

**IMPACTOS DA REFORMA DO NOVO
ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO
CIDADÃ**

*IMPACTS OF THE REFORM OF
THE NEW HIGH SCHOOL IN
CITIZEN EDUCATION*

*IMPACTOS DE LA REFORMA DEL
NUEVO BACHILLERATO EN LA
EDUCACIÓN CIUDADANA*

Maria Roselândia Barros Cunha

Professora da educação básica no
município de Ipu, CE
E-mail: rose_geo@outlook.com

Luiz Antônio Araújo Gonçalves

Professor Adjunto da Universidade
Estadual Vale do Acaraú (UVA) -
Sobral, CE
E-mail: luiz_goncalves@uvanet.br

Resumo:

Este artigo é resultado das reflexões, leituras e debates realizados acerca das políticas educacionais e sobre o papel da Geografia Escolar na formação cidadã. Tendo em vista a nova reforma do Ensino Médio que entrou em vigor na rede de ensino de todo o país no ano de 2022, este ensaio teve o objetivo de investigar as mudanças promovidas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e seus impactos na formação cidadã no que tange à etapa do Ensino Médio, principalmente no itinerário formativo em que engloba a Geografia Escolar. A alteração mais explícita foi marcada pela prevalência da obrigatoriedade e supervalorização da Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática, enquanto as demais disciplinas foram postas como optativas, dentre elas, a Geografia. Ademais, os resultados obtidos, através da revisão bibliográfica e documental, apontam para um paradigma de ensino pautado no individualismo e de uma formação direcionada às demandas do mercado de trabalho em detrimento da formação cidadã.

Palavras-chave: Geografia escolar; Novo Ensino Médio; Cidadania.

Abstract:

This article is the result of reflections, readings and debates about educational policies and the role of School Geography in citizen education. In view of the new reform of High School that came into force in the school system throughout the country in the year 2022, this essay aimed to investigate the changes promoted by the National Common Curricular Base – BNCC and its impacts on citizen education with regard to the stage of High School, especially in the formative itinerary in which it encompasses School Geography. The most explicit change was marked by the prevalence of the obligation and overvaluation of the Portuguese Language, English Language and Mathematics, while the other subjects were placed as optional, among them, Geography. In addition, the results obtained, through the bibliographic and documentary review, point to a teaching paradigm based on individualism and a training directed to the demands of the labor market to the detriment of citizen training.

Keywords: School Geography; New High School; Citizenship.

Résumé / Resumen:

Este artículo es el resultado de reflexiones, lecturas y debates sobre las políticas educativas y el papel de la Geografía Escolar en la educación ciudadana. En vista de la nueva reforma de la Escuela Media que entró en vigor en la red educativa en todo el país en 2022, este ensayo tuvo como objetivo investigar los cambios promovidos por la Base Curricular Común Nacional - BNCC y sus impactos en la educación ciudadana con respecto a la etapa de la Escuela Media, especialmente en el itinerario formativo en el que abarca la Geografía Escolar. El cambio más explícito estuvo marcado por la prevalencia de la obligación y la sobrevaloración de la lengua portuguesa, lengua inglesa y matemáticas, mientras que las otras asignaturas se colocaron como optativas, entre ellas, Geografía. Además, los resultados obtenidos, a través de la revisión bibliográfica y documental, apuntan a un paradigma de enseñanza basado en el individualismo y una formación dirigida a las demandas del mercado laboral en detrimento de la formación ciudadana.

Mots-clés/ Palabras-clave: Geografía escolar; Nueva escuela secundaria; Ciudadanía

Introdução

A implementação da reforma do Novo Ensino Médio, nas diversas redes de ensino do Brasil, foi marcada por questionamentos e dúvidas tanto por diretores, coordenações pedagógicas, quanto por professores e alunos. Com base nisso, podemos afirmar que ainda há um desconhecimento e questionamento geral dos públicos de pais e alunos sobre as mudanças ocasionadas pela reforma do ensino médio e seus efeitos na qualidade do ensino.

A nova reforma do Ensino Médio entrou em vigor na rede de ensino de todo o país no ano de 2022, de maneira que este ensaio teve o objetivo de investigar as mudanças promovidas nesse segmento e seus impactos na formação dos alunos. De modo mais específico, buscamos identificar a centralidade da formação cidadã dos alunos nas disciplinas tidas como obrigatórias de acordo com a BNCC e nos documentos oficiais da reforma. Para isso, coube verificar os documentos que norteiam o novo ensino médio e os conteúdos a serem trabalhados no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas referentes ao ensino de Geografia. Assim, analisamos a organização dos “itinerários formativos” e as consequências da exclusão da Geografia como componente obrigatório.

A prevalência da obrigatoriedade de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática e o arranjo de 10 disciplinas colocadas como optativas, dentre elas, a Geografia, apontam a necessidade de compreender as concepções postas pela reforma do Novo Ensino Médio e quais seus impactos e influência na formação cidadã dos alunos. Desse modo, questionamos as consequências da exclusão da Geografia como componente obrigatório no Novo Ensino Médio.

Além disso, a Geografia ganha destaque nesse trabalho, devido à nossa inserção como pesquisadores e professores nessa área

de conhecimento. Isso nos tem permitido adquirir um repertório de conteúdos, possibilitando discuti-los, de forma teórica e metodológica, seja na atuação dos professores nas escolas, no que se refere às condições postas para os alunos, os quais tenham acesso efetivo aos conteúdos da Geografia Escolar, seja na formação cidadã e as situações que promovam seu exercício.

Diante disso, a metodologia desse estudo foi pautada pelo levantamento bibliográfico em torno da temática em livros e artigos de periódicos, assim como da análise de documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996); Orientações Curriculares Nacionais – OCNS, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e mais recentemente, a Lei nº 13.415/2017 que, dentre outros temas educacionais, alterou as diretrizes e bases da educação de 1996. Buscamos, assim, nos cercar dos elementos que permitissem uma melhor compreensão dos pontos principais que abordam a reforma do novo Ensino Médio. Sem dúvida, esses procedimentos nos possibilitaram avançar aos objetivos pretendidos.

O presente artigo foi dividido em cinco seções. A primeira corresponde à introdução, enquanto a segunda trata da formação do estudante de Ensino Médio no Brasil, considerando a leitura de documentos normativos. Na terceira seção, abordamos a organização do Novo Ensino Médio, a fim de atender às alterações da Lei nº 13.415/2017. Na quarta seção, apresentamos um debate em torno da importância do ensino de Geografia, elencando pontos importantes sobre seus conhecimentos na formação para cidadania. E, por fim, na última seção, pontuamos as reflexões finais sobre o tema discutido.

A “nova” formação do Ensino Médio no Brasil

De modo geral, o Ensino Médio compõe a etapa de formação dos jovens entre 15 a 17 anos, fechando o ciclo da Educação Básica. Para Cunha (2005, p. 37) “[...] o Ensino Médio passou a ser caracterizado como etapa final do processo educacional que a Nação considera básica para o exercício da cidadania e o acesso às atividades produtivas [...]”. Existe, assim, um consenso entre as entidades nacionais e internacionais da importância dessa faixa etária na construção do futuro de um país, considerando os interesses da sociedade que se pretende formar.

Nesse sentido, as escolas, através dos seus currículos, estão sendo utilizadas para a preparação de mão de obra qualificada, alimentando o poder da classe dominante. Ademais, a formação do indivíduo na escola está estruturada cada vez mais com orientações propostas por instituições e organismos multilaterais, a exemplo do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Banco Mundial, dentre outras instituições financeiras. Para estas, a formação de jovens passou a significar determinantes básicos no acréscimo de produtividade e superação do atraso econômico de um país. Diante disso, para Pessoni e Libâneo (2018), a Educação, no final do século XX e início do século XXI, passou a ser cada vez mais voltada para o mundo econômico, tendo como finalidade “[...] fornecer orientações para a preparação das pessoas para o mercado de trabalho e para o individualismo.” (PESSONI; LIBÂNEO, 2018, p. 154).

As políticas públicas, de modo geral, são geridas, a fim de atender os interesses dos portadores de um discurso “revolucionário”, que não vislumbram representar as camadas da sociedade,

principalmente as menos favorecidas em busca de alternativas que melhorem a vida das pessoas. Com base nisso, para Tedesco (1995, p. 46), esses autores “[...] que popularizam essa visão otimista do futuro da sociedade partem do pressuposto de que conhecimento tem virtudes democráticas intrínsecas como fonte de poder [...]”. As políticas educacionais no Brasil e de vários países emergentes têm buscado atender essa visão otimista, porém, ainda não conseguiram revolucionar a qualidade do ensino público no país.

Em 2018, sob a gestão do Governo de Michel Temer, tendo José Mendonça Bezerra Filho à frente do Ministério da Educação, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular - BNCC para o Ensino Médio. A BNCC é um documento que apresenta um conjunto de orientações que norteiam a (re)elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas do país e, dessa forma, as recomendações da BNCC estão articuladas com a proposta do Novo Ensino Médio.

A reforma do novo Ensino Médio recolocou o ensino profissionalizante, orientado para o mundo do trabalho. Na reedição da LDB alterada pela Lei nº 13.145 de 2017, o ensino médio passou a ter a seguinte organização:

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; e V – formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

[...]

§ 3o A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput (BRASIL, 2017).

Aliado a isso, as propostas curriculares e planos educacionais foram reformulados para atender às novas orientações. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, os “[...] vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais [...]” (BRASIL, 2011, p. 145). Com efeito, os setores mais avançados da economia como o setor tecnológico – têm demonstrado interesse pela questão educacional preocupados com suas orientações e procedimentos (TEDESCO, 1995). É perceptível a ênfase dada às tecnologias, acrescentando a robótica e o desenvolvimento de software nas disciplinas, denominadas eletivas. Essa lógica alimenta os setores produtivos, ganhando mais espaço no mercado.

Dentre as justificativas que levaram à reforma do Ensino Médio, estão as altas taxas de evasão e o baixo desempenho dos estudantes nos índices de aprendizagens. Outrossim, a flexibilidade proposta foi um princípio obrigatório para todas as escolas do país e tem causado inquietude e questionamentos na medida em que a restrição de disciplinas obrigatórias pode refletir na qualidade do ensino, limitando o acesso dos estudantes a conhecimentos importantes para a formação da cidadania.

Nesse sentido, concordamos com Cavalcanti (2019) quando expressa que o objetivo do ensino de Geografia e de outras disciplinas é ensinar por meio de conteúdos, um modo de pensar a realidade. A autora destaca que os conteúdos servem como instrumentos simbólicos para mediação do sujeito com o mundo. Desse modo, o processo de produção do conhecimento e seus resultados derivam das aproximações do sujeito com a realidade. No caso da reforma do Ensino Médio, priorizar disciplinas específicas não irá proporcionar uma formação que atenda a uma educação para a cidadania.

A organização do Novo Ensino Médio

Em tese, a principal proposta do Novo Ensino Médio é aprofundar conhecimentos em áreas de maior aptidão e interesse dos alunos. Em resumo, a reforma propôs um modelo de aprendizagem por áreas de conhecimento, permitindo aos estudantes optarem por dada formação.

A flexibilização do currículo permitiu que os estudantes pudessem escolher a área do conhecimento que desejavam se aprofundar. No entanto, é sabido que a maioria das escolas brasileiras não têm condições de ofertar todos os itinerários nem atender às demandas dos estudantes. Além disso, a ampliação na carga horária passou de 800 para 1.000 horas anuais, sendo três mil horas aulas ao longo dos três anos que deverão ser preenchidas por área do conhecimento, a qual os estudantes serão direcionados de acordo com sua vocação. A princípio, as escolas devem formular a matriz curricular gradativamente, iniciando pelo 1º ano do ensino médio, seguido dos níveis posteriores. Os itinerários formativos também foram organizados por área do conhecimento e arranjos curriculares como podemos verificar no quadro 1 abaixo:

Quadro 1- Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio

Áreas de conhecimento	Arranjos curriculares
Ciências da natureza e suas tecnologias	Biologia, Física e Química
Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa
Ciências Humanas e sociais aplicadas	Filosofia, Geografia, História e Sociologia
Matemática e suas tecnologias	Matemática

Fonte: Brasil (2017). Organização dos autores.

Com isso, do total das três mil horas aulas, 1.200 serão destinadas aos itinerários formativos (área escolhida pelos estudantes para aprofundamento) e as 1.800 horas restantes ficam a cargo da BNCC. Ademais, o estudante também pode optar pelo quinto itinerário, ou seja, a Formação Técnica e Profissional (FTP). Dessa forma, para a implementação da reforma do ensino médio e do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), o governo federal, em 2018, esperava contar com a ajuda do Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC) e, para isso, também solicitou ao Senado, uma autorização de empréstimo de US\$ 250 milhões junto ao Banco Mundial (BRASIL, 2018a).

Por certo, analisando os documentos que orientam o ensino médio, pontuamos a estruturação das Orientações Curriculares, destacando as Ciências Humanas, nomeadas como Ciências humanas e suas tecnologias, as quais são organizadas com a inclusão das disciplinas de Geografia, História, Filosofia e Sociologia. Este documento foi formulado no ano de 2006, segundo a Secretaria de Educação por intermédio do Departamento de Políticas do Ensino Médio. Além disso, objetivo das Orientações Curriculares era contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente, as quais não devem ser tidas como um manual de receitas prontas a ser seguido. Ademais, o documento foi organizado em eixos

temáticos, competências e habilidades, conceitos estruturantes e sua articulação. Por conseguinte, as Orientações Curriculares enfatizam como a escola deve se organizar, alterando as concepções da gestão escolar autônoma.

Por outro lado, temos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que é considerada um dos documentos mais importantes de orientação do ensino para as escolas, pois trata-se de um material curricular que abrange todo o território nacional, alterando as metodologias, sugerindo como se trabalhar os conteúdos e as ações didáticas em sala de aula de forma interdisciplinar.

No material da BNCC, a Geografia também foi articulada com os seguintes componentes curriculares: História, Filosofia e Sociologia, caracterizando as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, estruturadas por competências gerais e específicas e as habilidades, compondo um itinerário formativo. Conforme esse documento propõe, as Ciências Humanas têm a finalidade garantir as aprendizagens essenciais, para que os “jovens aprendam a provocar suas consciências para a descoberta da transitoriedade do conhecimento, para a crítica e para a busca constante da ética em toda ação social.” (BRASIL, 2018b). Os autores da proposta relatam, ainda, que a BNCC é resultado de um trabalho inspirado nas mais avançadas experiências do mundo. Entretanto, essa cópia de fragmentos, ideias de outros contextos não garantem uma Educação de qualidade. Assim, conforme Vesentini (2009, p. 61-62) já ressaltava, um ensino de qualidade não vai se constituir com uma política neoconservadora de valorizar, quase que somente, a Matemática e a Língua Portuguesa, e nem com a elaboração de guias curriculares. No entanto, com a reforma do Ensino Médio parece ter ocorrido justamente isso.

A reforma do Ensino Médio é marcada de contradições, pois no próprio documento estão explícitos os seus objetivos, visto como algo coerente, positivo do ponto de vista do leitor, quando é enfatizado que nenhuma disciplina será excluída da BNCC. Porém, ao propor disciplinas específicas para a formação do aluno, exclui outras num processo de “alienação curricular”, orientada por uma concepção neoliberal de educação evocada por Freitas (2018, p. 31):

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advém as finalidades que ele atribui a educação.

Nesse interim, a reforma educacional recente buscou um sistema de ensino “ideal”, que tem dificuldade de ser implementado, e esse mal funcionamento tende a gerar outras mudanças na grade educacional. Diante disso, tratando da reforma do Novo Ensino Médio, as competências e habilidades inseridas nas Orientações Curriculares e na BNCC, referentes às disciplinas instituídas como obrigatórias, são tidas como pilares necessários para atividade econômica, que demandam de novas tecnologias para acompanhar o *status quo* de modernização, que tardiamente chegou ao Brasil. Segundo Freitas (2018), quando a Educação é retirada do âmbito do “direito social”, passa a ser inserida como “serviço” no interior do livre mercado, tende a gerar desigualdades no acesso, ao invés de corrigir os índices de fracasso escolar e evasão.

A inserção de tecnologias nessa reforma parece ser a peça central na formação dos alunos como algo já consumado, caracterizados por padrões que atendem às necessidades do trabalho, mercado e sociedade. Aliado a isso, Masseto (2000) aborda a tecnologia como instrumento para colaborar com o processo de aprendizagem e não como meio para solucionar o problema educacional do Brasil. A demanda produtiva inserida no currículo parece apresentar o interesse de uma classe, como interesse de todos. Nesse viés, faz-se necessário compreender que informação não é apropriação de conhecimento. Em concordância com Tedesco (1995), no que se refere ao uso intensivo das tecnologias, há um risco evidente de que os conhecimentos científicos podem escapar do nosso controle e complementa:

Se acontecesse de o conhecimento (no sentido moderno de *Know-how*) e o pensamento se separarem definitivamente. Transformar-nos-íamos em escravos impotentes, não tanto de nossas máquinas, mas de nossos *Know-how*, criaturas irreflexivas à mercê de qualquer artefato tecnicamente possível, por mais mortífero que fosse (TEDESCO, 1995, p. 22).

No capitalismo, a formação pessoal e profissional do cidadão é fenômeno de exclusão, no qual a atividade produtiva clama por um melhor desenvolvimento em menor tempo, tornando-se, assim, um impedimento para a formação integral do sujeito, de modo autônomo, crítico e reflexivo. Dessa forma, as políticas educacionais parecem se enquadrar nas políticas econômicas de maneira que os alunos passam a ser preparados para a lógica do trabalho em detrimento da formação cidadã. Essa mesma lógica tem permeado o Ensino Superior em nome da empregabilidade.

Com relação às sequelas dessa reforma do ensino médio, Gomes (2018) aponta que os estudantes não terão acesso aos conhecimentos necessários para sua formação. E, ainda, pode haver uma oferta de baixa qualidade do ensino técnico, de modo que o aluno não estará preparado para o mercado de trabalho e nem para ingressar no Ensino Superior.

É interessante observar que as disciplinas tidas como obrigatórias propostas na reforma – Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática – foram alimentadas por discursos dos testes avaliativos, especialmente, nas duas últimas décadas. Essas avaliações censitárias concentraram o foco em questões dessas áreas de conhecimento (Língua Portuguesa e Matemática) e com a aprovação em testes padronizados, verificou-se que o estudante está apto para as exigências impostas pelo período atual. Dessa maneira, complementando o debate sobre a articulação entre currículo e avaliação, Gomes (2018, p. 19-20) afirma que:

[...] Hoje são as avaliações nacionais e regionais que ditam o currículo do ensino médio – seja o currículo prescrito nas políticas educacionais, seja o currículo praticado nas escolas. O currículo do ensino médio, nos últimos anos, vem passando por mudanças significativas, sobretudo influenciadas pelo desenvolvimento das avaliações externas. Currículo e avaliação se associam na organização e elaboração dos conteúdos na busca de melhores resultados.

Nesse sistema, a avaliação é peça central no processo educacional, na qual o argumento consiste em que os resultados dos testes irão gerar um plano de ação para conduzir um sistema de Educação de bons resultados. Todavia, sabemos que esses testes não traduzem o tipo de Educação de qualidade, por não levarem em conta

uma série de fatores, como a condição socioeconômica dos alunos. Sobre esse movimento das avaliações, Freitas (2018, p. 82) fala-nos que:

[...] Este movimento é impulsionado por agências internacionais como o Banco Mundial, o BIRD e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) especialmente colocando as avaliações do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (Pisa) – como referência para avaliação de políticas educacionais em âmbito internacional [...].

De acordo com De Tommasi (1998) apud Ferreira (2009), os fatores que contribuem para a baixa qualidade e a ineficiência da Educação pública no Brasil, na visão do Banco Mundial, estão centralizados na falta de livros didáticos e materiais pedagógicos, na prática docente e na gestão educacional. Logo, podemos dizer que na extensão do território nacional, a qualidade do ensino pode variar da excelência à precariedade.

No Itinerário Formativo Linguagens e suas Tecnologias, as competências e habilidades gerais dessa área englobam as disciplinas de Arte, Educação Física e Língua Inglesa, e as habilidades específicas para a Língua Portuguesa. Assim sendo, essa área prioriza campos de atuação social, que correspondem a: Campo da vida pessoal, Campo de práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático, Campo de atuação da vida pública e Campo artístico-literário. O enunciado a seguir rege a formação cidadã do aluno e da aluna dentro da área de linguagens e suas tecnologias.

Para além de continuar a promover o desenvolvimento de habilidades relativas ao trato com a informação e a opinião, no que diz respeito a veracidade e confiabilidade de informações, a

adequação, validade e força dos argumentos, a articulação entre as semioses para a produção de sentidos etc., é preciso intensificar o desenvolvimento de habilidades que possibilitem o trato com o diverso e o debate de ideias. Tal desenvolvimento deve ser pautado pelo respeito, pela ética e pela rejeição aos discursos de ódio. (BRASIL, 2018b, p. 490).

Por outro lado, no que se refere à área da Matemática e suas Tecnologias, são consideradas ideias fundamentais dessa disciplina, como Variação e constância; Certeza e Incerteza; Movimento e posição; Relações e inter-relações. Em alguns pontos dessas ideias centrais, destacam-se características que contribuem para a formação cidadã do aluno, permitindo o estudante refletir a partir do campo Variação e constância, “observar, imaginar, abstrair, discernir e reconhecer características comuns e diferentes ou o que mudou e o que permaneceu invariante, expressar e representar (ou descrever) padrões, generalizando-os.” (BRASIL, 2018b, p.520). Nesse campo, os formuladores da proposta relatam que se pode gerar integração com outras áreas do conhecimento, dentre elas, é mencionada a Cartografia no campo movimento e posição, “atividades investigativas com softwares dinâmicos que inter-relacionem movimento e posição podem também promover o desenvolvimento dessas ideias, importantes em cartografia e na Movimentação diária do cidadão comum.” (BRASIL, 2018b, p. 521).

Em suma, toda política educacional implica por um perfil de indivíduo que se quer formar, ou seja, as mudanças que orientam a oferta do Ensino Médio no Brasil têm no seu cerne integrar o aluno no mercado de trabalho. Essa constatação é fruto não só de processos históricos, desde a fase da industrialização, mas também da globalização, o que tem alimentado cada vez mais essa lógica.

Concisamente, isso tem resultado em uma demanda educacional que atenda aos princípios do neoliberalismo e aos interesses das classes dominantes.

Com isso, priorizar a Língua Portuguesa e a Matemática e excluir os demais componentes curriculares do Ensino Médio, é abrir-se para as possíveis personalidades que irão se construir nesse período, para adaptação de uma realidade incerta, na qual os alunos serão formados para dar respostas aos setores empresariais. Assim, julga-se que essas duas áreas de conhecimento são consideradas essenciais no mercado profissional, chama-se atenção para o artigo 35 da Lei nº 9.394/96 que trata do Ensino Médio:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

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;

III - o 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 científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Com base no ensino proposto na LDB de 1996, é importante observar, nos incisos II e III do Art. 35, mencionados acima, o

estímulo do ensino que insira o estudante no mercado de trabalho, ao mesmo tempo que também proponha desenvolver um pensamento crítico, ético e autônomo intelectual do indivíduo. Ou seja, as duas concepções de formação estavam presentes naquele momento, disputando espaço na redação e no currículo. No período atual, com a reforma do ensino médio e alteração da LDB, a formação crítico-reflexiva aparece relativizada com relação à formação técnico-profissionalizante. Desse modo, questionamos: Como preparar o aluno para ter desenvolvimento crítico se as disciplinas que estimulam esse raciocínio estão sendo excluídas como obrigatórias do currículo escolar?

Conforme Thiesen (2011, p. 86) atenta, “[...] as áreas humanas e sociais assumem responsabilidade ainda maior, pois são elas que, a princípio, podem representar formas de resistência às perversidades produzidas no/pelo modelo vigente”. Diante das ponderações do autor e da não-obrigatoriedade das disciplinas, como Geografia, no novo Ensino Médio, retomamos o questionamento: Quais serão as chances dos estudantes escolherem os itinerários formativos de Ciências Humanas? Essa questão surge diante da “pouca aplicabilidade”, justificada por muitos alunos, referente aos componentes curriculares de Ciências Humanas, vistos como desinteressantes. Para resolver esse dilema, Cavalcanti (2019), Callai (2001), Thiessen (2011) e outros vários autores têm apresentado possibilidades no campo da prática escolar dos professores, em especial licenciados em Geografia, a fim de que seus conhecimentos contribuam com a formação cidadã.

O ensino de Geografia no currículo do ensino médio

Diante das inúmeras transformações da Ciência Geográfica, no decorrer dos períodos históricos, a Geografia escolar foi inserida no currículo, a princípio com intenções políticas da classe dominante, no estímulo ao patriotismo, sem desenvolver a criticidade. Essa Geografia tradicional, entretanto, passou por inúmeras transformações epistemológicas e metodológicas (OLIVEIRA JÚNIOR, 2020).

Diferentemente da “geografia dos professores” que funcionava “[...] como uma tela de fumaça que permite dissimular, aos olhos de todos, a eficácia das estratégias políticas, militares, mas também estratégias econômicas e sociais que uma outra Geografia permite a alguns elaborar.” (LACOSTE, 1988, p. 15), a Geografia escolar é pautada em formar cidadãos que possam raciocinar sobre o espaço geográfico e desenvolver sua cidadania de modo a operar nas transformações da sociedade. De acordo com Milton Santos (2007, p. 20) “A cidadania, sem dúvida, se aprende. É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura.”. Porém, o autor afirma que no caso brasileiro, ainda se trata de “[...] uma cidadania mutilada, subalternizada, muito longe do que, habitualmente, em outros países capitalistas,” (P. 37).

De acordo com Damiani (2008, p. 50), 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.”. A partir dessa concepção, surge a relevância de pontuar a restrição da cidadania pensada apenas como espaço geométrico, ou seja, com significação reduzida. Enquanto, ao espaço

social inclui-se a discussão de apropriação, difundindo a questão da cidadania como debate mais amplo.

Ressaltamos, ainda, que formar cidadãos ativos é tarefa para todos e não só do Professor, pois por meio dela é que se aprende em conjunto. Nesse contexto, através das relações humanas, o ensino deve proporcionar, aliado aos conteúdos, questões ligadas à aproximação da vivência dos alunos, para que possam usufruir dos conhecimentos e os coloquem em prática.

A busca pela emancipação da Geografia Escolar como disciplina autônoma perpassa por muitos anos. Assim sendo, a partir da Geografia tradicional e Geografia pragmática iniciou-se a transformação da realidade social, através do processo de intervenção, culminando na Geografia crítica, que “[...] vai denunciar as mazelas que ocorrem no espaço socialmente construído de forma desigual [...]” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2020 p. 182). Desde então, os conteúdos de Geografia passaram a traduzir o mundo como “[...] espaço produzido pelos homens na sua luta contínua para sobrevivência – o território.” (CALLAI, 2001, p. 149).

Para isso, tanto os professores como a comunidade devem enfatizar a importância da Geografia no ambiente escolar, destacando sua importância no currículo do Ensino Médio, por meio do “[...] desenvolvimento da aprendizagem espacial dos alunos, de forma que possam atuar criticamente no lugar e no mundo onde vivem. Ademais, o conhecimento geográfico também pode auxiliar na leitura e escrita dos estudantes.” (GOMES, 2018, p. 24). Assim, quando Cavalcanti (2008) aborda a questão da transposição didática de Chevallard (1977), está referindo-se ao processo de “passagem” do saber acadêmico ao saber ensinado. Diante disso, ao tratar do ensino de Geografia, há uma estruturação desta disciplina escolar que:

[...] é realizada e praticada em última instância pelo professor dessa matéria, em seu exercício profissional cotidiano. Para isso, ele tem múltiplas referências, mas as mais diretas são, de um lado, os conhecimentos geográficos acadêmicos, tanto a geografia acadêmica quanto a didática da geografia, e, de outro, a própria geografia escolar já constituída. (CAVALCANTI, 2008, p. 25).

Na BNCC, a Geografia está inserida no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que tem como características: “[...] analisar, relacionar, comparar e compreender contextos e identidades são condições para conhecer, problematizar, criticar e tomar posições” (BRASIL, 2018b). As categorias apontadas na BNCC que compõem elementos fundamentais para a formação do estudante neste campo são: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo; Natureza; Sociedade; :Cultura e Ética; Política e Trabalho. Percebe-se, desse modo, a ausência do conceito de lugar, o qual é uma dimensão teórica importante para a prática dos alunos, interferindo na compreensão de lugar como dimensão espacial e na articulação local-global.

O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz ‘esse é o lugar de’, extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. (THIESSEN, 2011, p. 88).

Dessa maneira, a Educação geográfica, por meio dos conhecimentos da Geografia escolar, deve estimar o local, o lugar do aluno, na qual permita fazer análises e levantar questões reflexivas diante das transformações no mundo contemporâneo, geradas por

aspectos da economia global, que interferem nas formas de trabalho, na rotina cotidiana e em outras demandas de serviço. Relacionado a isso, Callai (2001) coloca como fundamental, na Educação geográfica, o local e o global acrescido de regional e do nacional para estudar suas questões numa perspectiva analítica.

Outro elemento que é substituído no ensino proposto nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, especificamente do ensino de Geografia, é o conceito de paisagem que está relacionado diretamente com as formas e dimensões que expressam o movimento da sociedade, em que é perceptível as ações e contradições sociais. A paisagem liga a forma e os conteúdos expressando tempos diferentes e, segundo Cavalcanti (2008, p. 53), também revela “[...] as relações de produção da sociedade, seu imaginário social, suas crenças, seus valores, seus sentimentos.”.

Ademais, no documento, o assunto referente às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas padece de uma série de dúvidas sobre a maneira como os conteúdos serão articulados com outras disciplinas optativas; qual professor será responsável por determinado tema que, mesmo relacionado à sua área de conhecimento, acaba perdendo a filiação científica. Assim, a compreensão de determinado conteúdo relacionado a uma dada disciplina torna-se confuso para o aluno e aluna.

Outra questão evidenciada por Gomes (2018) refere-se à realidade de muitas escolas em diversos lugares do país, que nutrem a incerteza quanto à incapacidade que os pequenos municípios têm em ofertar itinerários simultâneos e com mais agravo. Diante disso, “[...] a reforma ainda ‘resgata’ a figura do professor de notório saber — o que representa um retrocesso no campo da formação, da profissionalização e da valorização docente.” (GOMES, 2018, p. 35).

O “resgate” do professor notório saber é mais uma sequele visível na reforma do Novo Ensino Médio, pensando a Geografia escolar como saber específico com base teórica e metodológica própria. Assim, à medida que essa disciplina passa a ser lecionada por “profissionais” não formados, ocorre a perda da base formativa obtida nos cursos de Licenciatura em Geografia, desconectando os conteúdos dessa disciplina e suas ações didáticas, deixando de ser abordados com rigor e profundidade, tornando deficiente a formação dos alunos.

Além disso, observar e delimitar as abordagens específicas da Geografia na BNCC é uma tarefa árdua e de difícil compreensão, em razão da junção dos conteúdos de quatro disciplinas específicas nessa área de conhecimento. Essa junção de componentes passa a interferir na formação do professor comprometendo as práticas curriculares e estágios, pois ao agrupar os conteúdos disciplinares que também não são obrigatórios, se perde a carga horária, referente ao campo de conhecimento, da identidade docente e de atuação do professor de Geografia, bem como o de História, Filosofia e Sociologia. Damiani (2018) vai definir, ainda, a Geografia como a Ciência do Espaço, considerando a formação dos professores de História, Filosofia e Sociologia, centrada em outras bases teóricas que, por mais interligadas que estejam, são autônomas e cada um tem seu próprio campo de atuação disciplinar.

Dessa forma, diferente da BNCC, nas Orientações Curriculares, a Geografia, a História, a Filosofia e Sociologia são agrupadas na área de Ciências Humanas e suas tecnologias, com seus respectivos conhecimentos, conforme suas competências e habilidades. Aliado a isso, a Geografia tem como base o corpo teórico-metodológico nos seguintes conceitos: natureza, paisagem, espaço,

território, região, rede, lugar e ambiente, incorporando também elementos de análise que contemple tempo, cultura, sociedade, poder e relações econômicas e sociais. Vale ressaltar que nas Orientações Curriculares ainda permanecem os conceitos de lugar e paisagem.

Como as Orientações Curriculares ainda não sofreram a interferência da Lei nº 13.415/2017 ainda permanecem nesse formato. Assim, se não houver nenhum movimento de contestação, em breve os conteúdos desse documento também deverão sofrer reformulações de acordo com o novo ensino médio.

Considerações Finais

Uma Educação cidadã significativa ocorre quando é atribuído aos estudantes o papel de sujeito atuante, de modo que todos estão envolvidos no processo de formação para a cidadania.

É importante notar que as intenções da reforma do Ensino Médio consistem em um olhar voltado para o mercado de trabalho com propósito de uma formação técnica. As mudanças promovidas, nesse segmento, e possíveis impactos na formação cidadã requerem o aprofundamento das reflexões e contestação quanto ao desenrolar dessa política educacional, considerando os efeitos que serão causados aos sujeitos, no caso os estudantes e professores, e, de modo geral, na sociedade brasileira.

Ademais, ressaltamos que no que compete identificar a centralidade da formação cidadã crítica nas disciplinas tidas como obrigatórias, não estamos discutindo qual campo de conhecimento é mais importante. Todos são e contribuem para a formação cidadã. Entretanto, tentamos revelar as consequências da reforma do ensino médio ao excluir ou não gerar o ensino compulsório das disciplinas da área de Ciências Humanas, em específico, da Geografia no

currículo escolar. Entendemos, de fato, que tal medida é agravada mais ainda com formulação dos itinerários formativos que compõe um quadro de disciplinas em um único material. Com isso, concluímos que mesmo com ampliação da carga horária, as disciplinas obrigatórias, através de seus conteúdos, não dão conta de uma formação integral do indivíduo.

Além disso, identificamos a exclusão de conteúdos importantes da Geografia Escolar, como os conceitos de lugar e paisagem, nos debates de outra noção – a cidadania que está ligada ao sentido que damos ao espaço, tornando-o lugar, ou, ainda, da importância de preservar uma paisagem, pontuando os elementos que a torna única. Esses dois conceitos são negligenciados na área de Ciências Humanas da BNCC.

Desse modo, não desejamos que a formação fragmentada de viés privatizador, que geram índices parametrizados e notas, produzam um perfil que Milton Santos denominou de deficientes cívicos. O Novo Ensino Médio representa um retrocesso para a Educação brasileira e precisa ser revogado, repensado e discutido coletivamente.

Defendemos a Geografia, sobretudo, porque sabemos da importância que ela representa como saber e área do conhecimento, de uma Geografia crítica comprometida com o espaço social, de vivência do sujeito, na formação de estudantes que tenham como princípio a justiça socioespacial. Cabe, então, uma missão aos professores dessa disciplina, que é articular saber científico e despertar no ensinar a prática de pensar e ler o mundo em movimento.

Dessa maneira, formar os alunos nos dias de hoje, com os parâmetros atuais, constitui-se um atraso no currículo de Geografia, a partir da BNCC que produziu equívocos de conteúdos entre as disciplinas da Área de Ciências Humanas. Ao invés de oferecer uma base clara para a formação cidadã, a BNCC ofereceu itinerários formativos que não corresponderam à flexibilização curricular pretendida aos alunos, que os envolvessem de modo intelectual e prático. Nesse meio, disciplinas importantes para a formação e exercício da cidadania como a Geografia foram retiradas da carga horária obrigatória.

Com base nisso, compreendendo a importância da Geografia escolar, faz-se urgente uma intervenção na reforma do Novo Ensino Médio que recomponha a disciplinaridade de saberes necessários, como é o caso da Geografia, saber essencial para a formação cidadã dos alunos e alunas, tendo em vista que seus conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais desenvolvem o raciocínio espacial crítico na vida dos estudantes.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. **MEC poderá ter US\$ 250 milhões do Bird para Novo Ensino Médio e Escolas de Tempo Integral.** Brasília, 24 jan. 2018a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/59461-mec-podera-ter-us-250-milhoes-do-bird-para-novo-ensino-medio>>. Acesso em: 06 jul. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 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 nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 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: 22 maio 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. V. 3: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 22 maio 2022.

CALLAI, H. C. A. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? In: **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p.133 - 152, 2001.

CAVALCANTI, L. de S. **A geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia/ GO: C&A Alfa comunicação, 2019.

CUNHA, M. B. **O novo ensino médio e o exercício da cidadania**: controvérsias e desafios. 2005, 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília/SP, 2005.

DAMIANI, A. L. A Geografia e a construção da cidadania In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **A Geografia na sala de aula**. 7 ed. 2 reimpr. São Paulo: Contexto, 2008.

FERREIRA, W. A. **O currículo de Geografia**: uma análise do documento de reorientação curricular da SEE-RJ. 2009, 154 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de

Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GOMES, M. F. **O conhecimento geográfico diante das mudanças nas políticas de currículo e de avaliação do ensino médio**. 2018, 103 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Mestrado Acadêmico em Geografia, Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, 2018.

LACOSTE, Y. **A geografia** – isso serve, em primeiro lugar para fazer guerra. Tradução Maria Cecília França. Campinas, SP: Papirus, 1988.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, A. I. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. da S. Um panorama sobre a trajetória da geografia enquanto ciência e disciplina escolar. In: **Caminhos de Geografia**, Uberlândia-MG, v. 21, n. 74, p. 178–193, abr., 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/RCG217450096>. Acesso em: 12 mar. 2022.

PESSONI, L. M de L.; LIBÂNEO, J. C. Finalidades da educação escolar e critérios de qualidade de ensino: as percepções de dirigentes escolares e professores. In. LIBÂNEO, J. C.; FREITAS. R. A. M. da M. (Org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 7 ed. São Paulo: EDUSP, 2007.

SANTOS, M. Os deficientes cívicos. In: **Folha de São Paulo**, Brasil 500 d. c., 24 jan. 1999. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs24019917.htm>. Acesso em: 06 jul. 2022.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 2001.

THIESEN, J. da S. Geografia escolar: dos conceitos essenciais às formas de abordagem no ensino. In: **Geografia, ensino & pesquisa**, v. 15, n.1, p. 85-95, jan./ abr., 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/issue/view/455>. Acesso em: 06 jul. 2022.

VESENTINI, J. W. **Repensando a Geografia escolar para o século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009.

Impactos da reforma do Novo Ensino Médio na formação cidadã

Submetido em: 22 de setembro de 2023

Devolvido para revisão em: 01 de novembro de 2023

Aprovado em: 09 de novembro de 2023

DOI10.62516/terra_livre.2023.3169

COMO CITAR O ARTIGO:

BARROS CUNHA, M. R.; ARAÚJO GONÇALVES, L. A. Impactos da Reforma do Novo Ensino Médio na formação cidadã. **Terra Livre**, São Paulo, ano 38, v.1, n. 60, jan-jun. 2023, p. 341-368. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3169>. Acesso em: dia/mês/ano.