ENSINO DE GEOGRAFIA NA CONTEMPORANEIDADE: UM "MUSEU DE GRANDES NOVIDADES?"

TEACHING GEOGRAPHY IN CONTEMPORARY: A "MUSEUM OF GREAT NEWS?"

L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE DANS LA CONTEMPORANÉITÉ : UN « MUSÉE DE GRANDES NOUVEAUTÉS ? »

ROGATA SOARES DEL GAUDIO –
Profa. do Departamento e do Programa de Pós-graduação em Geografia-IGC/UFMG.
E-mail: rogatasoares@gmail.com

DORALICE BARROS PEREIRA –
Profa. do Departamento e do Programa de Pós-graduação em Geografia-IGC/UFMG.
E-mail: pereiradb@yahoo.com.br

Resumo:
Apresentamos algumas proposições relacionadas ao ensino de Geografia que têm sido expostas ora como "novidades", ora como apanágio para os problemas ligados ao ensino dessa disciplina escolar. Embasamos a análise na Lei 13.415/2017 e no texto da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, 2019. Discutimos algumas propostas da BNCC/EM concernentes ao ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e, mais detidamente as voltadas ao ensino de Geografia. De que modo a Geografia e seu ensino são apresentados nesses documentos em tempos de precarização da escola e do trabalho docente? Como a imposição de um currículo nacional se reflete/refrata (BAKHTIN, 2006) na educação básica e no trabalho docente? Porque denominamos algumas propostas em curso como um "museu de novidades"? Finalmente, concluímos haver mais descompassos e contradições do que novidades para um ensino emancipador.
Palavras-chave: BNCC, ensino de Geografia, Ensino Médio.

Abstract:
We present some propositions related to the teaching of geography that have been exposed either as "novelties", or as a prerogative for the problems related to the teaching of this school subject. We base the analysis on Law 13.415/2017 and on the text of the National Common Curricular Base for high school, 2019. We discuss some proposals presented at the BNCC/EM related to the teaching of Applied Human and Social Sciences and, more closely, to the teaching of geography. How are geography and its teaching presented in these documents in times of precariousness of school and teaching? How is the imposition of a national curriculum reflected/refracted (BAKHTIN, 2006) in basic education and teaching? Why do we call some ongoing proposals a "museum of novelties"? We conclude that there are more mismatches and contradictions than novelties for an emancipatory teaching.

Key words: BNCC, geography teaching, high school.

Résumé
Nous présentons quelques propositions par rapport à l'enseignement de la géographie qui ont été exposés tantôt comme "nouveautés", tantôt comme apanage face aux problèmes liés à l'enseignement au Lycée.
Notre analyse se base sur la Loi 13.415/2017 et le texte de la Base nationale commune du programme d'études, pour l'enseignement au Lycée, BNCC/EM, de l'année 2019. Nous avons discuté quelques propositions du BNCC/EM liées à l'enseignement au Lycée des Sciences humaines et Sociales appliquées et d'une façon plus détaillée nous nous sommes concentrées sur l'enseignement de la géographie. Comment la géographie et son enseignement sont traités dans ces documents, en cette période de précarité de l'école et du travail d'enseignant? Comment l'imposition d'un programme d'étude national se reflète/réfracte (Bakhtin, 2006) dans « l'éducation primaire » et dans le travail de l'enseignant? Pourquoi quelques propositions sont perçues comme "musée de nouveautés"? Nous concluons qu'il y a plus de décalages et de contradictions que de nouveautés, pour parvenir à un enseignement émancipateur.

Mots-clés: BNCC, l'enseignement de la géographie, l'enseignement au Lycée.

> *Veio, enfim, um tempo em que tudo aquilo que, outrora, os homens consideravam inalienável tornou-se objeto de troca, de tráfico [comércio] podendo alienar-se. Trata-se do tempo (...) em que tudo, finalmente passa pelo comércio. O tempo da corrupção geral, da venalidade universal ou, para expressá-lo em termos da economia política, o tempo em que todas as coisas, morais ou físicas, tornando-se valores venais, devem ser levadas ao mercado para que se aprecie o seu mais justo valor.* (MARX, 1985, p. 41)

Educação e escolarização na contemporaneidade[1]

A educação e a escolarização, com seus currículos, programas nacionais, projetos e propostas, são processos essencialmente sociais, inscritos nas lutas de classe, no tempo e no espaço, e relacionados às ideologias[2], aqui entendidas não apenas como ideias (embora elas ainda possuam esse aspecto), mas também como práticas sociais.

Se a educação apresenta um aspecto extremamente amplo relacionado à vida, às relações sociais, aos processos de crescimento e ao desenvolvimento biopsico-cognitivo, a escolarização refere-se a uma dimensão dos processos de educação, especificamente àqueles que ocorrem em instituições eleitas pelas sociedades para instruir crianças e jovens – e seus adultos não escolarizados.

1 A ideia do "museu de grandes novidades" é uma referência à música escrita e composta por Arnaldo Brandão e Cazuza, "O tempo não para", lançada em 1988 em álbum homônimo. De fato, às vezes o tempo não para, capota.

2 Ideologia é a "condição humana sob a qual os seres humanos vivem suas vidas como atores conscientes em um mundo que cada um deles compreende em grau diverso. É o meio através do qual operam esta consciência e significatividade" (THERBORN, 1991, p.1-2).

A instrução remetia, inicialmente, à ideia de aprender a ler, escrever e contar; mas, na atualidade, ao falarmos em instrução escolar aludimos a variados processos de aprendizagem, desde a capacidade de interpretar inúmeros textos, até a de realizar múltiplas operações mentais e matemáticas, apreender o pensamento científico, entre outras.

Certo é que, junto com essa instrução, crianças e jovens em escolarização aprendem os princípios, modos de pensar e agir ancorados naquilo que uma dada sociedade cultua como valores essenciais para seus cidadãos em formação. Assim, a escolarização continuamente interpela-os a se constituírem como sujeitos conforme a visão social de mundo[3] dominante numa dada sociedade, num certo contexto temporal e espacial.

Para Couto (2017, p. 185), desde 1990, com o neoliberalismo estabelecido, direitos foram ceifados e transformados em mercadoria no Brasil, incluindo a educação.

Como possibilidade para superar a posição do país no mercado internacional, caracterizada por uma distribuição de renda extremamente desigual, o que prejudica a sua produtividade, a educação passou a ser vista como um negócio, a exemplo do segundo governo Lula (2007-2010):

> ao mesmo tempo em que se expandiu o acesso à educação básica e superior, o próprio Estado brasileiro estimulou, com financiamento direto e isenção de tributos, a constituição de grandes empresas educacionais e abertura

3 Visões sociais de mundo seriam "todos aqueles conjuntos estruturados de valores, representações, ideias e orientações cognitivas (...) unificados por uma perspectiva determinada, por um ponto de vista social, de classes sociais determinadas." (LÖWY, 2002, p. 11/12)

> de seus capitais na bolsa de valores (ANDRADE E MOTTA, 2020, p. 8).

O governo de Dilma Rousseff, em ambos os mandatos (01/01/2011 a 31/12/2014; 01/01/2015 a 31/08/2016), segundo as autoras, tentou manter saudável o mercado interno e conciliar as classes, porém, fracassou, pois, a classe dominante articulou um golpe jurídico-midiático-parlamentar, que conturbou os anos seguintes. Nesse cenário, reformas foram engendradas no Ensino Médio, voltadas a dois aspectos gerais: primeiro, solucionar o descompasso histórico, neste nível de ensino, entre, de um lado, a formação para prosseguimento dos estudos no ensino superior, e, de outro, a formação técnica de nível médio. Pelo menos, esse foi o argumento para edição da Lei 13.415/2017, ao qual se articulou ainda a crença de que esse nível de ensino não estaria contribuindo para nenhuma dessas formações e, portanto, era necessário modificá-lo.

Em segundo lugar, visou reestruturar o Ensino Médio numa perspectiva "mais contemporânea", por meio do estímulo à inter/transdisciplinaridade (com força de lei), e investir nas novas tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC) para o ensino.

Essa reforma do Ensino Médio instiga, então, as seguintes indagações: poderá ela resolver ou, ao contrário, aprofundará as desigualdades educacionais, retomando princípios de formação técnica aligeirada para os filhos da classe trabalhadora e de formação propedêutica, para os filhos

da burguesia?[4] No contexto de crise do capital e retomada de velhos antagonismos geopolíticos, ressurgimento de nacionalismos, fechamento e reservas de mercado, uma formação técnica aligeirada contribuiria, de fato, para aumentar a empregabilidade dos jovens? Seria essa formação "inter/transdisciplinar e focada nas novas tecnologias de informação e comunicação" suficiente para auxiliar os jovens a se inserirem no mercado de trabalho em encolhimento?

Ao refletirmos sobre as reformas educacionais, não podemos nos furtar de relacioná-las à dimensão cognitiva e, ainda, aos contextos nacionais e internacionais. Acreditamos que esse amálgama nos auxilia a entender os princípios filosóficos, políticos e ideológicos que as norteiam. E a quem efetivamente respondem.

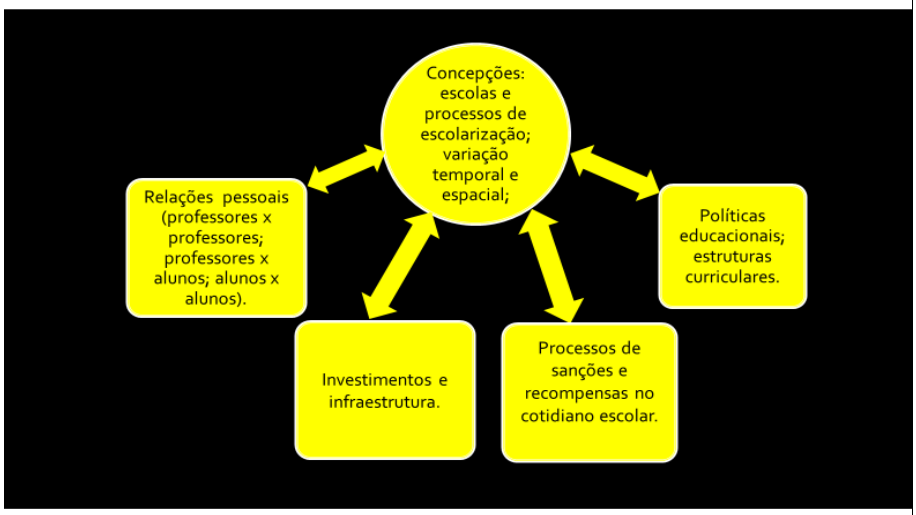
Muito se tem dito e publicado a propósito dos processos de capitalização *da* e *na* educação. A transformação da escolarização em um negócio cada vez mais lucrativo e oligopolizado é realidade em inúmeros estados nacionais. Entretanto, orientamos nossa atenção também para as perspectivas de controle sobre os trabalhadores ao privilegiar uma formação ideológica para o mando (filhos da burguesia) e para a obediência e a conformação sem questionamentos (filhos das classes trabalhadoras), além da possibilidade de

4 Enquanto escrevíamos este artigo, foi publicada uma nota técnica apontando que, em São Paulo, a tendência é para o aprofundamento das desigualdades educacionais entre os filhos dos trabalhadores e os da burguesia. (CORTI; GOULART; CÁSSIO, 2022, Disponível em: https://www.repu.com.br/)

restrição de acesso[5] ao ensino superior[6]. Todos esses atributos estão no bojo do recorrente bordão em torno da "formação para a cidadania", pois uma condição essencial para a existência e o funcionamento das ideologias é seu vínculo com a manutenção da reprodução das relações de produção (ALTHUSSER, 1996).

Tendo em conta essas observações, vale perceber as interrelações que o esquema a seguir incita. A partir dele poderemos pensar se há novidades ou permanências nas atuais reformas e propostas educacionais.

Figura 1: As culturas escolares no contexto ampliado da sociedade



5 Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que instituiu cotas para estudantes oriundos das escolas públicas, bem como para negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, deverá ser revista este ano (2022), conforme consta na própria Lei.

6 A respeito da Lei de Cotas (12.711/2012), tramitam no Congresso Nacional propostas diversas, desde redução dos percentuais das cotas até o adiamento da revisão desta lei para 2042.

Fonte: DEL GAUDIO e PEREIRA, 2022

Do esquema acima, depreendemos que a escola assegura a reprodução das condições de produção, não apenas pelos "conteúdos", "disciplinas" ou "objetos do conhecimento", mas por meio de condições materiais objetivas, como presença/ausência de infraestrutura; qualificação e valorização do corpo docente e remuneração adequada dos profissionais, entre outras. Essas condições diferenciam substancialmente a escola destinada aos filhos dos trabalhadores daquelas destinadas aos filhos da burguesia. Nesse contexto, considerando as condições materiais objetivas da maioria das escolas brasileiras, elas seriam capazes de promover a superação das desigualdades (hierárquicas, evitáveis e moralmente injustificáveis, THERBORN, 2010) somente por meio de reformas curriculares?

A chave para essa resposta concerne a um projeto de educação no qual as escolas estariam habilitadas a possibilitar o questionamento da ordem instituída, de modo a desvelar a imensa disputa *entre* e *para elas,* que, para além das reformas curriculares, materializa-se em propostas tais como "Escola sem partido", ou se revela nos investimentos (ou na ausência deles).

É salutar refletir, ainda, diante da universalização do ensino fundamental, sobre as lutas desencadeadas nas escolas em torno dos "conteúdos" e das atitudes/posturas "esperadas" dos professores. Nos últimos tempos, esses estão se vendo

obrigados a “ensinar” segundo os ditames de “neutralidade”, o que retorna ao mais tacanho positivismo.

Se se pretende lutar pela qualidade da educação é imprescindível haver liberdade de/para ensinar, autonomia e profissionalização docentes e condições de infraestrutura para que estes possam realizar seu trabalho. Nefastamente, esses requisitos ainda permanecem atrelados aos ecos de um capitalismo dependente, encontrados na formação social brasileira, conforme discutido por Andrade e Motta (2020). Essas autoras recorrem às contribuições do pensamento de Florestan Fernandes, segundo o qual essa dependência brasileira pode ser esclarecida a partir do condicionamento “da estrutura econômica, inserção no mercado mundial e padrão de acumulação específicos, que demandam a formação de uma força de trabalho correspondente” (ANDRADE e MOTTA, 2020, p. 11).

Na confrontação entre a reprodução das relações de produção e os “valores das sociedades”, emerge outra questão, pois se as desigualdades são socialmente produzidas, e, portanto, extinguíveis, por que tem sido tão difícil nos tempos hodiernos, no Brasil, considerar aspectos relativos à sua superação?

Logo, se antes, no século XX, no Brasil, a luta era pela universalização das escolas e do ensino, agora as lutas se concentram no que, como e para quem “ensinar”. Daí, vale recuperarmos, de modo breve, o histórico de instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

BNCC e Reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017): convergências e questionamentos

Os objetivos de tornar a escola um espaço a ser gerenciado, onde as políticas se voltam às avaliações internacionais, menciona Girotto (2018, p.17), "ganham centralidade e repõem, em termos semelhantes, a ideia do "abstracionismo pedagógico". Tal abstracionismo inclui mecanismos de avaliação, responsabilização docente pelo "fracasso escolar" e reformas curriculares assentadas em competências e habilidades, divulgadas desde os anos 1990, as quais têm de fundo as mudanças nas relações capital e trabalho[7], com a missão de recompor as taxas de lucro pré-crises.

Posto isto, ponderamos em primeiro lugar que a LDB 9394/1996 já previa, em seu Título IV, artigo 9º, que caberia à União elaborar o Plano Nacional de Educação, e, no inciso IV deste artigo, estabelecer as "competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos" (BRASIL, LDB 9394/96). Adicionalmente, a lei dispôs sobre a criação de um Conselho Federal de Educação, que assumiria, desde então, "funções normativas e de supervisão e de atividade permanente" (BRASIL, LDB 9.394/96). Vale ressaltar que esse órgão foi instituído em 1995, ainda antes

7 Novas estratégias de acumulação do capital, capacidades destruidoras do capitalismo, com desemprego e precarização do trabalho.

da promulgação da LDB, com o nome de Conselho Nacional de Educação (CNE).

O CNE passou, destarte, a organizar e propor comissões encarregadas de elaborar as competências e habilidades para a educação, bem como os currículos mínimos para a educação básica, em escala nacional. Em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais, para os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental; em 1998, para os terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos), e, em 2000, para o Ensino Médio. O pressuposto básico dos PCN era o de servir como referencial para o ensino, explicitando na redação do texto introdutório que eles não tinham nenhum caráter impositivo, pois

> Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas." (MEC/SEF, 1997, p. 13)

Desse curto resgate histórico, lembramos que, em 2010, foi realizada a I Conferência Nacional de Educação (CONAE), que, voltada a debater a educação básica, denotou a necessidade de uma base curricular comum em escala nacional, integrada ao Plano Nacional de Educação (PNE). Entre 2011 e 2012, foram lançadas as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e, em 2014, ocorreu a II CONAE. Neste ano, foram lançados também os pressupostos do Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024. Em todos esses movimentos, cresciam a expectativa e as

mobilizações para a elaboração de uma base curricular comum a ser implementada em todo o Brasil.

O I Seminário Interinstitucional para a elaboração da Base Nacional Curricular (BNC) foi realizado em 2015, e, em junho daquele mesmo ano, foi publicada a Portaria 592, que instituiu a Comissão de Especialistas que produziu a primeira versão do documento da BNC. Essa versão inicial foi disponibilizada para consulta pública em setembro de 2015. A Comissão inicial de Especialistas foi substituída por novos integrantes, que redigiram uma segunda versão da Base, disponibilizada para leitura e avaliação em maio de 2016. Nessa segunda versão, mantiveram-se diversas recomendações, propostas, textos, habilidades, competências e "objetos do conhecimento" oriundos da primeira versão do documento e foram acrescentadas novas proposições. O conjunto foi debatido com professores, gestores e especialistas de todo o país entre junho e agosto de 2016.

Uma nova comissão de especialistas foi nomeada para elaborar uma terceira versão da Base, que foi construída a partir das duas variantes anteriores e entregue ao CNE em abril de 2017, tendo sido homologada em dezembro do mesmo ano, porém, sem o Ensino Médio.

A retomada do histórico de elaboração da Base (disponível no site do MEC http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico) assinala três funções: a) destacar o processo relativamente democrático de elaboração desse documento entre 2010 e 2016; b) evidenciar

que três Comissões de especialistas se dedicaram à elaboração do documento; e, por fim, c) notabilizar a promulgação da Base Nacional Comum Curricular apenas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em 2017. A BNCC/Ensino Médio somente seria promulgada em dezembro de 2018.

Por que o Ensino Médio ficou um ano fora da BNCC? Porque toda aquela discussão, encaminhada democraticamente desde 2010, foi interrompida[8] para esse nível de ensino, com a publicação de uma Medida Provisória em 23 de setembro de 2016 (MP 746/2016). Esta MP alterou não apenas as discussões curriculares, mas a própria estrutura do Ensino Médio, incidindo diretamente em mudanças na LDB 9.394/96. Chama a atenção a celeridade com que essa MP foi apresentada (setembro de 2016) e aprovada (dezembro de 2016) no Congresso Nacional, tendo sido promulgada pelo Executivo em fevereiro de 2017.

A Lei de Reforma do Ensino Médio alterou diversos artigos da LDB 9394/1996, merecendo destaque o disposto no início desse documento:

> Altera as Leis nº9.394, 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

8 Na esteira do golpe parlamentar-jurídico e midiático que destituiu Dilma Roussef da presidência e empossou seu vice, Michel Temer (31/08/2016 a 01/01/2019).

> Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (BRASIL, Lei 13.415/2017, destaques nossos)

Há implicações fortíssimas, detalhadas por uma gama de autores a respeito dessas alterações (MOTTA e FRIGOTTO, 2017; KUENZER, 2017; AGUIAR e DOURADO, 2018; COSTA, FARIAS e SOUSA, 2019; TARLAU e MOELLER, 2020; GIARETA, 2021; SILVAS e GIOVEDI, 2022, entre outros). A reforma do Ensino Médio de fato colocou em xeque

> a própria concepção de educação, simplificada na relação de estabelecimento de um currículo estandardizado focado em matemática e língua materna, com processos padronizados de testagem de resultados, garantidos por uma gestão focada nos resultados, que tensiona a redefinição do trabalho docente, com o suporte de um padrão mínimo de financiamento educacional. (FERREIRA, 2017, p. 303)

Ou, nos termos de Silva (2018), a Lei 13.415/2017 trouxe de volta um "empoeirado discurso", retomando como obrigatoriedade a pedagogia das competências, "recomendadas" nos PCN da década de 1990. Assim,

> A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma "formação administrada", ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. (...) O projeto formativo proposto na BNCC e nos textos dos anos 1990 (...) prescreve, (...) a adequação da formação humana a restritivos imperativos de formação para a adaptação. Evidencia-se um tratamento formal das "diferenças", ao mesmo tempo em que se persegue a padronização e integração. A noção de competências, por sua origem, polissemia e fluidez, viabiliza a adequação do discurso a esses imperativos. (...) O

> caráter prescritivo do currículo, pensado e proposto do lado de fora da escola, afirma a dimensão autoritária dos enunciadores do discurso oficial e reitera uma perspectiva tradicional de proposição curricular: encontrar-se-ia na teoria, na intenção, no currículo prescrito, as saídas para os problemas da escola. (SILVA, 2018, p. 11-13)

Além disso, ao indagarmos a quem serve essa reforma, reportamos a arguta observação de Tarlau e Moeller:

> Não é comum a velocidade com que essa reforma foi aceita por um amplo leque de atores educacionais brasileiros, especialmente quando se considera o fato de que ela não era parte dos debates antes de 2014. Ainda mais surpreendente é o fato de que a BNCC continuou a ser promovida depois do cataclismo político de 2016 (...). Argumentamos que esse processo acelerado de elaboração e aprovação de uma política pública resultou da prática do consenso por filantropia, quando recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública, a despeito de tensões significativas, transformando a política pública em questão numa iniciativa amplamente aceita. (...) O conceito de consenso por filantropia demonstra como fundações filantrópicas tornaram-se atores contemporâneos importantes no estabelecimento de novos blocos hegemônicos na educação, em diferentes geografias. (...) Educação é a principal área de investimento social privado no país, de acordo com o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE 2014). (TARLAU e MOELLER, 2020, p. 554-555)

É preciso considerar que foi essa lei que instituiu as áreas do conhecimento, renomeando-as, inclusive. A Lei 13.415/2017 trouxe a imposição, sob a forma de um currículo nacional obrigatório, de rearranjos entre as disciplinas

escolares, em que as disciplinas de ciências (tanto da natureza, quanto humanas) foram "dissolvidas" em "grandes áreas do conhecimento".

Aqui, há dois aspectos a serem sublinhados. O primeiro é que o rearranjo em "áreas do conhecimento" não é novidade. Ele já estava sinalizado na LDB 9.394/96 e mais bem desenhado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997/2000), embora, em ambos, como indicações curriculares, não necessariamente como currículo nacional obrigatório. Para fazer valer de certo modo essa "recomendação", elas foram incorporadas aos exames nacionais, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)[9], criado em 1998. Segundo Marçal (2014), naquele contexto, o ENEM, que objetivava ser um instrumento para avaliação da educação básica de nível médio, estruturava-se "nas articulações entre competências e habilidades e entre o conceito de educação básica e cidadania" (Id., p. 20).

Existe uma diferença fundamental entre aquele contexto e o atual, na medida em que os PCN indicavam - mas sem impor - a interdisciplinaridade e/ou a transdisciplinaridade. Naquele contexto, que nem é tão antigo assim, as disciplinas escolares mantiveram sua autonomia e a Filosofia e a Sociologia, que haviam sido extintas pela Reforma 5.692/71, foram reincorporadas aos currículos do Ensino Médio.

9 De acordo com Marçal (2014, p. 21), em 2009, o MEC reformulou o ENEM, passando a utilizá-lo como "forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais".

Uma segunda diferença primordial para a área de ciências humanas entre os PCN e a atual BNCC/EM refere-se à mudança no nome da área, que implica profundas mudanças conceituais.

Nos PCN, as áreas eram denominadas "matemática e suas tecnologias, linguagens e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias". A partir da Lei 13.415/17, as áreas passaram a ser denominadas "matemática e suas tecnologias, linguagens e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e **ciências humanas e sociais aplicadas**". Quais as possíveis implicações dessa mudança "tão singela, tão simples, tão fácil"?

Em primeiro lugar, podem ser aqui incluídos campos como administração, direito, arquitetura e urbanismo, ciências contábeis, entre outros. Tomemos como exemplo a presença desses campos nos denominados "temas transversais" (Figuras 2 e 3 abaixo), presentes tanto nos PCN, quanto na BNCC[10].

10 Denominados "temas contemporâneos transversais" na BNCC, um eufemismo, uma vez que o pressuposto dos temas transversais, desde a sua criação, era sua articulação com assuntos candentes e emergentes que afetavam a sociedade.

Figura 2: Temas Transversais (PCN1998)



Figura 3: Temas Contemporâneos Transversais (BNCC, 2019)



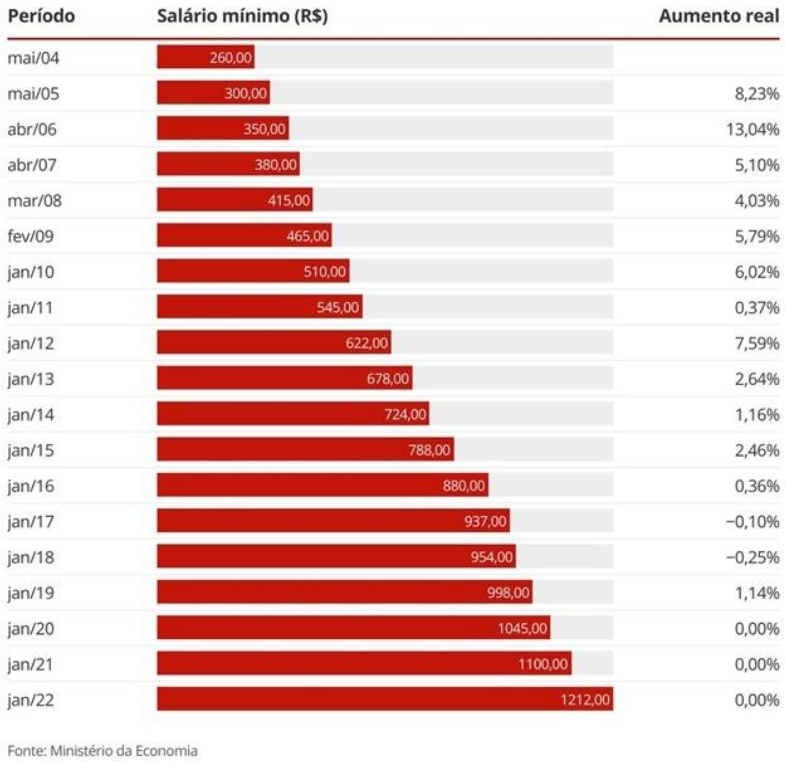
Fonte: BRASIL, 2019, p. 8 e 13.

Para além da exclusão da discussão em torno da orientação sexual, que previa a abordagem de temas como doenças sexualmente transmissíveis e gênero, vamos focar em aspectos como cidadania e civismo, educação financeira e fiscal, educação alimentar e nutricional e educação para o consumo.

Comecemos por refletir a respeito da educação financeira e fiscal, que se encontram bastante articulados às ideias de consumo e poupança. Essas propostas de educação financeira e fiscal para crianças e jovens seriam importantíssimas, caso a sociedade brasileira tivesse uma satisfatória poupança interna, fosse menos desigual e a maior parte da população tivesse uma renda efetiva real que lhe possibilitasse pagar impostos diretos sem renunciar a meses de salário por ano para arcar com esse custo. Seria melhor ainda se o princípio da tributação transparente fosse válido e revertesse sob a forma de escolas com boa infraestrutura, planos de cargos e salários para os docentes e um sistema público de saúde capaz de atender às efetivas demandas da maioria da população. Sob uma perspectiva filosófica idealista, ou mais pragmaticamente, sob um prisma derivado do neoliberalismo, esses são temas basilares.

Todavia, mesmo um idealista ou neoliberal mais renitente precisa, por vezes, considerar os elementos e contradições trazidos pela vida material. Pontuemos por um instante um "retrato" do Brasil e das famílias brasileiras na atualidade, contemplando as figuras 4 a 7:

Figura 4: Reajuste do salário-mínimo



Fonte: https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/03/14/salario-minimo-qual-o-valor-atual.ghtml Acesso em 15 mai 2022

Figura 5: Inflação no Brasil em 2021



Fonte: NUZZI, V. Inflação assombra a população e vai continuar subindo em itens básicos. RBA. Disponível em: https://www.redebrasilatual.com.br/economia/2021/06/inflacao-assombra-a-populacao-e-vai-continuar-subindo-em-itens-basicos/

Figura 6: Percentual de famílias endividadas no Brasil, 2010-2022

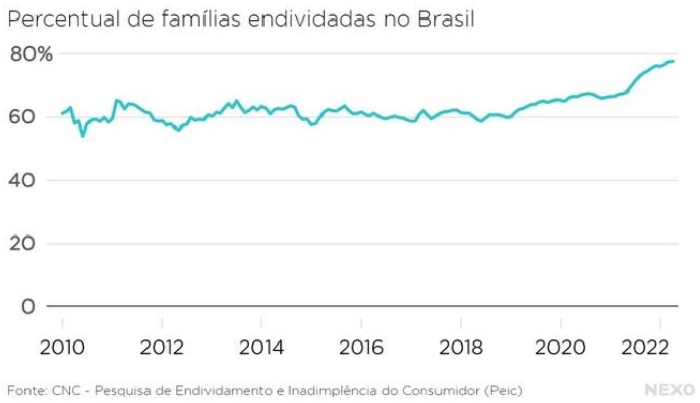


Figura 7: Famílias inadimplentes no Brasil, 2010-2022



Fonte: ROUBICEK, M. Porque o endividamento das famílias brasileiras só aumenta. Nexo jornal. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/expresso/2022/05/03/Por-que-o-endividamento-das-fam%C3%ADlias-brasileiras-s%C3%B3-aumenta#:~:text=Mais%20de%2028%25%20das%20fam%C3%ADlias,realiza%C3%A7%C3%A3o%20da%20pesquisa%20da%20CNC. Acesso em 15 mai 2022.

Observemos que as fontes dos dados foram obtidas em veículos de imprensa, mas sua origem está ligada ao Ministério da Economia, ao IBGE ou à Confederação Nacional do Comércio, Bens, Serviços e Turismo (CNC). Ou seja, as fontes originais desses dados estão vinculadas ao próprio governo ou mesmo a confederações patronais. Nenhum dado veio de um meio "pouco confiável". E, em todos eles, a realidade evidencia empobrecimento, endividamento, perda real do poder de compra, em especial para famílias que auferem rendas entre um e três salários-mínimos, o que corresponde a 90% da população brasileira.

Então, ensinar educação financeira e fiscal teria qual efeito pretendido[11] e qual efeito produzido[12] para crianças e jovens que pertencem a famílias endividadas e sem perspectivas de saldar contas atrasadas, cuja renda real efetiva impede a compra de muitos itens básicos de alimentação e estão situadas na base da pirâmide de renda no Brasil?

Podemos dizer que o efeito pretendido corresponde a capacitar crianças e jovens a melhor administrar suas finanças, agir como cidadãos responsáveis frente ao fisco, serem capazes de gerir seu orçamento, poupar e consumir de modo consciente. Esses atributos formariam assim, "cidadãos

11 Efeito pretendido corresponde aos "efeitos que o sujeito comunicante pretende produzir junto ao sujeito destinatário por ele suposto". (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2008, p. 180)

12 Efeito produzido corresponde "àqueles [sentidos] que o sujeito interpretante reconhece *efetivamente*, construindo-os e reconstruindo-os a seu modo (...). Os efeitos produzidos não coincidem, necessariamente (...), com os efeitos pretendidos." (Id.ibid.)

com forte espírito cívico" e ocasionariam ainda uma discussão acerca da nutrição e alimentação, e, de novo, ao consumo consciente, como formar para compreender e comprar alimentos, distinguindo entre os processados, ultraprocessados ou *in natura*, para citar um exemplo.

No entanto, qual é o problema dessa intenção? O fato de ela se chocar com a realidade, que, como vimos nos dados anteriores, corresponde a crianças e jovens cujas famílias não conseguem sequer saldar as dívidas contraídas e cuja renda é insuficiente para arcar com gastos básicos de transporte e alimentação.

Indagamos, neste caso, confrontando a proposição dos temas transversais com os dados da "realidade" produzidos e divulgados por órgãos estatais ou patronais, qual o efeito relacionado ao ensino desses "objetos do conhecimento" para cerca de 90% dos brasileiros.

Tais "objetos do conhecimento" promovem, na verdade, a construção de sentimentos de baixa estima e culpa. Os estudantes passam a receber educação financeira e fiscal para aprenderem a poupar, e educação nutricional para se instruírem acerca da importância de uma alimentação correta. Porém, suas famílias mal conseguem comprar óleo, arroz e pão.

Que cidadania se está pretendendo construir? Uma "nação de seres culpados e frustrados, incapazes de gerir a própria renda", como se esta fosse suficiente para, por exemplo, economizar?

No limite, constroem-se sujeitos que se sentem responsáveis pelos próprios fracassos - quaisquer que sejam eles -, e o que é "melhor", sem questionar a ordem de coisas que os levou a tal situação. Sujeitos que não problematizam as condições efetivas em que vivem, mas passam a buscar serem "empreendedores de si mesmos", de modo a obter comida, transporte e moradia, e que enxergam no outro em igual situação um concorrente, não um aliado.

Em relação aos eixos estruturantes dos itinerários formativos, a BNCC/EM os define como "investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção cultural e empreendedorismo" (BRASIL, BNCC/EM, 2019, p. 478). Aliás, o "itinerário formativo em empreendedorismo"

> supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12, § 2º) (...) **Há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual, em todas as classes sociais,** e cresce a importância da **educação financeira** e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual. Diante desse cenário, impõem-se novos desafios às Ciências Humanas, incluindo **a compreensão dos impactos das inovações tecnológicas nas relações de produção, trabalho e consumo.** (BRASIL, BNCC/EM, 2019, p. 566-568, destaques nossos)

Desfaz-se assim, a possibilidade de construção de organizações coletivas capazes de se contrapor a esse estado de coisas e instaura-se um "salve-se quem puder", reavivando-

se a política do favor, característica estrutural da sociedade brasileira.

Da BNCC ao ensino de geografia: por que um "museu de novidades"?

Numa conjuntura de crises, o capitalismo tende a promover a destruição do que está instituído, visando recuperar os padrões de acumulação do capital verificados em momentos precedentes. Para isso, a adesão ao neoliberalismo tem exigido, por exemplo, a eliminação ou redução dos direitos relativos à educação, saúde e moradia. Estes setores têm sido crescentemente mercantilizados, e, aqui, interessa-nos as imposições feitas à educação no Brasil, um país na periferia do mundo e submetido aos ditames do Consenso de Washington desde, pelo menos, a década de 1990.

A questão de fundo refere-se a quais medidas, adotadas para a educação, em termos nacionais, têm agravado as desigualdades econômicas e sociais, embora o discurso oficial pregue, aparentemente, o contrário. Neste caso, a imposição de um currículo nacional calcado em "habilidades e competências" como modo de resolver os problemas da educação básica, sem, todavia, melhorar as condições de trabalho, valorizar a profissão docente, dotar as escolas de infraestrutura. E sem efetivar um plano de cargos e salários para os profissionais da educação.

Comecemos por escrutinar algumas características gerais da BNCC, de modo a averiguarmos em quais pressupostos gerais ela se sustenta, explicitados em seu texto.

Para validar a Base e a prerrogativa do ensino por competências, o documento promulgado afirma que

> desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e **diferentes países** na construção de seus currículos[10]. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)[11], e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês). (BRASIL: BNCC – educação é a base, 2018, pág. 13. Destaque nosso).

De modo a justificar os diferentes países que organizaram seus sistemas de ensino com base nas competências, a nota de rodapé de número 10 presente em sua página 13 destaca-os, conforme a Figura 8 a seguir:

Figura 8: Notas da BNCC, 2018

9 Segundo a pesquisa elaborada pelo Cenpec, das 16 Unidades da Federação cujos documentos curriculares foram analisados, 10 delas explicitam uma visão de ensino por competências, recorrendo aos termos "competência" e "habilidade" (ou equivalentes, como "capacidade", "expectativa de aprendizagem" ou "o que os alunos devem aprender"). "O ensino por competências aparece mais claramente derivado dos PCN" (p. 75). CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental**: concepções, modos de implantação e usos. São Paulo: Cenpec, 2015. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Relatorio_Pesquisa_Curriculos_EF2_Final.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

10 Austrália, Portugal, França, Colúmbia Britânica, Polônia, Estados Unidos da América, Chile, Peru, entre outros.

11 OECD. **Global Competency for an Inclusive World**. Paris: OECD, 2016. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

12 UNESCO. Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. **Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación** (LLECE). Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece>. Acesso em: 23 mar. 2017.

Fonte: BRASIL: BNCC – educação é a base, 2019, p. 13

É nítido na imagem da nota de rodapé número 10 que este documento, que regulamenta a educação brasileira, destaca a Colúmbia Britânica (uma província do Canadá) como um **país** onde o ensino por competências tem orientado suas políticas públicas educacionais. Todavia, o que essa nota não mencionou é que, na época, cada província canadense tinha autonomia para deliberar sobre o modo como seriam construídos seus currículos. A nota não explicitava aos leitores que o ensino por competências era realizado na Colúmbia Britânica, mas não necessariamente nas demais províncias daquele estado nacional. Consultamos os dados relativos à educação no Canadá e verificamos que o ensino por competências somente se tornou "nacional" (em todas as províncias) a partir de 2020[13].

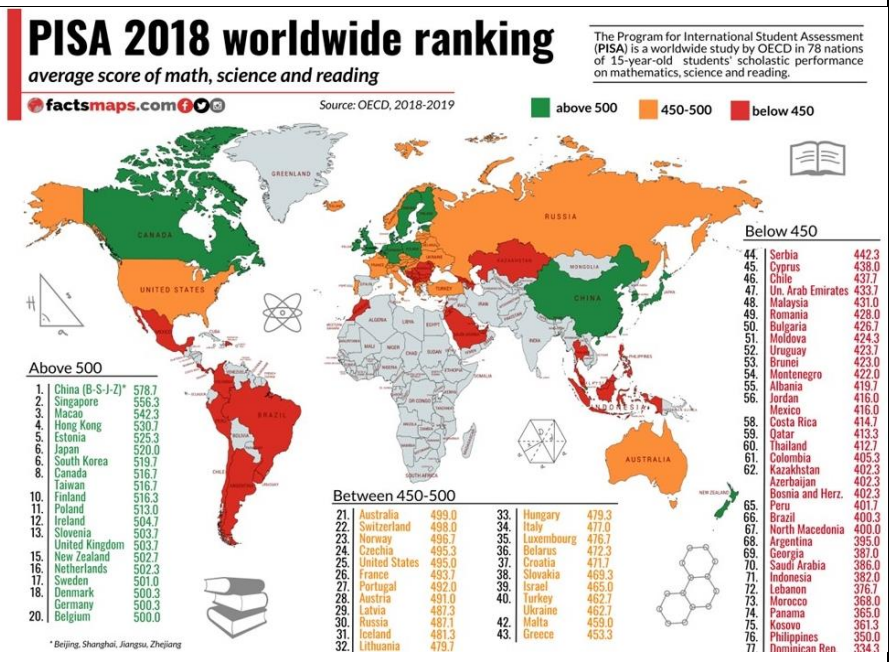
Assim, podemos dizer que no momento de sua promulgação a BNCC tomou "a parte pelo todo" e efetuou pelo menos duas estratégias afeitas aos "modos de operação das ideologias", para legitimar seus argumentos: a "universalização" e o "deslocamento" (THOMPSON, 1989, p. 82-84).

O ensino por competências é justificado por se alinhar às avaliações internacionais (em especial o PISA), coordenadas desde a OCDE e a Unesco. Consultamos os dados do PISA para verificar o desempenho dos estudantes na

13 Verificar: http://www.ibe.unesco.org/en/news/canada-establishes-pan-canadian-global-competencies-framework-education

avaliação de 2018[14] para as áreas de leitura, matemática e ciências.

Figura 9: Dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, 2018



Fonte: https://i2.wp.com/factsmaps.com/wp-content/uploads/2019/12/pisa-2018.png Acesso em 20 mai 2022

14Optamos por inserir o mapa com os resultados de 2018 e indicar os dados mais recentes para consulta.

Como analisado neste mapa, que sintetiza o ranking de 2018[15], os três estados nacionais mais bem classificados são exatamente aqueles que não adotavam o ensino por competências: China (Pequim, Xangai, Jiangsu e Guandong), Singapura e Macau. Dos membros da OCDE que apareceram no grupo de estados nacionais cujos *scores* se situavam acima da média da OCDE despontavam Estônia, Japão, Coréia do Sul, Canadá, Finlândia, entre outros. O Brasil, em 66º lugar, ocupava o grupo dos estados nacionais abaixo da média da OCDE (foi o 63º no ranking de 2015).

Ademais, ponderamos que a maior parte dos estados nacionais citados na Nota 10 da BNCC para justificar o ensino por competências situa-se na fração "média" do mapa de 2018. Por que o universo almejado para a melhoria do ensino no Brasil é a média mundial? Por que não mirar naqueles estados nacionais cujos resultados foram de excelência, se for para se adotar a mensuração e o ranqueamento como critérios de avaliação[16]?

Cabe destacar ainda que, na maioria dos estados nacionais em que houve melhoria no desempenho de seus estudantes no PISA, constatou-se aumento dos investimentos na educação: ampliação e melhoria da infraestrutura das instituições escolares e valorização social e financeira dos

15 Informações mais recentes sobre o PISA podem ser encontradas no site: https://www.oecd.org/pisa/data/

16 Isto, considerando-se os rankings e avaliação como mensuração. E avaliação é mais que mensurar, de acordo com outras perspectivas pedagógicas que não a declarada.

professores. E, de acordo com os dados da própria OCDE[17], no Brasil, além de investimentos abaixo da média por aluno da educação básica, remunera-se muito mal os docentes[18] quando comparado aos demais países do grupo[19].

Reformas curriculares calcadas em aspectos relativos à cognição e em habilidades e competências resolveriam os problemas associados à desvalorização social e econômica dos profissionais docentes e à crescente redução de investimentos no setor? Nossos reformadores acreditam que sim.

Porém, se **as reformas curriculares**[20] acompanham os estados nacionais que adotaram o ensino por competência, e ainda assim os resultados dos jovens brasileiros no PISA vêm caindo, a quem seria atribuída a responsabilidade pelo recorrente "fracasso da educação brasileira"?

A BNCC não elucida suas referências externas ou internas quanto às condições das escolas públicas onde será implantada. Essa negligência certamente pode ampliar expressivamente as desigualdades regionais e intra

17O relatório mais recente da OCDE, "Education at a glance – 2021" pode ser acessado no endereço https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b35a14e5-en.pdf?expires=1653258347&id=id&accname=guest&checksum=84EF7664BF61E60FAAB388BDCC343BB4

18 Quanto aos gastos com estudantes da educação básica e à remuneração dos professores comparando-se os dados do Brasil com os da OCDE, verificar https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/09/10/investimento-por-aluno-no-brasil-esta-abaixo-da-media-dos-paises-desenvolvidos-diz-estudo-da-ocde.ghtml

19 Acerca da redução de investimentos na educação, no Brasil, verificar: https://www.metropoles.com/brasil/mec-teve-menor-investimento-da-decada-em-educacao-basica-durante-2020;

20 Frisamos: reformas curriculares. O que se tem observado é redução dos investimentos nas escolas públicas e estagnação ou retração de propostas voltadas à valorização social e financeira dos profissionais da educação.

urbano/rural entre os estabelecimentos. A escola, assim, é descontextualizada e a adoção de

> termos "a escola é" revela uma perspectiva a-histórica e a-geográfica que não compreende os movimentos contraditórios de constituição deste espaço enquanto lugar de conflito e diálogos dos diferentes sujeitos sociais" (GIROTTO, 2018, p.20).

Outro argumento de ordem internacional que orientou a elaboração do documento, conforme sua Introdução, remete aos vínculos com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), denominada "Transformando o nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável".

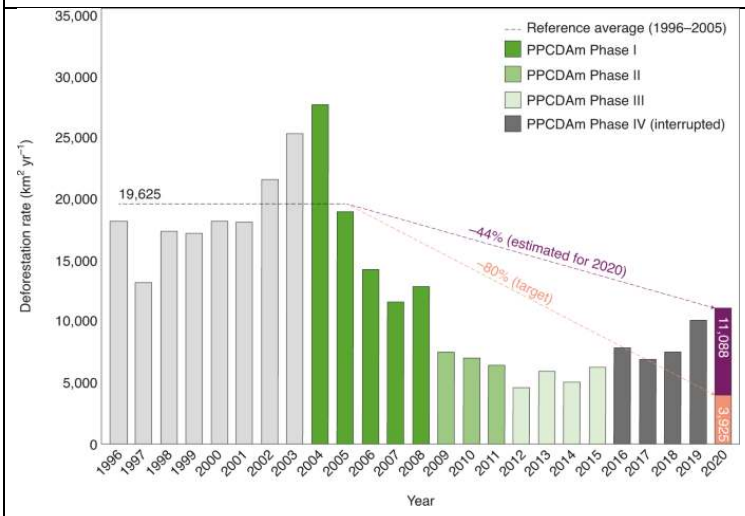
> Esta agenda é um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a **prosperidade.** Ela também busca fortalecer a paz universal com mais liberdade. Reconhecemos que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o **desenvolvimento sustentável.** (ONU, 2015, destaques nossos)

Qual é a questão depreendida aqui? O desenvolvimento sustentável é, ele mesmo, uma interpelação ideológica. Freitas e Del Gaudio (2015a; 2015b) discutiram variados mecanismos e as configurações que foram adquirindo as discussões ecológicas até a assunção da concepção de "desenvolvimento sustentável" quase como apanágio para as "questões ambientais".

Mesmo entendendo a falácia do desenvolvimento sustentável, é interessante observar a distância entre o proposto na BNCC e o praticado no Brasil. Desde pelo menos 2016, têm avançado os processos de degradação ambiental,

conforme a Figura 10. E desde 2019, observa-se a reversão de políticas ambientais, de reforma agrária e de titulação de terras das comunidades tradicionais.

Figura 10: Desmatamento em elevação



Fonte: SILVA JUNIOR, C.H.L., PESSÔA, A.C.M., CARVALHO, N.S. *et al.* The Brazilian Amazon deforestation rate in 2020 is the greatest of the decade. *Nat Ecol Evol* **5,** 144–145 (2021). Disponível em: https://doi.org/10.1038/s41559-020-01368-x Acesso em 21 mai 2022

Novamente é de se perceber o imenso descompasso entre o que a BNCC/EM recomenda que se aborde com os estudantes do Ensino Médio, de um lado, e as políticas públicas efetivas e em curso no Brasil, por outro. Talvez por isso a palavra "cidadania" tenha perdido centralidade neste documento; assim como o vocábulo "processo" (social, ambiental, histórico, geográfico), substituído, agora, por "fatos e fenômenos", que sugerem algo acabado. Talvez compreender esses "ajustes" e "descompassos" - ou melhor, contradições - entre o "idealizado" na BNCC/EM e a realidade em curso no

Brasil nos auxilie a notar a importância adquirida pelas "competências e habilidades".

Se avaliarmos e somarmos o crescimento do segmento educacional como negócio a essa perspectiva ideológica que o legitima, podemos melhor apreender o propósito do deslocamento das disciplinas escolares de ciências humanas para "áreas do conhecimento". E teremos condições para melhor atinar com os sentidos da redução de sua carga horária, para a introdução das "sociais aplicadas" e, por fim, mas não menos importante, para a ausência de "objetos de conhecimento" para as ciências (naturais e humanas) no Ensino Médio.

O que perturba é a facilidade com que termos que remetiam a buscar um melhor entendimento dos processos sociais no ensino da Geografia, por exemplo, foram substituídos rapidamente por outros que se voltam à descrição, localização, posição, extensão dos "fatos e fenômenos".

A BNCC/EM, inclusive atravessada pela Lei 13.415/17, tem contribuído para reavivar princípios, procedimentos e propostas tratados como novidades no ensino de Geografia, quando, de fato, apenas iluminam práticas e discussões situadas entre o final do século XIX e início do XX.

Um exemplo desse processo é a discussão acerca do uso de "metodologias ativas" no ensino. Elas têm como marco referencial os trabalhos de John Dewey, que, no início do século XX, a partir dos EUA, propunha novidades ao deslocar

os processos de ensino-aprendizagem do professor para a ação ativa dos estudantes. Essas proposições, aliás, encontraram campo fértil entre aqueles que, no primeiro terço do século XX, no Brasil, encabeçaram o movimento escolanovista, entre os quais, Delgado de Carvalho, profícuo autor, à época, de livros didáticos de Geografia.

Ao estabelecer uma averiguação mais cuidadosa dos termos gerais indicados para a formação em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio, percebe-se, logo de início, o reforço do compromisso das escolas com a construção do "projeto de vida" dos jovens. Para isso, as escolas (e professores) precisarão

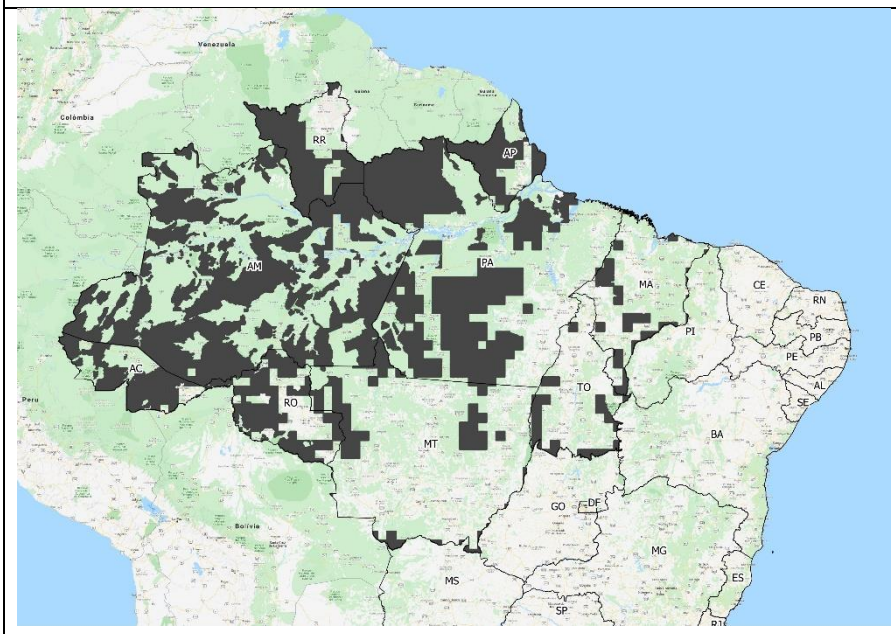
> garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, **prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas** e **para resolver problemas que ainda não conhecemos.** Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais. (BRASIL: BNCC/EM, 2019, p 473, destaques nossos)

Mas, como se ensina a fazer exercícios de futurologia sem considerar a realidade imediata dos jovens e suas famílias, imersos, como já comentamos, em um contexto social de crescente empobrecimento e endividamento? Como estimular o desenvolvimento de "culturas digitais", quando se observa que, no Brasil, ainda existem municípios sem acesso à energia elétrica?

Novamente recorrendo a "dados e informações confiáveis", vejamos a situação dos municípios localizados na

região amazônica (Figura 11) no que diz respeito ao acesso à energia elétrica:

Figura 11: Mapa do IEMA mostra as áreas (em cinza escuro) onde estão concentrados os brasileiros que vivem sem eletricidade na Amazônia



Fonte: (Instituto De Energia e Meio Ambiente) REVISTA GALILEU. "Mais de 900 mil pessoas vivem sem energia elétrica na região amazônica". 27 nov 2019. Disponível em: https://revistagalileu.globo.com/Tecnologia/noticia/2019/11/mais-de-990-mil-pessoas-vivem-sem-energia-eletrica-na-regiao-amazonica.html Acesso em 21 mai 2022

A BNCC/EM declara, também genericamente, que "os jovens estão dinamicamente inseridos na cultura digital, não somente como **consumidores**, mas se engajando cada vez mais como protagonistas" (BRASIL, 2019, BNCC/EM, p. 474).

Vejamos os dados (Figura 12) quanto à exclusão digital:

Figura 12: Pandemia acentua desigualdade no acesso à internet e revela mobilização social para combatê-la



Fonte: GARCIA, Camila. Portal Aprendiz UOL (14 jul. 2020). Gráfico elaborado com base nos dados da PNAD/IBGE. Disponível em: https://portal.aprendiz.uol.com.br/2020/07/14/pandemia-acentua-desigualdade-no-acesso-a-internet-e-revela-mobilizacao-social-para-combate-la/ Acesso em 21 mai 2021

A pergunta que incomoda é: a quais jovens "idealizados" essas recomendações se aplicam? Dado o "retrato" da sociedade brasileira exposto na primeira seção deste artigo, quantos poderão se tornar aptos ao exercício de futurologia previsto na recomendação da BNCC/EM? Como as escolas, famílias, professores e estudantes poderão efetivar o cumprimento da "recomendação" da BNCC de focar

> No reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a **realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho.** São definidas competências e habilidades, nas diferentes áreas (BRASIL, BNCC/EM, 2019, p 474, destaques nossos)

Nesse sentido, retomamos o que havíamos apontado anteriormente: mesmo um "idealista" ou um "neoliberal mais renitente" acaba por se defrontar com a realidade. E diante das reformas que a Lei 13.415/2017 preconizou, sobre quem incidirão as responsabilidades pelo fracasso escolar? Aos estudantes, de um lado; aos professores, de outro. É por isso que, em nosso entendimento, não é possível tomar como centro dos processos de aprendizagem apenas e tão somente a dimensão cognitiva e intraescolar, mas deve-se situar as escolas e o desenvolvimento da cognição em contextos mais amplos, que colaborem para compreendê-los em suas contradições.

Outro ponto a se considerar é que, no que concerne ao desenvolvimento da cognição para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, retoma-se a importância da **memória**.

> O desenvolvimento das capacidades de observação, **memória e** abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração. (...) As operações de **identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão** de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por **um determinado sujeito ou grupo social,** inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos. (BRASIL: BNCC/EM, 2019, p 561/562, destaques nossos)

Também se almeja que os estudantes sejam capazes de fazer operações mentais como "identificar, selecionar, organizar, comparar, analisar, interpretar e conhecer", de modo a "construir diferentes significados" para aquilo que é produzido por "um sujeito ou grupo social".

> As relações que uma sociedade tem com a natureza também são influenciadas pela importância atribuída a ela em sua cultura, pelos valores sociais como um todo e pela informação e consciência que se tem da importância da natureza para a sustentabilidade do planeta (...). As transformações geradas **por cada indivíduo** são mediadas pela cultura. (BRASIL, BNCC, 2019, p. 565-566)

Qual sujeito individualmente produz espaço? Quais grupos sociais o fazem e sob quais prerrogativas e interesses? As relações desiguais entre classes, estados nacionais em diferentes escalas e que se relacionam a diversas realidades não precisam ser consideradas?

Como estamos retomando vários aspectos das décadas de 1960/70, não custa relembrar Lacoste (1997): no ensino de Geografia, "não seria preciso senão memória"... E ainda que as desigualdades apareçam no trecho a seguir, as operações mentais a elas atribuídas são "analisar, comparar e compreender", não mais questionar, problematizar, relacionar:

> **analisar, comparar e compreender** diferentes sociedades, sua cultura material, sua formação e desenvolvimento no tempo e no espaço, a natureza de suas instituições, as razões das desigualdades, os conflitos, em maior ou menor escala, e as relações de poder no interior da sociedade ou no contexto mundial são algumas das aprendizagens propostas pela área para o

> Ensino Médio. (BRASIL, BNCC/EM, 2019, p.563, destaques nossos)

Na sequência, consoante à aprendizagem/compreensão acerca do espaço, nota-se:

> A **compreensão do espaço** deve contemplar suas dimensões histórica e cultural, **ultrapassando suas representações cartográficas**. Espaço **está associado aos arranjos dos objetos de diversas naturezas** e, também, às **movimentações de diferentes grupos, povos e sociedades**, nas quais ocorrem eventos, disputas, conflitos, ocupações (ordenadas ou desordenadas) ou dominações. **No espaço (em um lugar)** se dá **a produção, a distribuição e o consumo de mercadorias**. Nele são realizados fluxos de diversas naturezas (pessoas e objetos) e são desenvolvidas relações de trabalho, com ritmos e velocidades variados. (BRASIL, BNCC/EM, 2019, p. 563)

Se, de um lado, o estudo do espaço vai além de sua representação cartográfica, de outro, ficou completamente obscurecida a questão de sua produção, limitando-se esta aos arranjos de objetos e à circulação. A ênfase do "lugar" (produção, distribuição e consumo de mercadorias) atém-se à descrição e comparação, perdendo-se a dimensão da construção contraditória do espaço por meio da interligação entre as escalas local e global. Tal concepção nos remete a uma ponderação feita por Delgado de Carvalho, na década de 1940, aos professores de Geografia:

> No estudo dos **fatos sociais**, ligados à geografia, duas noções se impõem (...): a noção de **tempo**, que leva um fenômeno a se realizar e a noção de **espaço** ou de **distância** em que se efetua. (...)
> Um estudo mesmo sumário, da circulação leva à observação da **interdependência dos fatos** (...) (DELGADO de CARVALHO, 1943, Preâmbulo aos professores, p. 191, destaques nossos).

De acordo com esse autor (1943), os professores de Geografia, na época, deveriam organizar os conteúdos de modo a refletir sobre o que oferecer aos estudantes, com quais métodos (de preferência, "ativos"), e articulando-a à História, constituindo-se em uma "narrativa inteligente", termos que retornaram aos discursos em torno do ensino de Geografia na segunda década do século XXI. Então, dever-se-ia

> Oferecer ao educando (...) uma base de **comparação**, um **critério aceitável** para apreciar o desenvolvimento econômico de um país. (...); **Localização** geográfica dos fenômenos econômicos MÉTODOS: em caso de **distribuição** da riqueza, a pergunta a formular é a seguinte: qual a situação da economia brasileira neste particular? (...) A **narrativa inteligente de fatos passados**, envolvendo grupos humanos, isto é, a História, tem pontos de partida na Geografia Econômica. Daí o interêsse especial que oferecem na explicação e na **interpretação dos fatos**, a evolução da vida agrícola e a **distribuição** dos centros de produção no mundo atual (DELGADO de CARVALHO, 1943, p. 228-231, destaques nossos)

Qual é a "novidade" no contexto atual? O "raciocínio geográfico" assentado nos princípios de "analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem" (BNCC, 2019, p. 360). Se os estudantes da educação básica (do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio) forem capazes de realizar analogias, conectar diferentes "fatos e fenômenos", demonstrar sua diferenciação, distribuição, extensão, localização no espaço e hierarquizá-los terão aprendido os princípios do raciocínio geográfico. Interessante é que, ao resgatar esses princípios, justamente o da "causalidade" – evidenciar as relações entre as causas e os efeitos dos "fatos e

fenômenos" – não retornou. Então, não precisaremos mais explicar causas e efeitos; apenas ordená-los, hierarquizá-los, localizá-los... Observemos o texto da BNCC/EM:

> As **diferenças e semelhanças** entre os indivíduos e as sociedades foram sedimentadas ao longo do tempo e em múltiplos espaços e circunstâncias. Procurar **identificar essas diferenças e semelhanças** tanto em seu grupo social (familiar, escolar, bairro, cidade, país, etnia, religião etc.) quanto em outros povos e sociedades constitui uma aprendizagem a ser garantida aos estudantes na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para além dessa identificação, o exercício de deslocamento para outros pontos de vista e o reconhecimento de diferentes demandas políticas é central para a formação das juventudes no Ensino Médio, na medida em que ajuda a superar posturas baseadas na reiteração das referências de seu próprio grupo para avaliar os demais (BRASIL, BNCC/EM, 2019, p 566, destaques nossos)

Onde está a discussão sobre a desigualdade, as causas e consequências dos "fatos e fenômenos"? Retomamos, assim, a discussão, de meados do século XX no Brasil, quando se buscava a singularidade do conhecimento capaz de tornar a Geografia uma ciência no conjunto das demais ciências. Voltamos a debater, agora no ensino dessa disciplina na educação básica, qual a contribuição da Geografia escolar para a construção da "cognição", e não mais a função social desse conhecimento[21].

Considerações finais

21 Aliás, depois da década de 1970, a comunidade geográfica passou a problematizar a função social do conhecimento geográfico. Parece que, no ensino dessa disciplina escolar, isso não é mais um tema que valha a pena continuar em pauta.

Neste artigo, buscamos problematizar algumas questões em torno da BNCC/Ensino Médio e do ensino de geografia neste nível de ensino, apoiadas em uma análise documental da Lei 13.415/2017 e da própria BNCC/EM. A partir desses dois documentos, aproximamo-nos paulatinamente das formas como o ensino da Geografia tem sido proposto para o Ensino Médio e pontuamos algumas questões.

Em nosso entendimento, a partir da reforma do Ensino Médio e da adequação, sob a forma de lei, que a BNCC/EM teve que realizar para esse nível de ensino, a tendência é para o aprofundamento das desigualdades educacionais no Brasil. Isto porque a Lei 13.415/2017, e, a partir dela, a BNCC/EM, idealizou os estudantes preferencialmente como jovens urbanos, com acesso à energia elétrica, cujas famílias podem arcar com computadores, celulares e suas redes. Não incidiu na valorização social e financeira dos profissionais da educação, não apontou para a necessidade de melhoria da infraestrutura das escolas públicas e desconsiderou a realidade da maioria dessas escolas no Brasil.

Em nossa concepção, os itinerários formativos impostos na reforma do Ensino Médio e regulamentados na BNCC cumprem duas funções, em especial no tocante aos jovens oriundos da classe trabalhadora. De um lado, facultar uma formação técnica aligeirada, retomando pressupostos da Lei 5.692/71; de outro, dificultar o acesso ao ensino superior, pois, atualmente, o ENEM, condição de acesso às vagas no ensino

superior, não tem suas provas e questões organizadas por "itinerários". Ao contrário, as provas continuam a cobrar questões de linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas.

A Lei 13.415/2017 e a BNCC/EM, ao incentivar nos "itinerários formativos" temas como "investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção cultural e empreendedorismo" parecem mostrar que haveria uma preocupação muito maior com a inserção desses jovens em suas "realidades imediatas". No entanto, dificulta-se para eles, exatamente, o acesso a conhecimentos das áreas que serão objeto de questões do ENEM.

Além disso, ainda que os documentos prescrevam a necessidade de inserir os jovens como protagonistas nas culturas digitais, tal proposição, distante da realidade de muitas localidades e famílias, torna esse "preceito" uma "boa intenção", sem efetividade para solucionar questões estruturais.

Reformas curriculares calcadas em aspectos relativos à cognição resolveriam os problemas associados à desvalorização social e econômica dos profissionais docentes e, porque não, dos próprios alunos, face à crescente redução de investimentos no setor? Entendemos que não. Ademais, aumenta-se o risco de culpabilizar ainda mais os docentes – e os próprios estudantes – pelo "fracasso" do sistema educacional brasileiro em *rankings* internacionais, a exemplo do PISA. Considerar a dimensão cognitiva articulada aos

processos de ensino-aprendizagem é muito importante, mas é essencial melhorar a infraestrutura das escolas públicas e investir na profissionalização docente.

Uma reforma efetiva da e na educação brasileira passa, em nosso entendimento, por maior investimento na infraestrutura das escolas públicas e na valorização social e econômica dos profissionais da educação. Isso porque reformas centradas apenas na dimensão cognitiva parecem-se com "placebos": podemos até falar muito sobre seus possíveis efeitos, mas são de fato ineficazes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M. A. da S. e DOURADO, L. F. (org.) *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:* avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de estado (notas para uma investigação). In: ŽIŽEK, Slavoj (org). *Um mapa da ideologia*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, [1970]1996, p. 105-142.

ANDRADE, M.C. P. de; MOTTA, V. C. da. Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio: uma análise à luz de categorias de Florestan Fernandes. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 20, p. e020005-26, 2020.

BAKHTIN, Mikhail (VOL.OCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Viana. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Lei 13.415/2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm,

BRASIL. LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html]

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/04/lei_diretrizes.pdf]

BRASIL. Temas contemporâneos Transversais na BNCC – contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília: Ministério da Educação, 2019. p. 8 e 13. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementa

cao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf Acesso em 15 mai 2022.

BRASIL, BNCC/EM, Base Nacional comum curricular, 2019ª. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise de Discurso.* 2ª ed. Trad. Fabiana Komesu. São Paulo: Ed. Contexto, 2008

CORTI, A. P.; GOULART, D. C.; CÁSSIO, F. Novo ensino médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo. Nota Técnica de junho de 2022. Rede Escola Pública e Universidade (REPU). São Paulo, jun 2022. Disponível em: https://www.repu.com.br/

COSTA, M. da C. dos S., FARIAS, M. C. G. de, & SOUZA, M. B. de. (2019). A Base Nacional Comum Curricular (Bncc) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. *Movimento-Revista de educação*, (10), 91-120. https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.535.

COUTO, M. A. C. Base nacional comum curricular - BNCC componente curricular: geografia. *Revista Da ANPEGE*, *12* (19), 183–203. 2017. https://doi.org/10.5418/RA2016.1219.0008

DELGADO de CARVALHO, C. M. *Geografia Física e Humana para a primeira série.* 2ª ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1943. (A primeira edição é de 1942, portanto, em consonância com a Reforma Eduardo Capanema).

DEL GAUDIO, R. S. A educação geográfica nas crises contemporâneas. Palestra. Semana Acadêmica de Geografia: comemoração dos 20 anos de formação de professores de geografia em Carangola e região, (Mesa Temática: A BNCC e

os (des)caminhos do ensino de geografia: projetos em curso, dilemas e desafios), 24 a 28 de maio de 2021.

DEL GAUDIO, R. S. O (não) lugar da Geografia nas atuais reformas educacionais no Brasil. In: CONCEIÇÃO, Alexandrina L.; SILVA, J. D.S. (Orgs). *O fim do pensamento crítico reflexivo? A negação do humano e a banalização da teoria*. São Cristóvão: Editora UFS, 2019.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00507.pdf Acesso em 22 jul. 2020

FREITAS, E.; DEL GAUDIO, R. Desenvolvimento Sustentável e Ideologia: equívocos de abordagem da água na educação ambiental. In: *Anais* do VIII Encontro de Pesquisadores em Educação Ambiental (VIII EPEA). Rio de janeiro. 2015a. 15 p. texto disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2015_anais/pdfs/plenary/196.pdf> 12 set. 2015>.
» http://epea.tmp.br/epea2015_anais/pdfs/plenary/196.pdf; Acesso fev 2022

FREITAS, E.; DEL GAUDIO, R. Crise ecológica, escassez hídrica e ideologias: uma análise crítica da Carta 2070. *Soc. nat.* 27 (3) • Sep-Dec 2015b, Disponível em: SciELO - Brasil - Crise ecológica, escassez hídrica e ideologias: uma análise crítica da Carta de 2070 Crise ecológica, escassez hídrica e ideologias: uma análise crítica da Carta de 2070

G1. Evolução do salário mínimo. https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/03/14/salario-minimo-qual-o-valor-atual.ghtml Acesso em 15 mai 2022

GARCIA, C. Portal Aprendiz UOL (14 jul. 2020). Gráfico elaborado com base nos dados da PNAD/IBGE. Disponível em: https://portal.aprendiz.uol.com.br/2020/07/14/pandemia-acentua-desigualdade-no-acesso-a-internet-e-revela-mobilizacao-social-para-combate-la/ Acesso em 21 mai 2021

GIARETA, P. F. Fundamentos político-pedagógicos da BNCC: considerações sobre o Estado educador e a produção de hegemonia. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, [S. l.]*, v. 6, p. 1–17, 2021. DOI: 10.5212/retepe.v.6.18187.010. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/18187. Acesso em: 20 maio. 2022.

GIROTTO, E. D. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. *HORIZONTES* (EDUSF), v. 36, p. 16-30, 2018.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00507.pdf Acesso em 22 jul. 2020

LACOSTE, Y.*A Geografia isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.* Trad. de Maria Cecília França. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1997.

LÖWY, M. *Ideologias e ciência social* – elementos para uma análise marxista. 15ª ed. São Paulo: Cortez editora, 2002.

MARÇAL, M. da P. V. Enem e ensino de geografia: O entendimento dos professores e gestores da rede pública estadual, em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio e a melhoria da educação básica, 2014. 227 f. Tese (Doutorado em

Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. DOI https://doi.org/10.14393/ufu.te.2014.44

MARX, K. *A miséria da filosofia.* Trad. de José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985.

MEC. PORTARIA Nº 592, DE 05 DE MARÇO DE 2002 [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/p592.pdf]

MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais:* introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. 126p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf

MENDES DA SILVA, I., & GIOVEDI, V. M. A regressividade democrática da BNCC. *Revista Brasileira De Política e Administração da Educação*, *38*(00). 2022. https://doi.org/10.21573/vol38n12022.114107

MINISTERIO DA ECONOMIA. https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/03/14/salario-minimo-qual-o-valor-atual.ghtml Acesso em 15 mai 2022

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória n. 746/2016. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00507.pdf Acesso em 22 jul. 2017

NUZZI, V. Inflação assombra a população e vai continuar subindo em itens básicos. *RBA.* Disponível em: https://www.redebrasilatual.com.br/economia/2021/06/inflacao-assombra-a-populacao-e-vai-continuar-subindo-em-itens-basicos/ Acesso em 15 mai 2022

OECD. *Pisa 2018.* Results. Vol 1. Disponível em: Publications - PISA (oecd.org) 28450521-en.pdf (oecd-ilibrary.org) Acesso em 18 mai 2022

_____. *Education at a Glance 2021: OECD Indicators.* OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en. Acesso em 21 de maio de 2022.

ONU. *Preâmbulo: 2015*, disponível em https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf Acesso em 30 jan 2018.

ONU. *Transformando o nosso mundo – A agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável.* 2015, disponível em https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf Acesso em 30 jan 2020.

PISA 2018 Worldwide ranking. https://i2.wp.com/factsmaps.com/wp-content/uploads/2019/12/pisa-2018.png Acesso em 20 mai 2022

REVISTA GALILEU. "Mais de 900 mil pessoas vivem sem energia elétrica na região amazônica". 27 nov 2019. Instituto De Energia e Meio Ambiente. Disponível em: https://revistagalileu.globo.com/Tecnologia/noticia/2019/11/mais-de-990-mil-pessoas-vivem-sem-energia-eletrica-na-regiao-amazonica.html Acesso em 21 mai 2022

ROUBICEK, M. *Por que o endividamento das famílias brasileiras só aumenta. Nexo jornal.* Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/expresso/2022/05/03/Por-que-o-endividamento-das-fam%C3%ADlias-brasileiras-s%C3%B3-aumenta#:~:text=Mais%20de%2028%25%20das%20fam%C3%

ADlias,realiza%C3%A7%C3%A3o%20da%20pesquisa%20da%20CNC. Acesso em 15 mai 2022.

SILVA JUNIOR, C.H.L., *et al.* The Brazilian Amazon deforestation rate in 2020 is the greatest of the decade. *Nat Ecol Evol*, 5, 144–145, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1038/s41559-020-01368-x Acesso em 21 mai 2022

SILVA, L. N. da. *O mercado editorial e a nova direita brasileira. Teoria e Cultura.* Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFJF, v. 13 n. 2, Dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/issue/view/631

SILVAS, I. M. da; GIOVEDI, V. Martins. A regressividade democrática da BNCC. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*-Periódico científico e ditado pela ANPAE, v. 1, n. 01, 2022.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras,* v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf. Acesso em: 09 maio 2021.

THERBORN, G., *La ideología del poder y el poder de la ideologia.* Tradução para o espanhol: Eduardo Terrén. 3ª ed. Cidade do México, Siglo Veintuno ed., [1980] 1991.

___. Os campos de extermínio da desigualdade. Trad. Fernando Rugitsky. *Novos Estudos Cebrap*, 87 julho de 2010, 144 a 157 [Publicado originalmente na revista *Soundings*, 2009, nº 42].

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis: Vozes. 1989.

Submetido em: 25 de maio de 2022.
Devolvido para revisão em: 24 de junho de 2022.
Aprovado em: 07 de julho de 2022.

Como citar este artigo:

DEL GAUDIO, R. S.; PEREIRA, D. B. Ensino de geografia na contemporaneidade: um "museu de grandes novidades?". Terra Livre, [S. l.], v. 2, n. 57, p. 380–432, [2021]. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/2323..