referência as alterações causadas nos livros didáticos de Geografia para esta fase da escolarização¹.

A Geografia nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio

Os anos que se seguiram à redemocratização no Brasil foram marcados por significativas reformulações e transformações institucionais. No campo educacional, diversos acontecimentos importantes delinearão o novo perfil do sistema de ensino brasileiro, incluindo, por exemplo, a aprovação da LDB - Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996a) – que passou a integrar o segmento do Ensino Médio como parte constituinte da Educação Básica.

É importante reconhecer que a Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971), anterior a atual LDB e elaborada durante o período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), entendia o antigo 2º Grau (atual Ensino Médio) com duas funções: a primeira era preparar os estudantes para prosseguir nos estudos e a segunda era oferecer habilitação técnica para o exercício de uma profissão. Assim, a configuração da educação brasileira era orientada por uma perspectiva mais tecnicista, voltada para a formação de indivíduos para o mercado de trabalho.

Para a LDB (Brasil, 1996a) em vigor, são estabelecidos quatro tópicos que exprimem o entendimento da finalidade do Ensino Médio na Educação Básica, que podem ser caracterizadas da seguinte forma:

- I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

¹ As reflexões apresentadas neste artigo são provenientes, em grande parte, da dissertação de mestrado intitulada "Os mapas nos livros de Geografia e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Ensino Médio: currículo e construção do pensamento geográfico", defendida em 2022 no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás (Cavallini, 2022).

III - aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996a, p. 22).

De fato, há um avanço em compreender o papel da Educação no Ensino Médio como sendo o de formar estudantes com pensamento crítico, capazes de desenvolver atividades e raciocínios fundamentais para sua atuação enquanto cidadãos. No entanto, permanece a concepção de formação técnica, associada à orientação para a aprendizagem voltada ao mercado de trabalho, levando em consideração as mudanças ocorridas nesse setor nos últimos anos.

Um aspecto interessante a ser abordado refere-se ao fato que desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (Brasil, 1999) foi proposto o estabelecimento das áreas de conhecimento. Nesse sentido, os PCNEM foram documentos responsáveis por expressar, de forma mais ampla e detalhada, o que se pretendia a partir das competências e habilidades em cada uma das áreas de conhecimento. De acordo com esse documento,

O fato de estes Parâmetros Curriculares terem sido organizados em cada uma das áreas por disciplinas potenciais não significa que estas são obrigatórias ou mesmo recomendadas. O que é obrigatório pela LDB ou pela Resolução n. 03/98 são os conhecimentos que estas disciplinas recortam e as competências e habilidades a eles referidos e mencionados nos citados documentos (Brasil, 1999, p. 32).

5

A partir desse entendimento, o documento elevou as competências e habilidades a um patamar superior ao da unidade disciplinar, como se os objetos, os conceitos, as operações e os raciocínios produzidos a partir das análises fossem, de certo modo, menos relevantes. Essa é uma discussão que ganhou força nos últimos anos, especialmente após a aprovação do chamado “Novo Ensino Médio” e a reformulação da sua matriz curricular.

Antes de explicitar como a disciplina de Geografia estava inserida e organizada nos PCNEM, é importante esclarecer que este documento é dividido em duas partes. A primeira é concebida como um núcleo comum, denominado Base Comum, que engloba as diferentes áreas do conhecimento e suas respectivas disciplinas. Já a segunda parte é composta pelo núcleo diversificado, o qual deve abranger elementos específicos de cada região ou local do país, considerando seus aspectos sociais, econômicos e culturais.

A disciplina de Geografia, nesse contexto, estava vinculada à Base Comum, integrando a área de Ciências Humanas e suas tecnologias, em virtude da reformulação proposta na reforma do Ensino Médio, aprovada por meio da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) no ano de 1998. De acordo com o que consta nas diretrizes desta área e, conseqüentemente, suas disciplinas, tem-se como objetivo aos estudantes:

- a. Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e dos outros;
- b. Compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nelas intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos;
- c. Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos;
- d. Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos;
- e. Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural;
- f. Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver;
- g. Entender o impacto das tecnologias associadas às ciências humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social;
- h. Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para o planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe;
- i. Aplicar as tecnologias das ciências humanas e sociais na escola, no trabalho e outros contextos relevantes para a vida (Brasil, 1998, p. 116-117).

Observa-se, portanto, que ao seguir as ideias propostas pelas DCNEM (Brasil, 1998), elas apresentam direcionamentos genéricos do que se espera no contexto do processo de ensino-aprendizagem das disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas e suas tecnologias. Esse fato se reflete na estruturação do próprio PCNEM, que, embora reserve um espaço para especificar cada um dos componentes curriculares, apresenta uma discussão superficial sobre os conhecimentos e seus conceitos-chave.

De acordo com os PCNEM (Brasil, 1999), a Geografia tem como ponto de partida o estudo do espaço geográfico, considerando as ideias elaboradas por Santos (1996). Esse autor reconhece a necessidade de valorização dos conceitos-chave dessa ciência, que incluem: paisagem, lugar, território (territorialidade), escala, globalização, técnicas e rede. Todavia, neste documento curricular a caracterização desses conceitos ocorre de forma descritiva, sem que haja uma estruturação a partir de suas finalidades ou dos conteúdos, competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidos a partir de seus estudos.

A única estruturação entre o que ensinar e as expectativas de aprendizagem se dá na relação entre competências e habilidades. Desse modo, as competências a serem desenvolvidas na disciplina de Geografia são: Representação e comunicação; Investigação e compreensão; e Contextualização sociocultural. Em seguida, são elencadas as habilidades a serem trabalhadas em cada uma das competências. No entanto, nos anos subsequentes, foram elaborados outros documentos com o intuito de complementar e atualizar as orientações presentes nos PCNEM (Brasil, 1999).

No contexto dos documentos subsequentes que atualizaram as orientações dos PCNEM, destaca-se inicialmente a publicação dos PCN+ (Brasil, 2002), que foi elaborado com base nas áreas específicas, ou seja, uma edição dedicada para cada uma das áreas do conhecimento, incluindo uma referente às Ciências Humanas e suas Tecnologias. Posteriormente, foram lançadas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) (Brasil, 2006), também segmentadas a partir das áreas de conhecimento. Ambos os documentos apresentaram discussões mais amplas sobre os conceitos-chave ou conceitos estruturadores de cada disciplina, as competências específicas e os eixos temáticos.

É importante compreender que, segundo os PCNEM (Brasil, 1999), as disciplinas mencionadas no documento de orientação não são obrigatórias na matriz escolar, mas os conhecimentos provenientes de cada uma delas. Há, portanto, uma preocupação em estabelecer os conceitos estruturadores dessas disciplinas, bem como as competências e habilidades a elas associadas e os eixos temáticos a serem explorados, mas não uma estruturação específica para o desenvolvimento da disciplina em si.

No que diz respeito à BNCC (Brasil, 2017a), ela foi estruturada com base na apresentação das aprendizagens essenciais para todos os segmentos da Educação Básica brasileira, abrangendo desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Em cada uma dessas etapas, há uma estruturação que, segundo o documento e as normativas legais, é fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

No contexto do último segmento da Educação Básica, correspondente ao Ensino Médio, a BNCC também se estrutura a partir das áreas de conhecimento, similar ao que era estabelecido nos PCNEM. No entanto, na BNCC, não há mais distinções entre as disciplinas, tanto em relação às categorias fundamentais de aprendizagem quanto às competências e habilidades, que foram elaboradas considerando a amplitude e as intersecções entre as disciplinas que a compõem.

Na BNCC, são consideradas como categorias fundamentais da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. É importante destacar que, dentre as categorias apresentadas pela BNCC em relação aos PCNEM, as únicas que permaneceram foram espaço e território; as demais, embora tenham alguma relação com as anteriores, não são específicas da ciência geográfica.

Categorias importantes para a Geografia, como paisagem, lugar e região, foram deixadas de fora dessa elaboração. Esse fato foi problematizado por Santos (2017) em seu parecer sobre o documento, argumentando que ao "analisar o espaço geográfico, categoria central da ciência geográfica – os autores deixam de lado o fato de que, para diferentes tradições, categorias como paisagem, território, ecúmeno, meio, lugar, área também são consideradas como centrais" (Santos, 2017, p. 16).

Esse é um primeiro indício de como a reforma do Ensino Médio pode modificar e influenciar o modo como a aprendizagem dos estudantes será mediada pelos docentes. Esse aspecto está relacionado ao entendimento de que, por ser um documento normativo e de orientação, a BNCC influenciará muito além dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. De acordo com Rodrigues (2016, p. 2), a BNCC pode impactar outros setores da sociedade e da Educação, como por exemplo:

- 1) influenciar os cursos de formação inicial e continuada de professores por meio de novas reformas curriculares das licenciaturas, tendo em vista o aumento de disciplinas voltadas para situações práticas de sala de aula; 2) servir de matriz para a elaboração dos exames nacionais; 3) oferecer elementos para a estruturação de aproximadamente 60% dos currículos das secretarias e unidades escolares de educação básica, sendo que o restante poderá ser estruturado a partir da diversidade da cultura regional e local; 4) influenciar a elaboração de livros didáticos, tendo em vista a padronização nacional de objetivos e conteúdos, a fim de oferecer uma medida de igualdade de aprendizagem para os estudantes, pois, todos teriam com a BNCC uma mesma meta de aprendizagem a ser alcançada.

Levando em conta essas potencialidades, pode-se reconhecer que a BNCC, como qualquer outro documento curricular, exerce um impacto no sistema educacional brasileiro que vai além da mera organização e orientação das expectativas de aprendizagem dos estudantes na Educação Básica. A relação entre os documentos de orientação curricular e a elaboração de materiais didáticos, bem como o poder desses materiais para tornar tangíveis as proposições desses documentos normativos é tão significativa que constitui parte central da discussão proposta aqui e que será abordada no próximo item deste artigo.

A reforma do Ensino Médio e a estruturação curricular em áreas do conhecimento

O chamado “Novo Ensino Médio” ou reforma do Ensino Médio é uma alteração na Lei nº 9.394/96 (LDB) (Brasil, 1996a), que teve como foco reestruturar a matriz curricular do último segmento da Educação Básica brasileira. Foi implementado concomitantemente à construção do novo documento de orientação curricular para a Educação Básica, a BNCC (Brasil, 2017a).

É interessante observar que nos momentos de ruptura ou crises econômicas, sociais e históricas no país um dos primeiros setores afetados é o da Educação. Durante a criação dos PCN (Brasil, 1996b), o Brasil estava nas primeiras décadas após a redemocratização, ou seja, após sair de um regime totalitário imposto pela Ditadura Militar, no qual a Educação era marcada por uma perspectiva tecnicista e pouco crítica. Os documentos trouxeram uma visão mais abrangente para a Educação, com o objetivo de oferecer aos estudantes um ensino mais completo, crítico e voltado para a formação cidadã, apesar de manter traços da antiga ênfase na formação técnica e profissional para a inserção no mercado de trabalho.

A elaboração da BNCC e a implementação do “Novo Ensino Médio” também seguiram um contexto de ruptura política e institucional, ocorrendo após o golpe institucional sofrido pela então presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Michel Temer, então vice-presidente, assumiu o cargo, trabalhando em reformas para atender às demandas do setor econômico, numa perspectiva neoliberal, entre 2016 e 2018. Nesse período, observa-se um retorno a uma visão de ensino que reduz o espaço para o pensamento crítico no ambiente escolar e amplia o foco na formação técnica.

Essa perspectiva pode estar associada ao que Pereira (2017, p. 2) sugere como uma articulação não apenas de contextos internos, mas também inserida no âmbito político e econômico global. Para a autora,

As mudanças na educação brasileira por meio da aprovação de leis educacionais, políticas, programas e ações, sobretudo a partir da década de 1990, inserem-se em um percurso mais amplo de articulação a organismos multilaterais (Banco Mundial, FMI, Unesco, entre outras) e acordos e compromissos assumidos pelo Brasil (Mercosul, Unasul, Cúpula das Américas, entre outras) que exercem influência na formulação e implementação das políticas educacionais brasileiras.

Cabe destacar também que o “Novo Ensino Médio” foi instituído de maneira rápida, sem seguir os procedimentos regulares e de forma questionável quanto à constitucionalidade. Inicialmente, foi implementado por meio da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (Brasil, 2016), que posteriormente foi substituída pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Com a aprovação dessa Lei, o documento de orientação curricular (BNCC), que estava em processo de elaboração, passou a ser redigido considerando as diretrizes estabelecidas na nova legislação.

A aprovação do “Novo Ensino Médio” implicou na modificação do Art. 3º da Lei nº 9.394/96, acrescentando novas normativas relacionadas ao último segmento da Educação Básica no Brasil, como pode ser observado na Lei nº 13.415, de 2017:

Art. 3º A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

Art. 35-A.

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - Linguagens e suas Tecnologias;

II - Matemática e suas Tecnologias;

III - Ciências da Natureza e suas Tecnologias;

IV - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

§1º A parte diversificada dos currículos de que trata o *caput* do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§4º Os currículos do Ensino Médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (Brasil, 2017b).

Portanto, a BNCC, aprovada em 2017, adotou em sua estrutura a matriz curricular proposta pelo “Novo Ensino Médio”. Nesta reforma, foram alteradas questões relacionadas à

carga horária total para o segmento, à conversão dos componentes curriculares em áreas de conhecimento e à inclusão dos itinerários formativos.

O primeiro ponto a ser destacado, já abordado anteriormente, é a organização curricular exclusivamente com base nas áreas de conhecimento, ignorando a diferenciação disciplinar e as especificidades conceituais e de raciocínio inerentes a essas disciplinas. Segundo Simões (2017, p. 54), "esse movimento de permanência, supressão e/ou a ideia rasteira de fundição ou pulverização de/entre componentes curriculares obrigatórios tem base em movimentos do passado, por isso soa estranho, mais uma vez, o uso da expressão ‘Novo Ensino Médio’”.

Existem obstáculos e incertezas ainda no processo de implementação desse “Novo Ensino Médio”, especialmente em relação à forma como foi aprovado e apresentado à sociedade brasileira, principalmente aos professores e pesquisadores da Educação Básica. Pois, de acordo com o que apresenta Girotto (2017) este documento não foi amplamente discutido e não houve consenso sobre a necessidade de modificar a antiga matriz curricular por parte da comunidade científica e das entidades ligadas à Educação.

Um dos questionamentos mais presentes sobre essa proposta refere-se ao fato de que no currículo do “Novo Ensino Médio” foram incluídas apenas as disciplinas de Português, Matemática e Inglês como obrigatórias. Além disso, conhecimentos que anteriormente eram considerados disciplinares passaram a ser referenciados como estudos e práticas, como no caso de Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia, o que gerou dúvidas sobre como seriam abordadas na BNCC e nos respectivos currículos estaduais.

Por outro lado, outras disciplinas tradicionalmente presentes no currículo, como Geografia, História, Física, Biologia e Química, nem sequer foram mencionadas na normativa, o que também levou a especulações sobre esses componentes. No entanto, com a aprovação da BNCC, observou-se que tais disciplinas permaneceram no currículo escolar, mas agora integrando, juntamente com as demais, as diferentes áreas de conhecimento.

De acordo com o art. 4º da Lei nº 13.415, de 2017 (Brasil, 2017b), que alterou o Artigo 36 da LDB, além das quatro áreas de conhecimento que englobam as diferentes disciplinas, foi criada uma quinta área intitulada formação técnica e profissional.

Art. 4º - O art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - Linguagens e suas Tecnologias;
- II - Matemática e suas Tecnologias;
- III - Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
- IV - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;
- V - Formação Técnica e Profissional (Brasil, 2017b).

A formação técnica e profissional está intimamente vinculada aos itinerários formativos, que constituem uma parte do currículo escolar. Em relação a esse ponto, a matriz curricular atual do Ensino Médio foi dividida em duas partes: a primeira corresponde ao núcleo comum, englobando as aulas das áreas de conhecimento e representando 60% da carga horária, enquanto os restantes 40% são designados aos itinerários formativos.

Em relação à carga horária, foi estipulado da seguinte forma:

Art. 1º O art. 24 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 24. I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do *caput* deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino (Brasil, 2017b).

Atualmente a carga horária mínima em vigor é de 800 horas anuais e 200 dias letivos por ano. Sob esse aspecto não houve alteração em relação ao que já era praticado. Com a nova Lei, a carga horária anual estipulada aumenta para 1.400 horas, progredindo gradualmente ao longo de cinco anos. Contudo, segundo Queiroz (2017, p. 7), "essa meta de 1.400 horas anuais é tão difícil de ser alcançada devido à incerteza de recursos financeiros, humanos e de infraestrutura nas escolas, que a própria Lei coloca uma meta mais modesta [...]", fixando um total de 1.000 horas anuais.

Considerando essa carga horária e o percentual determinado pela Lei n.º 13.415, de 2017, nos próximos anos a carga horária atribuída às disciplinas das áreas de conhecimento (que dentre essas inclui a Geografia) será reduzida para apenas 600 horas, ou seja, 200 horas a menos do que é atualmente praticado. Com essa considerável diminuição na carga horária do Ensino Médio, são esperados alguns impactos. Queiroz (2017, p. 8) sugere um dos possíveis cenários após a implementação do "Novo Ensino Médio":

[...] haverá de fato uma diminuição da carga horária de Geografia e de todas as demais disciplinas da BNCC. Tal fato ocorre devido a limitação da Base Nacional à 1800 horas em três anos, diminuindo em 600 horas as atuais 2400 horas do Currículo Comum. Assim, diminuirá a demanda por professores de Geografia e conseqüentemente há uma possibilidade de aumento de desemprego ou de subemprego entre os professores.

Tal fato foi observado em diversas partes do Brasil, onde as escolas públicas e privadas retiraram aulas de Geografia, principalmente das 2ª e 3ª séries do Ensino Médio para abrigar os itinerários formativos. Quanto a estas novas aulas inseridas na matriz curricular, Castilho (2017, p. 13-14) estabelece uma crítica acerca do poder de escolha dos estudantes sobre os itinerários formativos que desejam cursar:

A premissa de escolha, especialmente em escolas públicas, portanto, é um engodo – uma ficção. Diante do *déficit* histórico e estrutural de recursos humanos nas escolas públicas, não é difícil prever o cenário nessas instituições. [...] Além disso, no itinerário “formação técnica e profissional”, não haverá exigência de formação em licenciatura para a prática docente. De acordo com a Reforma, “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino poderão ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional”.

Para além dessa situação, pode-se destacar outro impacto do “Novo Ensino Médio” ao sistema educacional brasileiro que se refere a intensificação das escolas privadas na oferta dos melhores cursos e atividades dos itinerários formativos. Enquanto nas escolas públicas essa implementação fica limitada às condições estruturais e de recursos humanos disponibilizados pelas respectivas Secretarias de Educação, restringindo as possibilidades de formação dos estudantes para diferentes áreas do conhecimento, bem como criando uma tensão entre os docentes para preservar suas cargas horárias.

Em outros setores, como no Ensino Superior, especialmente nas licenciaturas, era esperada uma reformulação em disciplinas diversas, como as de didática e os estágios supervisionados, para se adequar às novas características das aulas e dos materiais de apoio. No âmbito editorial e na elaboração de materiais didáticos, os impactos foram ainda mais significativos, com uma reestruturação profunda dos livros didáticos, começando pela quantidade de exemplares e pela organização das disciplinas nas áreas de conhecimento.

Diante desses contextos questiona-se a viabilidade da proposta do “Novo Ensino Médio” e sua possibilidade qualificar efetivamente a Educação. Para isso, toma-se como referência as alterações ocorridas no campo da Geografia escolar, a partir dos livros didáticos estruturados para atender essa nova proposta curricular.

Os impactos do “Novo Ensino Médio” na Geografia escolar e nos livros didáticos: alguns argumentos para sua revogação

As obras didáticas de Geografia aprovadas pelo PNLD, assim como as de outras áreas de conhecimento, são construídas a partir de um edital que se baseia nas orientações curriculares para a Educação e na LDB. Ou seja, esse edital reflete as determinações previstas nesses documentos normativos, os quais, no caso do Ensino Médio, foram reestruturados para atender à proposta do “Novo Ensino Médio”². Portanto, os atuais livros didáticos disponíveis para as escolas públicas foram profundamente impactados por essas disposições curriculares.

Conforme Santos (2017), há prejuízos significativos para a disciplina de Geografia na estrutura curricular proposta pela BNCC para o Ensino Médio. Isso se manifesta tanto na supressão de suas características específicas - falta de evidência no documento de conceitos e categorias fundamentais para a Geografia - quanto na inclusão de alguns conteúdos que poderiam ser abordados em outras áreas de conhecimento e não necessariamente nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Com a reestruturação das obras didáticas a serem enviadas para as escolas, devido à integração das disciplinas em áreas de conhecimento, percebeu-se que muitos conteúdos acabaram perdendo espaço ou foram excluídos desses materiais. Em uma análise comparativa realizada por Silva (2023), esse fato se torna evidente, pois observa-se a supressão de dois importantes conteúdos geográficos.

A primeira obra didática analisada foi o Volume único da coleção Moderna Plus para o Ensino Médio (PNLD 2015), e a segunda foi a Moderna Plus de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (PNLD 2021), ambas elaboradas pela editora Moderna. Enquanto o documento de referência para a formulação do edital do PNLD 2015 era o PCN, no PNLD 2021 já estava em vigor a BNCC. Ao comparar as duas obras didáticas, observou-se a ausência dos conteúdos de Astronomia e Cartografia na coleção do PNLD 2021, ao contrário do PNLD 2015. A partir dessa amostragem, percebeu-se um indicativo de exclusão de conteúdos geográficos que estavam presentes em obras organizadas a partir do componente curricular específico (PNLD 2015).

Essa ocorrência foi constatada, de maneira mais ampla, no trabalho desenvolvido por Cavallini (2022), que verificou a diminuição de conteúdos relacionados à geografia física em três coleções investigadas. No escopo das obras analisadas pelo autor estava também a

² Cabe destacar que no percurso da elaboração deste artigo o Governo Federal enviou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 1213/2023 que visa a revogação da Lei nº 13415/2017 que instituiu o chamado “Novo Ensino Médio”.

coleção Moderna Plus (Braick *et al.*, 2020) (PNLD 2021), e constatou-se que, dentre os materiais estudados, foi a coleção que melhor apresentou e discutiu conteúdos relacionados aos aspectos físico-naturais. Segundo o mesmo autor (Cavallini, 2022, p. 102-103):

Dentre as três coleções analisadas, a que melhor trabalha os conteúdos da Geografia Física é Moderna Plus, no livro intitulado “Natureza em transformação” (BRAICK *et al.*, 2020). Neste único volume são trabalhados de forma ampla a estrutura geológica do planeta, a formação do relevo, agentes internos e externos, formas de relevo, tempo, clima, massas de ar, fenômenos climáticos, distribuição da água, biomas e domínios morfoclimáticos e fitogeográficos.

Tal fato não pôde ser observado nas demais coleções que compunham a pesquisa, pois o quadro era ainda pior. No caso da coleção Humanitas.doc (Ferreira, Vainfas e Faria, 2020) (PNLD 2021), que concentrou os conteúdos relacionados às temáticas físico-naturais em apenas um livro, dentre seis volumes, foram abordados apenas três temas, sendo eles: biomas, desertificação e clima. Já na coleção Interação Humanas (Maida *et al.*, 2020), as temáticas físico-naturais aparecem como discussão secundária, inseridas em capítulos cujo objetivo é discutir outros temas, como, por exemplo, espaço rural, a sociedade brasileira e as sociedades humanas (Cavallini, 2022). Sendo assim, ao sistematizar os dados, verificou-se que:

Em um universo de 18 livros do PNLD 2021, encontram-se conteúdos de Geografia Física em apenas 4, sendo eles: Indivíduo, Sociedade e Natureza - Coleção Humanitas.doc; Natureza em transformação - Coleção Moderna Plus; As sociedades humanas, seus desafios e percursos e Sociedade brasileira: conflitos, tensões e a juventude - Coleção Interação Humanas (Cavallini, 2022, p. 98).

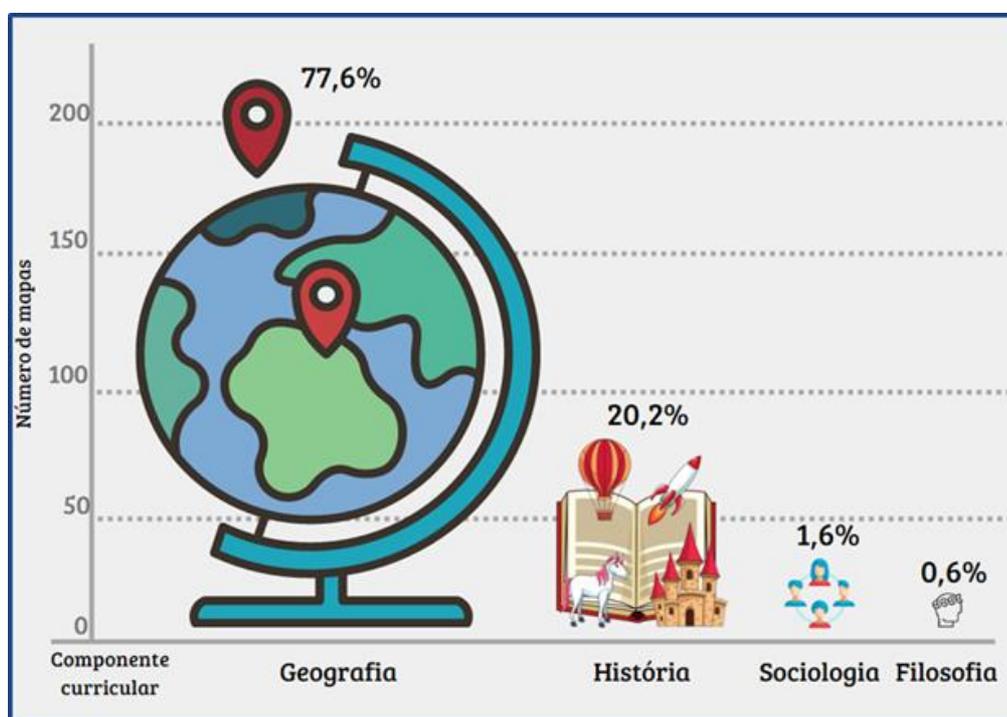
A explicação para essa situação pode surgir a partir da compreensão do objeto de estudo de cada uma das ciências que compõem a grande área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. É notório que um dos elos centrais entre a Geografia, a História, a Sociologia e a Filosofia é o ser humano e sua atuação no mundo, em diferentes contextos e dimensões. Portanto, considera-se que a interdisciplinaridade entre essas áreas ocorra mais facilmente a partir das relações sociais, deixando de lado os aspectos físico-naturais que envolvem tais questões.

Nesse contexto, Silva (2023) traz um dado em sua investigação que pode refletir a não inserção de conteúdos referentes aos aspectos físico-naturais nas obras didáticas aprovadas a partir do PNLD 2021. Segundo a autora, em relação à coleção Moderna Plus, “os livros deste acervo foram produzidos por vinte e três autores no total, desses, dezessete são sociólogos,

três são geógrafos, dois são historiadores e somente um tem formação em Filosofia” (Silva, 2023, p. 16).

Essa hegemonia de autores com formação em Sociologia, em detrimento das demais áreas, pode fazer com que as obras didáticas apresentem discussões e estruturam o trabalho com os conteúdos a partir de uma ótica específica. Tal fato, contudo, merece atenção e aprofundamento que não será possível realizar neste texto. O que se pode inferir neste momento é que isso contribuiu para acentuar o desaparecimento de alguns conteúdos geográficos nos materiais, bem como linguagens que são amplamente associadas à ciência geográfica e à análise dos aspectos físico-naturais, como pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 - Quantitativo de mapas por componente curricular no PNLD 2021

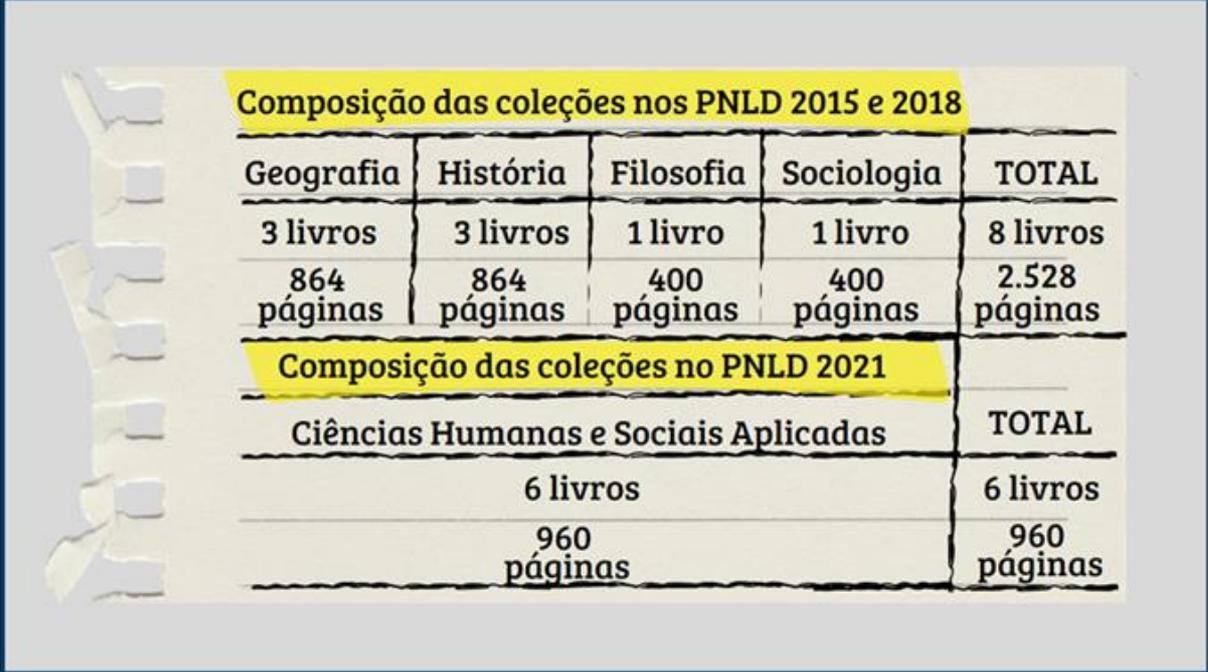


Fonte: Cavallini, 2022.

Ao fazer essa ponderação e com base nos dados apresentados na Figura 1, pode-se observar uma relação intrínseca entre a Geografia e a linguagem cartográfica. Isso não significa, porém, que essa linguagem não possa ser utilizada no estudo de fenômenos históricos ou em discussões de cunho sociológico e filosófico, como também demonstrado na Figura 1. Ressalta-se, portanto, que esses são alguns dos impactos observados nos materiais didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, considerando a presença de conteúdos geográficos.

Além disso, dados provenientes da investigação de Cavallini (2022) demonstram significativas mudanças estruturais nas obras didáticas, como, por exemplo, a diminuição no número total de páginas das coleções (ver Figura 2), que passaram de aproximadamente 2.500 páginas nos PNLD 2015 e 2018 para apenas 960 páginas no PNLD 2021.

Figura 2 - Quantidade de páginas nos livros didáticos de Geografia (PNLD 2015 e 2018) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (PNLD 2021) - por coleção completa



Composição das coleções nos PNLD 2015 e 2018				
Geografia	História	Filosofia	Sociologia	TOTAL
3 livros	3 livros	1 livro	1 livro	8 livros
864 páginas	864 páginas	400 páginas	400 páginas	2.528 páginas
Composição das coleções no PNLD 2021				
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas				TOTAL
6 livros				6 livros
960 páginas				960 páginas

Fonte: Cavallini, 2022.

Essa redução no número de páginas, a partir da organização das coleções de acordo com as áreas de conhecimento e em seis volumes não sequenciais, não afeta apenas o espaço para a inserção e desenvolvimento dos conteúdos, mas também a escassez de espaço para as diversas linguagens, destacando-se neste caso a Cartografia. De acordo com Cavallini (2022), nas obras analisadas do PNLD 2018, foram encontrados um total de 526 mapas, o que representa um mapa a cada 0,20 páginas, ou seja, em 20% das páginas dos livros havia representações cartográficas. Já nas obras didáticas analisadas do PNLD 2021, foram detectados apenas 305 mapas, contemplando apenas 10% das páginas dos livros.

Além disso, também foi observada uma redução na qualidade dos mapas presentes nesses materiais didáticos. Com base em Simielli (1999), os níveis da atividade cartográfica são: a) localização e análise; b) correlação; c) síntese. Segundo a autora, os alunos do Ensino Médio são capazes de desenvolver os três níveis na análise cartográfica. No entanto, entre todos os mapas analisados nas coleções do PNLD 2021 para Ciências Humanas e Sociais

Aplicadas, a pesquisa de Cavallini (2022) constatou que 269 mapas atenderam ao nível mais simples de atividade cartográfica - localização e análise. Apenas 32 mapas possibilitaram a correlação e somente quatro permitiram o desenvolvimento de uma síntese, o nível mais complexo para a linguagem cartográfica, conforme Simielli (1999).

O agravante desta situação se estabelece na compreensão de que o livro didático, segundo Copatti e Santos (2022, p. 6), “é um recurso que tende a democratizar o acesso ao conhecimento”, sendo o único material disponível na maioria das escolas. Portanto, ao suprimir conteúdos geográficos de seu escopo, esses materiais se tornam incompletos e prejudicam o processo de ensino-aprendizagem de Geografia.

Desse modo, considerando os aspectos apresentados, torna-se urgente a imediata revogação da Lei n. 13.415/2017, que institui o chamado “Novo Ensino Médio”, assim como uma revisão na BNCC. Isso se faz necessário para adaptar a revogação da lei e destacar no documento a importância de trabalhar com as categorias centrais da ciência geográfica (Espaço, Lugar, Território, Região, Paisagem e Rede) neste segmento, ampliando também a integração da linguagem cartográfica com os conteúdos geográficos, fundamentais para uma compreensão efetiva dessa disciplina nessa fase da escolarização.

Considerações finais

A estrutura curricular brasileira é complexa e requer nossa atenção para os desdobramentos de sua implementação. Esse fator influencia toda a organização do sistema educacional no Brasil. A recente reformulação curricular e a aprovação da reorganização do Ensino Médio impactaram fortemente estudantes, professores, a sociedade e, também, os órgãos estatais. Nesse sentido, ao longo do texto foi possível reconhecer que as mudanças em curso na atualidade são, na verdade, resultado de um longo processo de alterações que tinham como objetivo reposicionar os campos disciplinares e sua relação no contexto da Educação Básica.

É importante evidenciar as questões que envolvem tais mudanças, já que tudo possui uma intencionalidade; não há imparcialidade quando se trata da organização do sistema educacional de um país, ainda mais em se tratando de orientações curriculares. Em relação à Geografia, foi possível observar que as consequências são sérias e colocam em risco os conteúdos, conceitos e saberes escolares dessa ciência no contexto do Ensino Médio. É perceptível o que está em jogo com essa nova proposta, de reduzir o conhecimento ofertado nas escolas públicas, e também do papel do nosso país em relação à economia global.

É urgente, portanto, que as soluções para os problemas educacionais brasileiros sejam desenvolvidas por nós e para nós. Não há espaço para a influência de interesses obscuros de grandes corporações internacionais, mais preocupadas em formar mão-de-obra barata e qualificada para atividades simples do que em formar indivíduos pensantes, contra-hegemônicos, capazes de atuar criticamente em seu cotidiano e na construção de seus espaços enquanto prática social. Nesse contexto, a Geografia tem uma contribuição relevante em possibilitar aos estudantes uma leitura atenta e crítica sobre o mundo de hoje.

Referências

Brasil. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus*. Brasília, 1971.

Brasil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996a.

Brasil. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia*. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1996b.

Brasil. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1998.

Brasil. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Ministério da Educação. Brasília, 1999.

Brasil. *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio: orientações curriculares complementares*. Ministério da Educação. Brasília, 2002.

Brasil. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006.

Brasil. *Medida Provisória 746*, 22 de setembro de 2016. Brasília, 2016.

Brasil. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Brasília, 2017a.

Brasil. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/1996*. Brasília, 2017b.

Braick, Patrícia Ramos; [et al]. *Coleção Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2020.

Castilho, Denis. A reforma do ensino médio: desmonte da educação e inércia do enfrentamento retórico. *Geodiálogos*, [S.l.], n. 4, v. 1, p. 11-18, 2017. Disponível em: https://geografia.blog.br/gallery/gdn04v01_01.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

Cavallini, Gabriel Martins. *Os mapas nos livros de geografia e ciências humanas e sociais aplicadas do ensino médio: currículo e construção do pensamento geográfico*. 2022. Dissertação (Mestrado em Geografia). Goiânia: – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

Copatti, Carina.; Santos, Leonardo Pinto dos. Política nacional do livro didático e o ensino de geografia: um olhar sobre a formação cidadã. *Revista Verde Grande: Geografia e Interdisciplinaridade*, [S.l.] v. 4, n. 1, p. 05–23, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.46551/rvg26752395202210523>. Acesso em: 20 dez. 2023.

Giroto, Eduardo Donizeti. Dos PCNs a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. *GeoUerj*, [S.l.] n. 30, p. 419-439, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/geouerj.2017.23781>. Acesso em: 20 dez. 2023.

Maida, Judith Nuria. [et al]. *Coleção Interação Humanas*. 1 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

Pereira, Carolina Machado Rocha Busch. *Parecer crítico da Base Nacional Comum Curricular: geografia*. Brasília: MEC, 2017.

Queiroz, Thiago Augusto Nogueira de. Neoliberalismo e educação: cenários para a geografia na reforma do ensino médio. In: Anais do IV Congresso Nacional de Educação CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONEDU, 4., 2017, Campina Grande. *Anais [...]* - p. 1-11. Campina Grande, 2017. p. 1-11.

Rodrigues, Anegleyce Teodoro. *Parecer crítico da versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens, componente curricular*. Brasília: MEC, 2016.

Santos, Douglas. *Parecer crítico da Base Nacional Comum Curricular: geografia*. Brasília: MEC, 2017.

Santos, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo, : Hucitec, 1996.

Simielli, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A. (org.). *A geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 92-108.

Silva, Lethicia Victoria Gomes . *As potencialidades do livro didático para o desenvolvimento do pensamento geográfico no Novo Ensino Médio*. Monografia (Trabalho

de Conclusão de Curso). –Instituto de Estudos Socioambientais, . Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

Simões, Willian. O lugar das ciências humanas na “reforma” do ensino médio. *Revista Retratos da Escola*, [S.l], v. 11, n. 20, p. 45-60, jan./jun., 2017.

Ferreira, Jorge ; Vainfas, Ronaldo; Faria, Sheila de Castro; . *Coleção Humanitas.doc*. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

Gabriel Martins Cavallini

Mestre em Geografia, professor da graduação na Universidade Federal de Goiás.

Endereço Profissional: Av. Esperança, s/n – Samambaia, Goiânia, Goiás, Brasil.

CEP: 74001-970

Email: cavallinigeografia@gmail.com

Denis Richter

Doutor em Geografia, professor da graduação e pós-graduação na Universidade Federal de Goiás.

Endereço Profissional: Av. Esperança, s/n – Samambaia, Goiânia, Goiás, Brasil.

CEP: 74001-970

E-mail: drichter78@ufg.br

Recebido para publicação em 08 de janeiro de 2024.

Aprovado para publicação em 25 de março de 2024.

Publicado em 03 de abril de 2024.