AFINAL, PARA ONDE CAMINHA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO E IMPLANTAÇÃO DA BNCC?

AFTER ALL, WHERE IS GEOGRAPHY TEACHING GOING IN THE CONTEXT OF HIGH SCHOOL REFORM AND BNCC IMPLEMENTATION?

DESPUÉS DE TODO, ¿A DÓNDE SE DIRIGE LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA EN EL CONTEXTO DE LA REFORMA DE LA ESCUELA SECUNDARIA Y LA IMPLEMENTACIÓN DEL BNCC?

Daniel Rodrigues Silva Luz Neto
Universidade de Brasília (UnB)
E-mail:danieltabuleiro1@gmail.com

Resumo:
No Brasil, as reformas educacionais têm se voltado para atender às novas dinâmicas do capitalismo neoliberal, principalmente as do Ensino Médio, tanto para incorporar essa etapa escolar como ativo do mercado quanto para formar com o foco na dinâmica da competitividade na nova perspectiva do capital neoliberal. Nesse sentido, objetiva-se analisar para onde caminha o ensino de Geografia com a reforma do Ensino Médio e a implantação da BNCC. Para tanto, utiliza-se a abordagem qualitativa na análise dos dados, que foram produzidos por meio da realização de pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados apontam que o ensino de geografia frente à reforma do Ensino Médio e a BNCC caminha para a perda de espaço – de conteúdo, de categorias de análise, de carga horária, entre outros. Por outro lado, ela é um dos instrumentos intelectuais potenciais na contribuição na defesa de um outro Ensino Médio pautado em uma perspectiva de construção de sociedade emancipada.

Palavras-chave: Geografia, reformas, neoliberalismo, diluição, perda, emancipar.

Abstract:
In Brazil, educational reforms have focused on meeting the new dynamics of neoliberal capitalism, especially in high school, both to incorporate this school stage as a market asset and to form with a focus on the dynamics of competitiveness in the new perspective of neoliberal capital. In this sense, the objective is to analyze where the teaching of Geography is heading with the reform of High School and the implementation of the BNCC. For this purpose, a qualitative approach is used in the analysis of data, which were produced through bibliographic and documentary research. The results show that the teaching of geography in the face of the reform of high school and the BNCC is heading towards the loss of space – content, analysis categories, workload, among others. On the other hand, it can be one of the potential cognitive instruments to contribute to the defense of another high school based on a perspective of building an emancipated society.

Keywords: Geography, reforms, neoliberalism, dilution, loss, emancipate.

Resumen:
En Brasil, las reformas educativas se han enfocado en enfrentar las nuevas dinámicas del capitalismo neoliberal, especialmente en la escuela secundaria, tanto para incorporar esta etapa escolar como un activo en el mercado como para formar con un enfoque en las dinámicas de competitividad en la nueva perspectiva del neoliberalismo. capital. En este sentido, el objetivo es analizar hacia dónde se encamina la enseñanza de la Geografía con la reforma del Bachillerato y la implementación del BNCC. Para ello, se utiliza un enfoque cualitativo en el análisis de los datos, que fueron producidos a través de la investigación bibliográfica y documental. Los resultados muestran que la enseñanza de la geografía de cara a la reforma del bachillerato y el BNCC se encamina hacia la pérdida de espacio - contenidos, categorías de análisis, carga de trabajo, entre otros. Por otro lado, puede ser uno de los potenciales instrumentos cognitivos para contribuir a la defensa de otro bachillerato desde una perspectiva de construcción de una sociedad emancipada.

Palabras-clave: Geografía, reformas, neoliberalismo, dilución, pérdida, emancipación.

Introdução

As mudanças no cenário do mundo globalizado implicam mudanças em diversos aspectos da sociedade, como no econômico, no político e no cultural. Esse cenário passa a ter uma conotação ofensiva de ações geoeconômicas para uma nova racionalidade da economia capitalista, principalmente a partir da década de 1990. Dessa vez, inserida em um modelo econômico da acumulação flexível com ações

políticas neoliberais cada vez mais perversas que buscam atingir todos os setores da sociedade.

Nesse cenário, com as políticas educacionais no Brasil não foi diferente, pois a reforma do Ensino Médio se direciona para a nova racionalidade do capitalismo neoliberal, tanto pela lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, quanto pela homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pela Portaria n° 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146.

A lei nº 13.415 e a BNCC trazem como concepção a ideia de competências e habilidades focadas em perspectiva de tendência pedagógica tecnicista, que se volta para a formação técnica em detrimento da perspectiva de formação integral – intelectual, afetiva e social. Para isso, o Ensino Médio passa a ser direcionado para o desenvolvimento da perspectiva formativa de competências, excluindo conteúdos e espaços das disciplinas escolares, como o da Geografia, por exemplo.

Com isso, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática passam a constar dos currículos como as únicas obrigatórias, e as demais são consideradas itinerários formativos. Desse modo, a etapa do Ensino Médio passa a ter 60% da formação geral e 40% da formação diversificada. Assim, enxugam-se disciplinas historicamente relevantes para a formação dos estudantes em prol da formação técnica, a qual pode ser realizada na escola em parceria com outras instituições.

Desse modo, constata-se a perda de horas, conteúdos e a diluição de algumas disciplinas que, ao invés de serem ciências no currículo, passam a compor os itinerários formativos em grandes áreas do conhecimento. Assim, a disciplina específica do currículo do novo Ensino Médio não é mais uma disciplina obrigatória com suas particularidades e contribuição para a formação dos educandos, mas uma área do conhecimento que constitui um itinerário formativo, que não será obrigatório.

Diante desse cenário, objetiva-se analisar para onde caminha o ensino de Geografia diante da lei nº 13.415, que trata da reforma do Ensino Médio e da implantação da BNCC. Para tanto, utiliza-se a abordagem qualitativa, tanto na produção das informações empíricas como na análise dos resultados, pois ela permitiu a produção de significados no tratamento dos dados. Assim sendo, realiza-se a pesquisa bibliográfica da reforma do Ensino Médio e da BNCC.

O trabalho estrutura-se nos seguintes eixos de discussão: o primeiro tem como intenção discutir a nova racionalidade do capitalismo global nas reformas

educacionais neoliberais; o segundo discute a lei nº 13.415, que trata da reforma do Ensino Médio e a implantação da BNCC no Brasil; o terceiro analisa à luz dos fundamentos teóricos a pesquisa bibliográfica sobre a reforma do Ensino Médio e a BNCC para onde caminha o ensino de Geografia; o quarto sintetiza as principais ideias nas considerações finais.

As reformas educacionais neoliberais contemporâneas

A educação formal tem a função de promover a construção de conhecimento, pois é um instrumento de empoderamento dos sujeitos com vistas à transformação da sociedade. Sem a educação formal, muitos processos sociais teriam que praticamente começar do zero o tempo todo (YOUNG, 2007). Para o autor, a escola tem o papel social de promover a aquisição de conhecimentos, principalmente conhecimentos poderosos que contribuem para a emancipação dos sujeitos.

Freire (2015) entende a educação emancipadora como uma prática da liberdade, que possa propiciar aos sujeitos a tomada de consciência sobre as condições históricas da existência. Ela pode se constituir de um instrumento de libertação para que os oprimidos possam tomar consciência de situações contraditórias de opressão. A partir disso, possa construir práticas libertadoras em prol de ações que busquem a construção de uma sociedade justa para todos.

Por outro lado, há uma coexistência de conhecimento junto às classes mais ricas, as quais orientam projetos de sociedade com intencionalidades, principalmente de manutenção do *status quo* (YOUNG, 2007). Assim, a escola tem um papel central aliado às outras instâncias da sociedade. Para Young (2007, p. 128), "quanto às escolas, sem elas, cada geração teria que começar do zero ou, como as sociedades que existiram antes das escolas, permanecer praticamente inalterada durante séculos".

Em coexistência com a função social da escola, que é a de aquisição de conhecimento que empodere os sujeitos, há os grupos sociais pró mercado de trabalho capitalista, os quais disputam essa função e tentam inseri-la na lógica mercadológica, como o ensino vocacional, e que forme a classe trabalhadora para as atividades laborais simples (YOUNG, 2007).

No sentido neoliberal, para o autor, as escolas são tratadas como agências que devem apresentar resultados. Assim, as escolas são controladas por metas, tarefas e notas, e isso provoca tanto desgastes dos professores como dos alunos, que começam

a ficar entediados das aulas, além da inserção em lógica mercadológica neoliberal de competitividade.

Nessa lógica neoliberal, vende-se uma falsa ilusão de que a competição e a privatização dos serviços essenciais são a solução para os problemas sociais. Dessa forma, "[...] o mercado oferecia a melhor solução para a melhoria dos setores público e privado – e da educação em particular" (YOUNG, 2007, p. 1290).

A concepção economicista intensifica a necessidade da inserção das pessoas no mercado global. Na dimensão da educação, tem se direcionado para a reforma global educacional (GERM) iniciada nos Estados Unidos, na década de 1990, e vem sendo expandida para vários outros países, entre eles, os da América Latina. Com isso, há uma conexão entre GERM e o direcionamento para a formação do mercado de trabalho (ALEXANDER, 2012). Sendo assim, considera-se que palavras que aparecem nos currículos escolares, como empreendedorismo, habilidades socioemocionais e mundo dos negócios, não são obra do acaso.

De acordo com Alexandre (2012), a avaliação da aprendizagem dos alunos na concepção do GERM é feita pelas notas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que tem como foco a mensuração de desempenho baseando-se em leitura, matemática e ciências. Conforme essa perspectiva de reforma global, o sucesso dos alunos, de sistemas educacionais, professores e gestores escolares é o indicado pela nota no PISA em detrimento de outras formas de avaliação qualitativa. Outro fator preocupante é a ausência das outras ciências, como, por exemplo, as humanas.

O GERM traz também muitos receituários para que os países considerados fracassados no PISA possam superar seus desafios. Conforme Alexander (2012), O GERM traz cinco maneiras para serem direcionadas para o ensino, a saber: padronização do ensino e aprendizagem; foco nas habilidades básicas de alfabetização e matemática; pedagogia prescritiva, aliada à perda da autonomia dos professores; modelo de gestão corporativa aliada ao mundo dos negócios globais; e os índices de provas e notas padronizadas como forma de contratar e demitir professores.

Cabe-se ressaltar que, por trás dessa reforma global, há outra que, por sua vez, a induziu: a reforma econômica. O consenso de Washington, que ocorreu em 1989, em Washington, nos Estados Unidos, teve como propósito traçar reformas e construir diretrizes para os países pobres, entre eles, os da América Latina

(SAVIANI, 2018). Para o autor, essas diretrizes implicaram "[...]no campo econômico, a elevação ao status de valor universal de políticas como o equilíbrio fiscal, a desregulação dos mercados, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos; no campo político, a crítica às democracias de massa" (SAVIANI, 2018, p. 293).

Na concepção de Libâneo (2012), no Brasil também não tem sido diferente, pois, para ele, as orientações educacionais presentes no país se alinham aos projetos educacionais de caráter neoliberal, principalmente a partir da década de 1990. Na Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia, foram selados os rumos da educação pública no Brasil em um movimento financiado por grandes corporações internacionais, como o Banco Mundial.

Para o autor supracitado, a partir do projeto de educação proposto em Jomtien, cria-se um dualismo perverso na escola pública brasileira, pois se intensifica a desigualdade de acesso aos bens culturais dos conhecimentos científicos, com a escola do conhecimento para os ricos e do acolhimento para os pobres.

Esse dualismo perverso se dá porque as escolas particulares continuaram dando acesso aos alunos a todos os conhecimentos escolares, para que eles sejam aprovados nas universidades e em concursos públicos. Por outro lado, com a escola pública voltada para a resolução de questões a fim de atender aos anseios das avaliações quantitativas exógenas, como, por exemplo, as do PISA, e a formação para o mercado de trabalho aligeirada, os estudantes perderão a possibilidade de aquisição ampla de conceitos científicos.

Katuta (2019) ratifica essa discussão realizada por Alexander (2012) sobre a influência neoliberal em âmbito global e, no âmbito brasileiro, por Libâneo (2012). Para Katuta (2019), essas influências se dão com maior intensidade pós-década de 1990, por meio de reformulações nos documentos curriculares da educação básica no Brasil, entre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a BNCC. Dessa forma,

> No presente texto, abordamos as reformas curriculares neoliberais que ocorreram no Brasil entre os anos 1990 (Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação no dia 03 de agosto de 1998 e homologado pelo ministro da educação em 03 de novembro de 1998) a 2017 (Base Nacional Comum Curricular/BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação no dia 15 de dezembro de 2017 e homologada pelo ministro da educação no dia 20 de dezembro de 2017), suas lógicas de

> elaboração e fortalecimento pelo mercado e desdobramentos na interdição do trabalho autônomo em sala de aula, na formação de professores e na educação básica, evidenciando o quanto esta política foi estratégica para a interdição da educação desde o campo popular nas escolas, portanto, de projetos emancipatórios construídos histórica e coletivamente (KATUTA, 2019, p. 91).

Assim, conforme Katuta (2019), evidencia-se um caráter avassalador da interferência do mercado e ataques aos projetos de sociedade emancipatória. Entre tais influências, destaca-se a diluição das ciências humanas que cumprem também um papel relevante nessa construção, como é o caso da Geografia. Essa, por sua vez, potencializa a análise e a interpretação das práticas espaciais de forma crítica pela mobilização do pensamento geográfico – operar com elementos estruturantes desse modo de pensar, como conceitos (espaço, paisagem, território, lugar, região, entre outros) e princípios lógicos (localização, rede, escala, conexão, delimitação, extensão, posição, entre outros) da Geografia, bem como diferentes linguagens (exemplo, a linguagem cartográfica).

Além disso, de acordo com Katuta (2020), a própria autonomia universitária está ameaçada, uma vez que a diretrizes curriculares da BNC-formação, homologada em 2019, para a formação inicial dos professores, tem como referência a BNCC, que é fruto da reforma do Ensino Médio. Assim, a formação volta-se à preparação para aplicar a BNCC.

A reforma do Ensino Médio e a implantação da BNCC no Brasil

A reforma do Ensino Médio foi promulgada pela lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A lei também altera as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio por meio da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.

Essa lei foi implantada por medida provisória após o golpe jurídico-midiático-parlamentar de Estado de 2016, que destituiu uma presidenta eleita democraticamente em prol de um representante próximo aos interesses do mercado neoliberal de maneira mais frenética. Nesse cenário, emergiu a medida provisória da reforma do Ensino Médio no Brasil sem nenhuma discussão com a comunidade escolar e com a sociedade. Saviani (2018) ratifica essa afirmação quando diz:

> Retomando o espírito autoritário vigente na ditadura militar, o governo golpista baixou a reforma do ensino médio mediante Medida

> Provisória. Como responsáveis pelo Ensino Médio, conforme dispõe a LDB em vigor, os estados e o Distrito Federal deveriam ser consultados sobre a proposta de reforma desse nível de ensino. No entanto, nem mesmo foram informados, sendo surpreendidos com a entrada em vigor da referida reforma uma vez que, sendo baixada por medida provisória, passou a valer imediatamente após sua promulgação (SAVIANI, 2018, p. 302).

De acordo com o autor supracitado, logo que promulgada a medida provisória, emergiram diversas críticas de várias entidades, como o Fórum Nacional de Educação e os Conselhos de Educação estaduais e municipais. Diante dessa situação, em vez de ter aberto o debate, o governo provisório da época promoveu uma ofensiva de campanhas publicitárias com relatos de pessoas que teriam mudado de vida com o modelo a ser adotado.

A lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, traz como central, no artigo 1º, o aumento da carga horária do Ensino Médio, de 800 horas para a carga horária mínima de 1.400 horas, que não poderá ser superior a 1.800 horas. Assim, conforme o art. 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 (BRASIL, 2017a).

A proposta geral lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, trata-se da perspectiva de escola de tempo integral (dois turnos) e está sendo imposta também para a escola de ensino regular (um turno), que constitui a maioria das escolas de Ensino Médio no Brasil. Conforme a lei nº 13.415, 60% da carga horária deverá ser para a formação geral básica, que inclui a carga horária de estudos e práticas de artes, filosofia, educação física, sociologia, matemática, língua portuguesa, língua estrangeira, ciências da natureza, ciências humanas e sociais aplicadas.

A lei em questão representa menos horas-aula para formação geral em conhecimentos científicos. Por exemplo, no Distrito Federal (DF), a carga horária total do Ensino Médio regular é de 3.000 horas para a formação geral dos estudantes. Com a reforma do ensino médio, os alunos passaram a ter 1.700 horas para a formação geral e 1.300 horas a menos na formação científica, que será destinada para a formação diversificada a ser realizada nas escolas ou em outras instituições e até menos outros profissionais não licenciados (notório saber).

Os outros 40% da carga horária são destinados para os itinerários formativos de arranjos diversificados voltados a projetos de arranjos locais (Estados, municípios) e que poderão ser mediados por profissionais de notório saber, conforme a lei nº 13.415, art. 44, inciso IV:

> Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado (BRASIL, 2017a).

Nota-se outro atraso em relação aos profissionais do notório saber, pois qualquer indivíduo que comprovar experiência em alguma habilidade técnica pode ser habilitado a dar aulas nas escolas públicas e privadas. Assim, basta apresentar um histórico de uma determinada habilidade técnica sem necessariamente ter uma formação de nível superior em licenciatura. Basta que as instituições analisem a comprovação e aceitem ou não o profissional de notório saber. Isso traz a lógica das competências e habilidades do saber-fazer defendidas por grandes organismos internacionais, como a Unesco, Banco Mundial, conforme explicita Beltrão (2019).

Dessa forma, o inciso IV do art. 44 da lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, atinge diretamente a carreira docente e os estudantes da escola pública ao não se exigir, em primeiro lugar, a formação adequada para atuar em sala de aula em vez de investir nos docentes das próprias redes (estaduais, municipais) na formação, nas condições de trabalho e na remuneração. Mesmo em cursos técnicos, a formação adequada é necessária.

Além disso, a formação sólida é um grande diferencial no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. No mesmo sentido, Shulman (2014) afirma que, para ensinar, é preciso ter uma base de conhecimentos para que se possa articular os aspectos que envolvem o amálgama dos processos educativos, conhecimentos didático-pedagógicos, disciplinar e do contexto do aluno.

Em segundo lugar, o notório saber atinge os estudantes das escolas públicas brasileiras porque compromete a sua formação intelectual, afetiva e social, já que essa formação constrói o profissional ao longo dos anos. A título de exemplificação, ninguém gostaria de ser consultado por um médico com o notório saber.

Outro ataque à escola pública e aos seus sujeitos dizem respeito à retirada de parte dos conhecimentos historicamente produzidos para inserir uma concepção de

projeto de vida individual (voltado para a racionalidade do neoliberalismo), em vez de projeto de sociedade emancipada, com um modelo de sociedade para a justiça social (acesso a condições materiais e imateriais) e a coexistência da pluralidade (negros (a), índios (a), periféricos (a), LGBT+, outros (a)). Para a BNCC do Ensino Médio, uma de suas competências é:

> Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar **escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida**, com liberdade, autonomia, consciência crítica e **responsabilidade** (BRASIL, 2017c, p. 565, grifo nosso).

Assim, a formação será voltada para um projeto de vida e não de sociedade emancipada (UCHOA *et al.*, 2020). Para Mészáros (2008), a educação deve ser direcionada para além do capital, pois o direcionamento para o capital é promover condições históricas produtoras da barbárie. Com base voltado para a competitividade empreendedora, logo o projeto de vida será voltado para o eu, e não para o nós. Isso reforça uma dimensão para a produção de barbárie e não para uma construção de um modelo de sociedade focado na humanização dos sujeitos, igualdades de condições e no respeito à pluralidade cultural.

Outro fator referente à lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, é a constatação da preocupação com a carga horária (mencionada anteriormente) em detrimento de outros aspectos mais centrais, condições de qualidade para o desenvolvimento dos sujeitos. Assim, defende-se que a preocupação para melhoria da educação deve perpassar para além do aumento de carga horária, como melhoria das condições de trabalho dos professores, melhoria de acesso e permanência dos estudantes na escola e valorização dos professores com melhores remunerações e planos de cargos e carreiras que valorize os docentes.

Além disso, essa lei desconsidera o perfil de boa parte dos estudantes do Ensino Médio público brasileiro, que tem carga horária de trabalho e não vive exclusivamente para estudar (BELTRÃO, 2019). Essa estrutura da reforma do novo ensino médio, portanto, desconsidera as condições sociais da maior parte dos jovens brasileiros, que não têm condições estruturais para se manter nas escolas, por ter que ajudar na renda familiar dividem o tempo de escola com trabalho. Logo, promoverá a evasão escolar de muitos estudantes da escola pública porque não terão

tempo de conciliação e tampouco de cursar estágios não renumerados, já que os mesmos precisam do dinheiro para manutenção da sobrevivência.

A formação superficial de muitos sobre as ciências em geral trará dificuldade de acesso à universidade pública e a concursos, já que as escolas privadas não irão excluir conteúdos essenciais (UCHOA *et al.*, 2020). Além disso, o perfil dos escolares da rede privada demonstra maiores condições de permanecer o dia todo na instituição.

Assim, a reforma do Ensino Médio e a BNCC são estratégicas, não são fruto do acaso, pois atingem diretamente os estudantes dos filhos da classe trabalhadora. Constata-se, portanto, que o *modus operandi* dessa reforma aumenta o dualismo perverso da escola pública brasileira, Para Libâneo (2012), esse dualismo se dar, pois de lado a escola particular das classes mais ricas mantém os conhecimentos cientificamente produzido pela sociedade, por outro lado, tentam-se diluir conhecimentos da escola pública. Assim se dar o dualismo, escola do conhecimento para os ricos e do acolhimento social para os pobres.

O documento normativo que irá definir o que será ensinado no Ensino Médio é a BNCC. Apesar de estar prevista na Constituição brasileira de 1988 e na própria LDB, constata-se que a reforma e a BNCC surgiram em contexto de forte fragilidade da economia brasileira, no qual, de acordo com Beltrão (2019), dá-se após o golpe jurídico-parlamentar e midiático que destituiu a presidenta eleita democraticamente em 31 de agosto de 2016. Após o episódio, ocorreu a imposição da reforma do Ensino Médio e depois da BNCC, que se encontra em implementação nos Estados e municípios.

A BNCC passa a ser a centralidade para definir direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio dos Estados e municípios no Brasil. Para a BNCC, o direito de aprendizagem tem como foco o desenvolvimento de competências e habilidades que guiarão toda a educação básica. Desse modo, esse documento normativo afirma ainda que a base visa a assegurar competências essenciais para os estudantes da educação básica. Ela compreende como competência a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) e habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) (BRASIL, 2017c). Essa definição está expressa da seguinte maneira:

> Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver

> demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017c, p. 8).

Conforme a definição da BNCC exposta, não se apresenta a perspectiva já debatida sobre a função da escola básica de formar o educando perspectiva integral (intelectual, social, afetiva e para o mundo do trabalho). Além disso, ao se debruçar sobre o documento, percebe-se uma tentativa de diluir essa definição para não deixar claro o projeto de sociedade que o documento almeja. A sua fundamentação sobre direito à aprendizagem é o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), organização da sociedade civil (OS), que define a aprendizagem como um conjunto de competências e habilidades.

O CENPEC define o sentido de competência e habilidades que fundamenta a BNCC. Esses fundamentos referentes às novas propostas educativas para Ensino Médio têm como fomentadores grandes organismos internacionais, conglomerados econômicos e instituições sociais, como: UNESCO, UNICEF, Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação Vanzolini, Fundação CASA, Instituto Votorantim, Fundação Fé e Alegria, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Expresso Itamarati e Samsung Electronics (CENPEC EDUCAÇÃO; 2021; 2015; UCHOA *et al.*, 2020).

Conforme a análise do documento do CENPEC, evidenciam-se elementos indicadores de influências de interesses econômicos, pois grandes organismos internacionais, como corporações financeiras, são fomentadoras desse documento. Quanto à definição de aprendizagem voltada para a concepção de competências e habilidades, o próprio documento denuncia, nas entrelinhas, sobre o modelo de educação preterido:

> O emprego do termo competência, ou a adoção da concepção do ensino por competência, é certamente – entre os princípios do currículo que se fixaram na virada do século como elementos da mudança de paradigmas das políticas educacionais – menos consensual e mais problematizado. Especialistas em educação têm afirmado que esse termo historicamente remete a uma concepção instrumental de ensino ou à **tendência tecnicista** que predominou na educação nos anos 1970 no Brasil que, tendo se alinhado à ênfase nas abordagens psicopedagógicas da aprendizagem, **preteriu a discussão do significado social** dos conteúdos das disciplinas escolares (CENPEC, 2015, p. 76, grifo nosso).

Dessa forma, constata-se que a tendência pedagógica desse grupo é a tecnicista, voltada para atender à nova racionalidade da economia capitalista

neoliberal, mesmo esse documento querendo não expressar suas intencionalidades de formação voltada para o mercado neoliberal ao dizer que preteriu aderir ao significado social de competências e habilidades.

Para Uchôa *et al.* (2020, p. 24), "a presença majoritária dos setores representantes privados no processo de construção e implementação da BNCC é reveladora de que tem o poder de definir a atual gestão do MEC". Logo, esses atores hegemônicos impõem sua concepção de formação empresarial e conquistam parte dessa etapa da educação básica, tornando-a um ativo de alta lucratividade por meio de pacotes de serviços educacionais privados (livros, *software*, gestão, apostilamentos, entre outros).

Desse modo, para Uchôa *et al.* (2020), as grandes corporações econômicas financiam seus projetos educacionais e defendem o direcionamento para a dinâmica global do neoliberalismo pelo viés da educação empresarial, como grandes conglomerados econômicos (UNESCO, UNICEF, Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação Vanzolini, Fundação CASA, Instituto Votorantim, Fundação Fé e Alegria, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Expresso Itamarati e Samsung Electronics, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, entre outras).

Esses grupos econômicos, por sua vez, anseiam que a educação seja voltada para atender às demandas do mercado econômico neoliberal em detrimento de uma concepção integral, onde se defende que a educação escolar não deve se direcionar somente para o mundo do trabalho, mas também para o desenvolvimento autônomo por meio de operações cognitivas baseadas em conceitos científicos, afetividade e também para o mundo do trabalho.

Desse modo, A BNCC insere-se em uma perspectiva da tendência pedagógica tecnicista em prol da nova racionalidade do capitalismo neoliberal. A despeito desse processo neoliberal na educação, Dardot e Laval (2016) dizem que essa perspectiva tem posto a educação formal como um lugar importante para se implementar a concepção de homem empresarial. Sendo assim, a formação dos sujeitos deve seguir a orientação de que todos podem ser empreendedores. Dessa forma, a cultura da empresa e o espírito do empreendedorismo devem ser apreendidos na escola, empreender para os autores tem muitos significados, mas a lógica neoliberal é empreender em uma perspectiva individualista e competitiva o tempo todo.

Para os autores supracitados, essa lógica da empresa na construção do homem empreendedor é direcionada para que ele seja bem sucedido no cumprimento de seus objetivos individualistas. Para isso, deve ser competitivo e buscar sempre a maximização dos seus resultados, sem medo de se expor aos riscos e assumindo eventuais fracassos.

Dessa forma, esse novo empreendedor volta-se para a terceirização, sendo o homem empresarial responsável por ter seu próprio negócio e atender às demandas do mercado neoliberal. Assim, o empregador não terá mais responsabilidade social e trabalhista com o empregado, pois o terceirizado será dono de si, apenas irá prestar um serviço na empresa, por exemplo: um professor prestador de serviço é cadastrado como um empreendedor e será contratado para dar aula particular para uma escola. Nesse modelo, o deslocamento e qualquer imprevisto será custeado pelo próprio docente, pois ele é um empreendedor. Logo, deverá custear sua própria empresa.

Situação essa que Antunes (2020) denomina de uberização, que significa precarização, instabilidade, ausência de proteção social. Assim, essas desregulamentações são trocadas pela construção do conceito de empreendedorismo com sentido neoliberal, que põe toda a responsabilidade para o sujeito, tornando-se um "quase burguês" ao explorar seu próprio trabalho.

Para Beltrão (2019), as reformas do Ensino Médio e a BNCC, nesse contexto, desqualificam os saberes científicos produzidos historicamente. Assim sendo, o movimento é para facilitar a privatização dos serviços educacionais e atender aos grandes conglomerados nacionais e internacionais que querem impor um modelo ideológico e vender pacotes educacionais (livros, *software*, formação de professores por *coach*, entre outros).

Nesse contexto, os jovens das classes populares ficarão cada vez mais desqualificados na formação integral. Isso porque muitos conteúdos deixarão de ser ensinados em prol do atendimento de outros que atendam à dinâmica intencionalmente mercadológica.

A reforma do Ensino Médio e a BNCC estão atreladas às diretrizes do mercado global capitalista, gestado pelos grandes organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Unesco. Esses atores expõem em seus discursos aspectos de lacunas nas educações públicas dos países mais pobres, entre eles, os da América Latina.

Diante disso, eles trazem o foco na aprendizagem de competências e habilidades como forma de desenvolver os estudantes para se adaptar aos desafios (BELTRÃO, 2019). Sendo assim, o foco não é transformar a realidade, mas fazer com que os sujeitos possam ser culpabilizados pelo seu sucesso ou fracasso. Dessa forma, coloca-se que as possibilidades estão postas para todos, quem não consegue é porque deve tentar buscar mais qualificação e ainda não chegou sua vez.

A perspectiva como está posta pode privar o aluno de chegar ao ensino superior, pois muitos conteúdos serão privados dos jovens escolares. Dessa forma, o não acesso ao ensino superior é encarado como uma opção dos alunos, e não como uma negação da formação integral para que eles possam concorrer ao acesso a uma vaga em cursos de nível superior (BELTRÃO, 2019).

Por trás dessa redefinição curricular, existem grupos empresariais e organizações não governamentais na defesa de uma educação para o capital em detrimento do desenvolvimento integral dos sujeitos. Dessa forma, instituições como Instituto Ayrton Senna, Fundação Bradesco e Fundação Itaú trazem soluções para a educação pública (BELTRÃO, 2019).

Tais olhares e objetivos desses atores são distantes de uma perspectiva histórico-cultural que se defende. Desse modo, pesquisas acadêmicas e pesquisadores defensores de uma educação para a emancipação são desconsiderados desses projetos. Isso não significa que são todos os intelectuais, uma vez que existem muitos que deixam essa condição de intelectual progressista em prol de se aliar à educação para o capital.

Assim, as novas propostas são um neotecnicismo para a educação voltado para a formação técnica com o objetivo de formar mão de obra para atender às demandas do mercado. Nessa lógica, existem três aspectos que se conectam, a saber: meritocracia, responsabilização e privatização (BELTRÃO, 2019).

Ao nos referir ao neotecnicismo, significa dizer que no Brasil já se tentou fazer esse tipo de reforma voltada para a formação técnica, aligeirada e de mão de obra mais barata para atender ao capitalismo e que depois foi reformulada, como o foi a reforma do Ensino Médio por meio da lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Para Silva (2015), essa reforma de 1971 foi feita para atender ao capital fordista, mas fracassou, entre outros fatores, pela reestruturação do capitalismo fordista para o flexível e a pressão por acesso ao ensino superior cujo modelo profissionalizante defasou a dimensão da formação geral. Esse exemplo do passado

dá indicações de que a reforma de 2017 e a BNCC têm suas limitações, e da mesma forma que a reforma de 1971, pode ser revogada por meio de lutas e da própria dinâmica social e econômica.

Para Beltrão (2019), a adequação da BNCC trará diversos prejuízos para os alunos da classe trabalhadora, uma vez que eles não têm a mesma condição da classe dominante. Enquanto esses terão condições de realizar as atividades complementares da proposta, como ir ao cinema, ao teatro, viagens, entre outras.

Os jovens da escola pública ficarão mais com a sua prática pela prática, diminuindo assim a capacidade de formação na perspectiva de pensar por conceitos. E no ensino de Geografia, a perda no desenvolvimento do pensamento geográfico e, consequentemente, da possibilidade da mobilização dos conceitos e princípios lógicos, instrumentos intelectuais potentes para a análise da realidade na dimensão da espacialidade.

Além disso, criaram-se obstáculos para que os jovens pudessem se inserir nos cursos superiores por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares. Tal formação nessa perspectiva proposta da reforma do Ensino Médio retira pelo menos 50% dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, exceto Português e Matemática, e estreitam a formação. Assim, os conteúdos nesse quesito são postos de forma negativa e devem ser enxugados para uma perspectiva do aprender a aprender.

A nova proposta da reforma apresenta à sociedade por meio de propagandas que o aluno é protagonista de suas escolhas. Por isso a ideia dos itinerários formativos, em que ele escolherá o conhecimento que lhe convém. Tal perspectiva está pautada no aluno empírico, em necessidades imediatas. Assim, haverá uma perda concreta para o aluno com suas necessidades mais amplas dentro de seu contexto social, familiar e pessoal (BELTRÃO, 2019).

A BNCC destaca competências, habilidades, procedimentos e formação de atitude. Ao não destacar os conteúdos e o trabalho educativo de mediação, o documento traz uma perspectiva que visa a uma pedagogia para adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou ao empreendedorismo (BELTRÃO, 2019).

A reforma traz a discussão de que o problema está no pedagógico sem comprovação científica. Ela também põe a culpa no currículo e nos seus conteúdos. Mas esquecem-se de dizer sobre as condições objetivas em que o Ensino Médio ocorre. As condições materiais decorrem de questões materiais, bem como dos professores

mal remunerados, que são forçados a uma carga horária excessiva para complementar a renda.

Os defensores desse modelo miram os países nórdicos, mas não se pode conseguir o mesmo padrão com o investimento que temos no Brasil para a educação, que atualmente passa por cortes de verbas e ausência de investimento na produção de conhecimento, como bolsa de mestrado e doutorado. Para esses defensores, uma das questões é que os jovens não têm um projeto de vida. Assim, ele não precisa entender o mundo do trabalho e suas contradições e possibilidades. Assim, a vítima, que é o aluno, passa a ser o culpado pelo seu desempenho e insucesso no mercado.

Tal reforma deturpa a função social da escola pública brasileira, com a invasão de atores sociais hegemônicos que querem estar junto para vender seus pacotes educacionais (livros, jogos educativos, apostilas, serviços de gestão empresarial). Essa reforma também põe a culpa no professor pelas questões estruturais. Assim, de acordo com essa visão, os problemas são decorrentes do pedagógico e não das condições materiais.

A reforma tira instrumentos do professor, como os conteúdos, formação para autonomia e atuação crítico-reflexiva. A redução de conteúdo ocorre porque é preciso reduzir custos e atender à demanda simples, formação de mão de obra simples. Por viés, em psicologia histórico-cultural, crítico social dos conteúdos ou histórico-crítica, os conteúdos são relevantes para estabelecer nexos com a realidade e construir conceitos científicos.

O ensino de Geografia frente à Reforma do Ensino Médio e a implantação da BNCC

Há em curso um ataque à ciência e aos conhecimentos científicos, entre eles, os conhecimentos geográficos, os quais são relevantes para a transformação social. Nesse sentido, diversos componentes escolares perdem espaço no currículo para dar visibilidade aos itinerários formativos, os quais se voltaram para a nova racionalidade do mercado capitalista neoliberal. Isto é, formar o sujeito com sentido de empreendedor e não emancipado, conforme Dardot e Laval (2016). Nesse sentido, o homem é formado em uma concepção filosófica de empresa capitalista neoliberal, que investe no trabalho de forma adaptativa e responsável pelos desafios fruto das contradições.

Na educação básica, a reforma do Ensino Médio apresenta indicadores de um movimento de desvalorização da Geografia, quiçá preocupação de extinção em longo prazo. Nessa lei, de acordo com Gaudio *et al.* (2017), constata-se a tentativa de diluição do ensino de Geografia e, consequentemente, da importância da mobilização do pensamento geográfico no âmbito do Ensino Médio. Isso ocorre porque tal lei orienta para disciplinas obrigatórias e formação de itinerários formativos, conforme já mencionado.

No sentido da lei no Ensino Médio não se tem mais as disciplinas obrigatórias, exceto Língua Portuguesa e Matemática. E, conforme o artigo 35º da lei nº 13.415º, a BNCC do Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. Dessa forma, passa-se a ter áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Isso quer dizer que o professor de Geografia fará seus registros formais dos alunos dentro das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Assim, as ciências humanas foram diluídas em uma só e o norte teórico-metodológico passa a ser apenas cinco categorias gerais de conhecimento sem fundamentação teórica sólida, conforme explicita a BNCC:

> Considerando esses desafios e finalidades no tocante às aprendizagens a ser garantidas aos jovens, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar, no Ensino Médio, algumas categorias dessa área, fundamentais à formação dos estudantes: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho (BRASIL, 2017c, p. 549).

Desse modo, isso está aliado à perda de conteúdos, de categorias (conceitos, princípios científicos) e carga horária de algumas ciências. Com relação a essa perda e os seus impactos na formação geral científica, tanto a lei da reforma do Ensino Médio quanto a BNCC não explicitam. Os conteúdos e a carga horária das ciências que estão no currículo escolar básico foram conquistas socioeducacionais potenciais para o desenvolvimento intelectual, afetivo, social e para o mundo do trabalho na sociedade brasileira com desigualdades gritantes de acesso e permanência na escola.

Garantir a formação geral como instrumento de transformação social potente é essencial em países como o Brasil, de dimensões continentais com características muito peculiares, como: diversidade étnica; formação territorial diferenciada de cada Estado, município; disparidades no desenvolvimento socioeconômico entre as regiões

e os sujeitos; e questões sociais ainda a serem trabalhadas e construídas, a saber: a formação cidadã emancipada; combate ao racismo, à violência (mulher, criança, idoso); e construção de um ideário de país com uma perspectiva de consciência universal e não colonial, conforme defende Santos (2020; 2015).

Logo, a reforma do Ensino Médio não reconhece o potencial que pode vir a ser a mobilização do pensamento geográfico para o desenvolvimento dos estudantes. Isso porque a mobilização dos conceitos e princípios lógicos geográficos são instrumentos intelectuais potentes para a interpretação e construção de práticas espaciais de forma crítico-reflexiva.

Assim, o desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes pode contribuir em prol da formação de sujeitos que busquem produzir um futuro justo para todos. Mobilizar os conceitos e princípios geográficos constituem em instrumentos intelectuais que podem contribuir na luta por justiça social, em que todos os sujeitos possam ter igualdades de condições para viver nesse espaço de maneira digna.

Assim, ao diluir e enxugar instrumentos intelectuais (conteúdos, conceitos, disciplinas) do currículo escolar, como os da Geografia, consequentemente, ampliam-se as desigualdades sociais e aproxima-se o foco formativo para a formação da barbárie. Pois, o desenvolvimento do pensamento geográfico junto aos alunos é um conjunto de processos cognitivos potentes para a análise, a interpretação e a atuação de forma crítico-reflexiva para a produção de um país contra a barbárie e favorável à humanização.

A BNCC ratifica o caráter diluidor das ciências que desenvolvem pensamentos crítico-reflexivos. Nesses moldes, esse documento traz as ciências sociais pulverizadas em uma única área do conhecimento, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Isso foi constatado na análise do documento em que dos 11 conceitos são citados para compor essa área do conhecimento em que não se sabe de qual componente curricular se tratam tais explicitações. Configura-se, assim, um caráter de redução das ciências sociais em uma única área de conhecimento.

Santos (2019) também concorda com essa assertiva quando diz que:

> O desafio é ultrapassar as barreiras e os limites que são postos pela BNCC, especialmente no Ensino Médio, que empobrece o ensino de determinados componentes curriculares, não explicitando e assegurando a existência dos mesmos a todos os estudantes desta etapa da Educação Básica (SANTOS, 2019).

Desses componentes, Santos (2019) cita a preocupação, em longo prazo, com a diluição dos componentes curriculares da área das Ciências Humanas, entre eles, o da Geografia, dentro dos itinerários formativos.

Para Reis (2020), a BNCC não contempla de forma explícita a função do ensino de Geografia para o Ensino Médio.

> Embora a "apropriação de conceitos" e o "exercício da cidadania" figurem na BNCC como processo e objetivo de ensino-aprendizagem da Geografia, verifica-se potenciais problemas quanto ao encaminhamento de sua mediação didática. Sobretudo, pelo fato de que a Geografia enquanto disciplina só é reconhecida na base curricular do Ensino Fundamental, e suprimida nominalmente do currículo do Ensino Médio, tratada ali somente como parte da grande área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (REIS, 2020, p. 38).

Assim, apesar de a BNCC do Ensino Fundamental reconhecer a presença da Geografia nominalmente na base curricular, a ausência nominal na BNCC do Ensino Médio desse componente no currículo torna-se preocupante porque a Geografia terá que disputar sua presença nos itinerários formativos.

Logo, em concordância com Reis (2020), tais movimentos de ataques às formas de pensar criticamente, como a Geografia, são decorrentes das "[...] tendências tecnocráticas e vocacionais apoiadas em preceitos de universalidade e aplicabilidade do ensino, associados ao capitalismo neoliberal" (REIS, 2020, p.38).

A nova racionalidade do capitalismo neoliberal, de acordo com Dardot e Laval (2016), mostra que a educação deve focar na formação do homem empresarial, empreendedor, que busque maximizar suas tarefas para obtenção de seu sucesso e assumir as responsabilidades de um possível fracasso. Dessa forma, o conceito de responsabilidade é recorrente no documento da BNCC, aparecendo 14 vezes.

Assim, conforme a BNCC do Ensino Médio, o aluno é convocado a assumir uma responsabilidade, "[...] a escola os convoca a assumir responsabilidades para equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores, valorizando o esforço dos que os precederam e abrindo-se criativamente para o novo" (BRASIL, 2017c, p. 463)

Assim, percebe-se que essa visão de responsabilidade é um conceito basilar nessa perspectiva do homem empreendedor e da lógica da competitividade empresarial, pois caso ele não consiga o sucesso, deve assumir a responsabilidade. Dessa forma, nesse modelo preterido na lógica da reforma e da BNCC com o

enxugamento dos instrumentos intelectuais propiciados pelas ciências, como o pensamento geográfico, os sujeitos tendem a ter maiores dificuldades de compreensão do conjunto de forças que contribui para o denominado fracasso, pois eles perderam parte dos instrumentos (conceitos, princípios, categorias) potenciais para interpretação das contradições do acesso ao emprego e renda, das desigualdades socioespaciais, da violência e do preconceito.

A BNCC, apesar de estar citada na Constituição democrática de 1988 e na LDB de 1996, foram apropriadas pelos ideários dos neoliberais e neoconservadores. Para Uchoa *et al.* (2020), o golpe parlamentar-jurídico-midiático de 2016 foi um passo decisivo para a lei da reforma e a implantação da BNCC em um governo de ultradireita a partir de 2018 até a presente data, janeiro de 2022.

Diante desse contexto, chega-se à tese deste trabalho: o ensino de Geografia frente à reforma do Ensino Médio e a BNCC caminha para perder espaço, tanto nos conteúdos como na carga horária. Soma-se a isso a perda da carga horária dos professores de Geografia, pois não existe mais a Geografia expressamente no currículo como componente curricular obrigatório, passando a ser um itinerário formativo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Por outro lado, a Geografia, por meio do pensamento geográfico, também pode contribuir com a mobilização de Eletrônicas seus conceitos e princípios como instrumentos intelectuais potenciais para contribuir na disputa política frente a essa reforma e em defesa de um outro Ensino Médio pautado não em projetos de vida individualistas, mas voltado para atuar como um cidadão em uma perspectiva de um projeto de sociedade emancipatória.

A Geografia na escola tem importância social de desenvolver o pensamento geográfico junto aos alunos (CAVALCANTI, 2019). Essa forma de pensar, por meio de seus elementos estruturantes (conceitos/princípios) são instrumentos potentes para que se possa analisar, interpretar e atuar diante das contradições da vida em sociedade. Nesse sentido, Santos (2015) já nos elucida sobre a força dos "de baixo" (pobres, periféricos, negros, mulheres, entre outros) ao experienciar as contradições nas suas práticas espaciais cotidianas, pois eles desenvolvem ações contra-hegemônicas.

Nesse novo Ensino Médio, o desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes perde centralidade, pois a lógica é da competitividade por espaço nos itinerários formativos.

Nesses moldes, os professores de Geografia terão que se aliar ao modelo vigente de buscar fazer projetos para conseguirem completar sua carga horária e garantir sua carga horária de trabalho. Com a diminuição da carga horária, pode levar também à diminuição da procura por cursos de licenciatura em Geografia, o que, por sua vez, diminuirá a necessidade de formar professores de Geografia, já que ela não tem mais obrigatoriedade no Ensino Médio.

A nova racionalidade da reforma e da BNCC, como a Geografia, entre outras ciências, não entra como centralidade porque não dialoga com a perspectiva da produção da barbárie, ao contrário, o pensamento geográfico, por meio da mobilização dos seus conceitos e princípios lógicos instrumentalizam os alunos intelectualmente a resistirem contra às contradições socioespaciais.

Já a reforma do ensino médio, nos moldes como foi apropriado atualmente, aponta para provocar condições de terminalidade para os alunos das classes menos favorecidas. Isso porque, conforme apontam os dados, 39,1% dos alunos das escolas públicas oriundos das famílias com menor poder aquisitivo precisam trabalhar (IBGE, 2020).

Sendo assim, muitos estudantes da escola pública têm que ajudar com atividades econômicas para complementar a renda familiar ou doméstica. E, por isso, não terão condições de finalizar os seus estudos nesses moldes, dando assim um caráter de terminalidade do Ensino Médio para os jovens da classe trabalhadora, pois pode nem formar para o mercado e nem para progressão nos estudos. Nossa experiência no senso comum com vários colegas professores sobre essa nova reforma do ensino médio, de 2017, eles afirmam que tal formação é "nem nem", pois nem forma de modo qualitativo para a perspectiva integral e nem para o mercado de trabalho.

A Geografia como uma disciplina escolar tem meta desenvolver o pensamento geográfico e sua mobilização é potencial nas análises, interpretações e atuações dos sujeitos na produção de outra racionalidade com foco na humanização, distribuição de renda, luta contra a violência (mulher, criança, idoso) e formar para conviver com a pluralidade (negros (a), brancos (a), índios (a), campesinos (a), LGBT+, quilombolas, entre outros). Logo, para as intencionalidades da lógica da nova razão do capitalismo neoliberal, a Geografia no currículo não interessa, ela é uma ameaça a esses interesses intencionais dos atores sociais hegemônicos do capitalismo que querem invadir os corpos e mentes dos sujeitos, principalmente dos menos

favorecidos economicamente. Assim sendo, a tomada de consciência de todos sobre a reforma do Ensino Médio, como afirma Katuta (2019), é o mais do mesmo, ou seja, foca-se em mudar o currículo, mas as condições reais, como a falta de investimentos públicos na escola, na permanência dos estudantes e em seus profissionais continuam as mesmas. Diga-se de passagem, com a nova racionalidade do capitalismo neoliberal, como é discutido por Dardot e Laval (2016), essa lógica é ainda mais perversa nos tempos atuais, em que se enfoca o desenvolvimento das operações intelectuais dos estudantes para responsabilizá-los individualmente pelo fracasso escolar ou na vida.

Por outro lado, a produção de teorias e a união dos estudantes, dos professores e da sociedade, sem dúvida, podem se constituir como mecanismos contra a reforma do Ensino Médio nos moldes como está sendo posta, e juntos proporem outra reforma que garanta a Geografia e as outras ciências que foram diluídas na nova reforma do Ensino Médio e da BNCC.

Em suma, o ensino de Geografia, em virtude de sua natureza epistêmica como saber estratégico, como diz Lacoste (2012), pode servir nesse contexto como instrumento de lutas sociais. Desse modo, a Geografia como instrumento de poder vem caminhando para o embate conjuntamente com outras ciências e coletivos na disputa de interesses pelo currículo que construa condição de desenvolvimento dos estudantes de justiça social.

Nesse movimento de embate, várias entidades geográficas e de outros coletivos têm se mobilizado contra a nova reforma do ensino médio, como Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE), para citar algumas. Entre outras ações contra a reforma do ensino dessas entidades, o Grupo de Trabalho e Educação da ANPEGE, no XIV ENANPEGE, que ocorreu em de outubro de 2021, lançou um livro com um manifesto contra às ações das políticas neoliberais, reforma do ensino médio e luta pelo ensino de Geografia que busque a emancipação dos sujeitos (ALBUQUERQUE et al, 2021).

Portanto, a Geografia, ao se juntar com os outros coletivos, têm lutado e proposto uma outra reforma que seja para a construção de um modelo cívico de sociedade e que tenha maiores investimentos para garantir melhores condições estruturais das escolas, a permanência dos alunos na escola pública para concluir o Ensino Médio e valorizar os profissionais da educação.

Considerações finais

O movimento do capital global sempre busca fazer ajustes na política da acumulação. Nos momentos de crises e fragilidades, a dinâmica capitalista busca reajustar sua dinâmica para favorecer os seus principais atores. Diante disso, com relação à dimensão da educação, também não é diferente, pois busca-se fazer tais modificações em promessas que possam contribuir para o crescimento econômico. É nesse contexto que emergem a reforma do Ensino Médio e a promulgação da BNCC no Brasil.

A reforma do Novo Ensino Médio e a BNCC emergem no contexto brasileiro de fragilidades políticas em que as elites dominantes se juntam para dar o golpe de Estado de 2016. A partir desse contexto, foi editada a lei da reforma do Ensino Médio e também a BNCC, que seguem as orientações da respectiva lei.

A BNCC traz como disciplinas obrigatórias Português e Matemática, e as demais são itinerários formativos. Nesse sentido, a disciplina de Geografia deixa de ser obrigatória e passa a compor agora Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Desse modo, a disciplina perde espaço no currículo, assim como a ciência como um todo, para dar espaço a uma tendência educacional tecnicista, voltada para competências e habilidades técnicas para o capitalismo.

As orientações da BNCC do Ensino Médio em competências e habilidades seguem os princípios dessa nova racionalidade do capitalismo neoliberal. Essa nova racionalidade insere uma lógica do sujeito empresarial, traz conotações filosóficas das empresas, de um sujeito que busca a todo tempo aumentar sua produtividade em busca de seus resultados lucrativos. Caso ele não consiga, as habilidades socioemocionais a serem desenvolvidas na BNCC do Ensino Médio dão uma estrutura cognitiva para que ele possa aceitar que foi fruto do acaso ou porque cometeu erros e não é digno do sucesso.

A nova racionalidade empresarial na reforma do Ensino Médio é trazida para a escola por meio das normativas da BNCC, como, por exemplo, diluição das disciplinas e conteúdos socialmente relevantes; e redução de carga horária de algumas das disciplinas, exceto Português e Matemática. Assim, o documento reduz horas-aula da formação geral e acrescenta outras formações, principalmente o itinerário da formação técnica e profissionalizante.

Nesse contexto, para onde caminha o ensino de Geografia: ela perde espaço no currículo do Ensino Médio; saem seus conteúdos produzidos historicamente, os quais são recursos para o desenvolvimento do pensamento geográfico, que por meio da mobilização dos seus elementos estruturantes - conceitos e princípios - são instrumentos intelectuais para análise geográfica da dimensão espacial da realidade.

Apesar de toda sua potencialidade, a Geografia terá que competir por espaços com outras disciplinas dentro da lógica dos itinerários formativos; os professores de Geografia perdem carga horária nas escolas; reduz-se a demanda por cursos de licenciaturas, já que o principal mercado do graduado em Geografia são as escolas básicas, principalmente da rede estadual e municipal, com redução da carga haverá menos demanda para o cargo.

Por outro lado, a Geografia como um dos instrumentos intelectuais potentes tem contribuído para a interpretação dessa realidade e possibilitado que outras ciências também tenham consciência dessa perversidade e vice-versa. E, juntas, vêm atuando com movimentos de resistência contrários à reforma do Ensino Médio, como a AGB, ANPEGE, entre outras entidades. Tais movimentos, assim como é a nossa defesa, propõem uma outra reforma que seja focada no desenvolvimento integral do aluno - intelectual, social, afetivo e para o mundo do trabalho.

Assim como foi a reforma do ensino em 1971, que fracassou, e com lutas dos diversos grupos promoveram a conquista do Ensino Médio com foco nas ciências, apesar dos problemas que perpassam principalmente pelas condições das instituições e da valorização do professor. Isso permitiu o acesso a milhares de jovens da classe trabalhadora à universidade, concursos públicos, entre outros.

Portanto, a Geografia caminha na escola diante da reforma do Ensino Médio e da implantação da BNCC no dualismo. De um lado, vê-se diluída no currículo; e de outro, constitui-se de instrumentos intelectuais potentes para junto a outras disciplinas resistirem e promoverem uma outra reforma do ensino voltada para a formação de um modelo de sociedade emancipada.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de et al. Manifesto: crítica às reformas neoliberais na educação: prólogo do ensino de Geografia. Marília: lutas Anticapital, 2021.

ALEXANDER, Robin. *Visiones sobre la educación, caminos de reforma*. Santiago:

Universidad Gabriela Mistral, 2012. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:PUuOdqhpmBkJ:robinalexander.org.uk/wp-content/uploads/2019/12/Alexander-Visiones-de-Education.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 2 mar. 2021.

ANTUNES, Ricardo; LABRONICI, Rômulo Bulgarelli (Org.). *Uberização, trabalho digital e indústria 4.0*. Tradução Murillo van der Laan, Marco Gonsalves. São Paulo: Boitempo. 2020.

BRASIL. *A Lei 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, poder executivo, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 11 out. 2018.

BRASIL. *A Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, altera a lei 9394/96, as diretrizes e bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, poder executivo, Brasília, DF, 16 fev., 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015- 2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 31 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Brasília. *Base Nacional Comum Curricular:* Educação Infantil e Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2017b. p. 360. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 1 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Brasília. *Base Nacional Comum Curricular:* Ensino Médio. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2017c. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 1 jul. 2021.

BELTRÃO, José Arlen. *Novo Ensino Médio:* o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física. 2019. 267f. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Pensar pela Geografia*: o ensino e a relevância social. Goiânia: C&A Alfa, 2019.

CENTRO de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) –. *Quem somos*. Cenpec: São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/quem-somos. Acesso em: 3 jul. 2021.

CENTRO de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). *Currículos para os anos finais do ensino fundamental*: concepções, modos de implantação e usos. Cenpec: São Paulo, 2015. Disponível em: http://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Relatorio_Pesquisa_Curriculos_EF2_Final.pdf. Acesso em: 3 jul. 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo:* ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Bomtempo, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 59.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GAUDIO, Rogata Soares Del *et al.* Ensino de Geografia e formação de professores: desafios e possibilidades na contemporaneidade. *In*: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque et al (Orgs.). *Conhecimentos da Geografia:* percursos de formação docente e práticas na sala de aula. Belo Horizonte: IGC, 2017.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE.). *Necessidade de trabalhar e desinteresse são os principais motivos para abandono escolar.* IBGE, 2020. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28286-necessidade-de-trabalhar-e-desinteresse-sao-principais-motivos-para-abandono-escolar. Acesso em: 9 jul. 2021.

KATUTA, Ângela Massumi. Reformas educacionais: retrocessos e resistências na atual conjuntura brasileira. *Caderno Prudentino de Geografia*, v. 4, n. 42, p. 14-44, 2020. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7901. Acesso em: 4 mar. 2021.

KATUTA, Ângela Massumi. Mercantilização e financeirização da educação brasileira: a proposta neoliberal, o apagão pedagógico global (APG) e as re-resitências. *Geografia*, Rio Claro-SP, v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/14960. Acesso em: 4 mar. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/abstract/?lang=pt. Acesso em 20 de janeiro de 2022.

LACOSTE, Yves. *A geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. 19. ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Bomtempo, 2008.

REIS, Matheus Feliciano dos. Pensamento espacial e pensamento geográfico: da formação de conceitos à prática e social geográfica. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 10, n. 20, p. 28-48, 2020. Disponível em:https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/823. Acesso em: 10 mar. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar**.** Revista *HISTEDBR On-line*, v. 18, n. 2, p. 291-304, 2018. Disponível em:< https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795>. Acesso em: 05 de gosto de 2021.

SANTOS, Leovan Alves dos. Reflexões sobre o ensino de Geografia a partir da introdução da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 8, n. 3, p. 467-480, 2019.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014.

SILVA, Maciel Pereira. *Juventude estudantil e as representações sociais da escola e seu vínculo com o trabalho:* o caso do ensino na região administrativa do Gama-DF. 2015, 155f, Dissertação (Mestrado), Instituto Socioambiental, Universidade Federal de Goiás, 2015.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. 7. ed. São Paulo: Editora da universidade de São Paulo, 2020.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização:* do pensamento único à consciência universal. 25. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Org.). *Diálogos Críticos:* BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

Submetido em: 13 de outubro de 2021.

Devolvido para revisão em: 20 de novembro de 2021.

Aprovado em: 20 de janeiro de 2022.

Como citar este artigo:

LUZ NETO, D. R. S. Afinal, para onde caminha o Ensino de Geografia no contexto de reforma do ensino médio e implantação da BNCC? **Terra Livre,** v. 1, n. 56, p. 370-397, Jan.-Jun./2021

.