



ENSINO DE GEOGRAFIA E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NA REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Jessilyn Gomes da Silva ¹

Ana Carolina de Figueiredo Azevedo ²

RESUMO

A discussão acerca da pedagogia das competências é incluída juntamente a outros conceitos-chaves na presença do neoliberalismo na educação, o qual externaliza na escola as relações entre capital e trabalho fundamentadas em documentos de organismos multilaterais. O artigo tem como objetivo compreender como a pedagogia das competências influencia o documento da Base Nacional Comum curricular do Ensino Médio. Tendo como objetivo específico analisar as competências específicas da área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e suas relações com o Ensino de Geografia. O materialismo-histórico-dialético foi o método para construção do artigo (MARX, 2008), tendo como metodologia a análise documental da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018) com destaque as finalidades do Ensino Médio e aos quadros referentes as competências da área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Como um dos resultados do trabalho foi verificado a importância da Geografia como disciplina com conteúdo e métodos próprios associados à história do pensamento geográfico da disciplina, a qual busca a formação de sujeitos críticos de sua contemporaneidade. Quanto a pedagogia das competências acaba sendo um retrocesso na construção de uma formação crítica no Ensino Médio gerando um ensino com a valorização à produtividade e a formação de um estudante flexível.

Palavras-chaves: Ensino Médio, competências, Ensino de Geografia, neoliberalismo.

RESUMEN

La discusión sobre la pedagogía de las competencias se incluye junto a otros conceptos claves en la presencia del neoliberalismo en la educación, el cual externaliza en la escuela las relaciones entre capital y trabajo fundamentadas en documentos de organismos multilaterales. El artículo tiene como objetivo comprender cómo la pedagogía de las competencias influye en el documento de la Base Nacional Común curricular de la Enseñanza secundaria. Teniendo como objetivo específico analizar las competencias específicas del área de conocimiento de Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas y sus

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Formação de Professores, Universidade Estadual – UERJ, gomes.jessilyn@gmail.com;

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Formação de Professores, Universidade Estadual - UERJ, bolsista CAPES, carolfigueiredo2801@gmail.com;



relaciones con la Enseñanza de Geografía. El materialismo-histórico-dialéctico fue el método para la construcción del artículo (MARX, 2008), teniendo como metodología el análisis documental de la Base Nacional Común Curricular de la Enseñanza secundaria (BRASIL, 2018) con destaque las finalidades de la Enseñanza Secundaria y los cuadros referentes a las competencias del área de conocimiento de Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas.

Como uno de los resultados del trabajo se verificó la importancia de la Geografía como disciplina con contenido y métodos propios asociados a la historia del pensamiento geográfico de la disciplina, la cual busca la formación de sujetos críticos de su contemporaneidad. En cuanto a la pedagogía de las competencias termina siendo un retroceso en la construcción de una formación crítica en la Enseñanza Secundaria generando una enseñanza con la valorización a la productividad y la formación de un estudiante flexible.

Palabras clave: Enseñanza Secundaria, competencias, Enseñanza de Geografía, neoliberalismo.

INTRODUÇÃO (JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS)

O currículo ligado às competências como conhecido hoje vêm dos anos de 1970 atrelado à ideia de “ensino para a competência”, tendo em mente que o estudo dos objetivos comportamentais se transforma em competência. Para esse currículo, as competências são mensuráveis e podem ser controlados pelos aspectos científicos. Portanto, os currículos por competência têm o objetivo de transferir técnicas do mundo do trabalho para a vida escolar (LOPES, 2008), sendo evidenciados nos documentos da última reforma do Ensino Médio: Lei 13.415/2017 intitulada “Novo Ensino Médio” e na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018).

O neoliberalismo traz a questão da competência como um elemento dessa nova conjuntura, assim não pode ser compreendido como um simples resultado desse contexto, mas é um elemento mediador das relações conflituosas entre capital e trabalho (ARAÚJO, 2004). A hegemonia do modelo neoliberal perpassa as práticas econômicas, mas também se articula a questões políticas e educacionais, levando em consideração a presença de sujeitos com projetos neoliberais em cargos de alto escalão em instituições que possuem influência no de financiamento e diretrizes para reformas no campo da educação, com destaque ao Banco Mundial (HARVEY, 2014).

Como o Ensino de Geografia contribuirá ao atendimento das “necessidades do século XXI”? A indagação remete ao debate sobre a BNCC do Ensino Médio e as competências necessárias para a formação do estudante do século XXI, o qual fará parte de um novo perfil de trabalhador atrelado as finalidades de um Ensino Médio que não propõe a superação da



dualidade histórica entre prosseguimento de estudos e formação técnica-profissional (KRAWCZYK,2009).

As implicações das reformulações curriculares no Ensino Médio para o Ensino de Geografia brasileiro reafirmam as análises de Lacoste (2012), as quais na década de 1970 indicavam que a Geografia era “um saber estratégico em mãos de alguns”, tendo em mente a monopolização do saber espacial pelos Estados-Maiores e adaptação desse saber no formato escolar caracterizado como desinteressante e mnemônico para maioria da população, com exceção ao ensino das classes dirigentes.

Assim, este trabalho tem como objetivo compreender como a pedagogia das competências influencia o documento da Base Nacional Comum curricular do Ensino Médio. Tendo como objetivo específico analisar as competências específicas da área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e suas relações com o Ensino de Geografia.

APORTE TEÓRICO

Para esta discussão é necessário um aporte teórico que discuta conceitos fundamentais, como o neoliberalismo e a pedagogia da competência, visto que neste novo ideal pedagógico evidencia-se o “homem flexível”, “trabalhador autônomo” e a valorização do empreendedorismo como caminho de superação para problemas estruturais do capitalismo. A escola incorpora e acompanha as transformações econômicas e políticas da sociedade que hoje está fundamentada no neoliberalismo, na competição social e econômica que mantêm os privilégios e fortalece o sistema capitalista.

Com isso, as orientações curriculares nas últimas décadas vêm construindo o papel de educar os estudantes a partir de competências socioemocionais que os permitem praticar a resiliência em busca de uma maior qualificação seguindo o próprio mérito do estudante. Além disso, a organização da divisão do capitalismo atual promove uma alocação de determinados sujeitos em tarefas específicas com salários subalternizados de acordo com seu gênero, raça e classe.

Assim, o referencial teórico para este debate são: Laval (2004), Pochmann (2016), Antunes (2018), Krawczyk (2009), Harvey (2014;2016) e Freitas (2014). No que tange ao Ensino de Geografia, Lacoste (2012) e Santos (2012) contribuirão na função social da Geografia e Moreira (2014) na discussão da ciência geográfica no Ensino Médio.

METODOLOGIA



O método da pesquisa é fundamentado no materialismo-histórico-dialético (MARX, 2008). Para Marx (2008) o concreto apresenta-se como a síntese de múltiplas determinações, ou seja, os problemas do Ensino Médio na atualidade são colocados como síntese, através do processo de abstração, mas também como ponto de partida para discussões que envolvam a Geografia na última fase da educação básica. O conceito de divisão social do trabalho contribuiu para uma análise a partir da perspectiva de classe acerca da dualidade histórica do Ensino Médio brasileiro identificada nas finalidades do Ensino Médio na Base Nacional Comum Curricular.

Os caminhos tomados na pesquisa será, em primeiro momento, uma discussão teórica dos conceitos fundamentais para a análise do documento. Ademais, a análise documental na pesquisa qualitativa é fundamental, pois constitui uma fonte estável e rica que permite a estabilidade aos resultados inferidos (MENGA; ANDRÉ, 1986).

A pesquisa têm como metodologia a análise documental da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018) com destaque as finalidades do Ensino Médio e os quadros referentes as competências da área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

No decorrer deste trabalho, a análise da implementação da BNCC será desenvolvida a partir de um contexto multiescalar, evidenciando que este é um projeto que se consolida por meio de uma realidade capitalista global de apropriação do direito a educação. Assim, no primeiro momento, os organismos internacionais marcam o início de análise global que encaminha a transformação das políticas educacionais nacionais. A questão nacional trará para este estudo a relação do Estado brasileiro com organismos e instituições que propõem reformas educacionais e curriculares que fazem com que a escola atenda aos interesses do modo de produção capitalista. E, por fim, analisaremos como a BNCC traz a pedagogia das competências.

1. O papel dos Organismos Internacionais na globalização das políticas educacionais e curriculares

As políticas educacionais e curriculares devem levar em consideração os contextos particulares dos locais onde são implementadas, no entanto, o que é vivenciado do ponto de vista de reformas na educação é a exportação das experiências concebidas pelo mundo, ocasionando políticas que desconsideram a identidade e singularidade dos contextos nacionais,



regionais e locais. Há uma intervenção nos processos internos educacionais que comprometem o verdadeiro interesse nacional e os organismos internacionais são os principais articuladores mundiais neste contexto.

Estas instituições internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) têm como principal papel tutorear as reformas nos países do capitalismo periférico e semiperiférico, pois para eles a educação é vista como um dos negócios mais rentáveis atualmente (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006, p. 96).

Atualmente, desde o final do século passado, existe um protagonismo destes órgãos na América Latina do ponto de vista, econômico, social, cultural e, com destaque neste trabalho, o educacional. Esta influência tem origem no pós-segunda guerra mundial, pois caracteriza um momento marcado pelo exercício da democracia e da cooperação política e econômica sob a liderança dos países vencedores, assim, emerge o objetivo de promoção da paz e desenvolvimento econômico mundial em um momento que a globalização se intensifica cada vez mais (SANDER, 2008).

As interferências nos países latino-americanos acontecem de diferentes formas nas políticas nacionais, como exemplo em 1979 a UNESCO promove no México patrocinada pela OEA e a CEPAL. Nesta reunião, era proposto um Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe que objetivava a erradicação do analfabetismo até o final do século XX, garantia de pelo menos dez anos de educação básica as crianças em idade escolar e elevação da qualidade e eficiência da gestão dos sistemas educacionais (idem, 2008, p. 161-162).

Um dos marcos mais importante para a América Latina foi o Consenso de Washington, em 1989. O evento contou com a participação de diferentes organismos internacionais e objetivou a produção de um documento que ratificou diferentes estratégias para os países latino-americanos superarem a crise econômica com base nos ideais neoliberais. Qualquer apoio financeiro externo a estes países deveria estar condicionado às recomendações elaboradas pelo Consenso e entidades participantes (BATISTA, 1998, p. 11-12).

Outro destaque neste contexto é a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* sediada na Tailândia e financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Esta Conferência tinha como principal ideia a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, ou seja, cada pessoa tem direito de ter e aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem, evidenciando a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo e a resolução dos problemas como conhecimentos básicos de aprendizagem. No mesmo ano, a CEPAL publica *Transformación*



productiva con equidad, apontando a urgência de mudanças educacionais de conhecimentos e aprendizagens específicas para atender a reestruturação produtiva.

Em seguida, no ano de 1992, a mesma agência publica outro documento que trata da educação, conhecimento e desenvolvimento dos países da América Latina e do Caribe chamado *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Neste documento, as reformas educacionais eram urgentes para a capacitação profissional e o aproveitamento da produção científico-tecnológica, ou seja, cidadania e competitividade, critérios entendidos como inspiradores para as reformas educacionais de “integração nacional e descentralização” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 98-99).

O Banco Mundial, como co-patrocinador da Conferência, elabora diretrizes após o encontro publicado em 1996, *Prioridades y estrategias para la educación*. Neste documento, reitera os objetivos de eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o rendimento escolar e orienta a necessidade de reforma do financiamento e da administração da educação.

No geral, este documento aproxima a educação profissional e o setor produtivo, o setor público e o privado na oferta da educação, além de atentar-se às avaliações e resultados (idem, p. 99). Para os autores, tais políticas retomam a teoria do capital humano e a relação custo/benefício, a escola teria a função de contribuir na redução da pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres e gerando atitudes que acrescentam sua participação na economia e na sociedade.

É evidente que as políticas educacionais pensadas dentro deste contexto passam a ter um caráter economicista, produtivista e competitivo, isso porque embasados na Teoria do Capital Humano o homem não é visto como um ser histórico-social, mas sim como um homem econômico, aquele responsável pela produção e lucro. Assim, o fator econômico será um determinante das ações humanas e redefine a relação entre trabalho e educação (BORGES; ARAÚJO, 2019).

Dentro desta perspectiva, a globalização representa um processo de caráter mundial dos fatores econômicos, políticos e culturais, além disso, ela precede a ideia de capitalismo de hoje, pois desde o início das grandes navegações tem-se uma incipiente tentativa de globalização. A influência dos diferentes organismos internacionais citados anteriormente se intensifica por meio do processo de trocas comerciais, econômicas e culturais, em diferentes escalas mundiais.

Em uma sociedade global o espaço é reestruturado, novas redes são articuladas entre o nacional, o regional e o local a serviço da economia global. O rompimento das fronteiras



nacionais é percebido por meio de uma nova realidade onde o dinheiro se torna volátil e virtual, o crescimento econômico

2. A pedagogia das competências: principais fundamentos

Há duas associações entre os estudiosos sobre a pedagogia das competências, a primeira relacionada aos objetivos de ensino e a segunda seria a apropriação dos aspectos econômicos e sociais na constituição das competências. Segundo Ramos (2006) a pedagogia das competências é demarcada em duas dimensões: a dimensão psicológica e a socioeconômica orientadas por três objetivos comportamentais: pensar, sentir e agir.

Os objetivos comportamentais estão foram apropriados pela dimensão psicológica com destaque a apropriação teórica da psicologia “skinneriana” (RAMOS, 2006, p. 226). Essa apropriação teórica pode ser desmembrada em alguns problemas pontuados por Ramos (2006):

- a) Reduzem os comportamentos humanos às suas aparências observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao próprio comportamento; c) consideram a atividade humana como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; d) não coloca a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjaz aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade. (RAMOS, 2006, p.227)

Essa fixação de outrora por objetivos e processos comportamentais é substituída na contemporaneidade pelas “competências” para adequação das demandas da contemporaneidade. Quanto a dimensão socioeconômica da pedagogia da competência está relacionada com a integração de padrões de produção iniciado pelos padrões taylorista-fordistas dentro da gestão escolar. Essa influência norte-americana no currículo escolar tinha objetivo de formar estudantes para um industrialismo de tipo americano e tecnicista com base no planejamento curricular de Tyler nas décadas de 1960 e 1970, tal como discutido por Gramsci.

Para corroborar com a discussão, Lopes (2008) destaca alguns autores que agregaram conhecimento para a difusão do currículo por competências, dentre eles Ralph Taylor, associando a “teoria da eficiência social”, e Bobbit, que visava a transferência das técnicas do mundo dos negócios para educação tendo o estudante como produto a ser modificado pelo currículo garantindo sua formação eficiente atendendo o modelo produtivo dominante. Segundo Lopes (2008) o caráter comportamentalista está presente na pedagogia das competências, já que as ações estarão relacionadas à habilidades dadas como mensuráveis em avaliações.

Há um princípio de integração do conhecimento na pedagogia das competências, pois articula saberes disciplinares para o desenvolvimento de aquisições (LOPES, 2008). No entanto



é uma integração ao modelo produtivo, pois apresenta um enfoque instrumental. Essa integração do currículo por competência não está relacionando a um potencial crítico, pois seus princípios estão relacionados à manutenção de um sistema desigual, o qual não questiona o modelo de sociedade que estamos inseridos.

2.1 – A pedagogia das competências no Ensino Médio brasileiro.

A reforma do Ensino Médio foi realizada através da Medida Provisória 746/2016 e transformada na Lei 13.415/17, dentro de um contexto de crise política e econômica do Brasil, possuindo uma gama de conceitos ligados as ideias pedagógicas “neoprodutivistas: neoescolanovismo, neocontrutivismo e neotecnismo” (SAVIANI,2019) atreladas à reformulações de conceitos ligados ao escolanovismo, construtivismo e tecnicismo tal como o “aprender a aprender” descaracterizado do seu sentido original e recolocado no sentido do aprender a ser flexível, resiliente e proativo num período de desemprego estrutural.

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, documento normativo criado com base na Lei 13.415/17, também chamada “Reforma do Ensino Médio”, define o conjunto de aprendizagens essenciais na última etapa da escola básica. O documento da BNCC do Ensino Médio define o conceito de competência defendido no próprio documento como:

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, 2018, p.8)

A definição acima se relaciona com as duas dimensões discutidas por Ramos (2006): psicológicas e socioeconômicas, mas também ao enfoque comportamentalista. Por conseguinte, há um destaque na introdução no tópico fundamentos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular nos motivos para o enfoque no desenvolvimento das competências:

Além disso, 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. 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), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina. (BRASIL. 2018, p.13)



O caráter pragmático e a valorização de avaliações externas presente na citação acima é apresentado em maior ênfase ao pensarmos o Ensino Médio brasileiro e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), um exame que começou como uma proposta de avaliar o Ensino Médio e atualmente norteia a aprendizagem e a gestão educacional da última etapa da escola básica. A substituição das disciplinas escolares por áreas de conhecimentos e seus componentes curriculares é um reflexo de uma política de valorização de avaliações em larga escala.

Essa valorização dos testes em larga escala está relacionada ao crescimento da eficiência científica dentro da escola básica, sendo os Estados Unidos um dos pioneiros nessa valorização. Em consonância às divulgações publicitárias sobre a Reforma do Ensino Médio brasileiro há um destaque no Ensino Médio dos Estados Unidos como exemplo para ser seguido. Ravitch (2011) analisou durante décadas a educação norte-americana e verificou a importância de testes válidos e confiáveis, no entanto a maior parte dos testes contribuíram para o fechamento de escolas do Ensino Médio e para responsabilização docente.

A testagem dos estudantes na educação estadunidense é estabelecida desde o início do século XX, a partir do uso de testes de habilidades para guerra, já que psicólogos projetaram testes de inteligência em recrutas para promovê-los a oficiais na I Guerra Mundial (RAVITCH, 2011). As testagens em massa não possuíam um caráter informativo e diagnóstico, mas sim de responsabilização. Com isso, alguns professores e diretores começaram a alterar os resultados em diferentes formas mediante a pressão interna. A autora entende que a consequência do processo de responsabilização é o desemprego, já que, “se os escores subirem, eles podem ganhar um belo bônus; se descerem, sua escola será estigmatizada e eles podem perder seus empregos” (RAVITCH, 2011, p. 177).

A educação contribui de maneira direta com o processo produtivo e o homem deixa de ser visto como um ser histórico-social, para ser compreendido como um homem econômico responsável pela produção e o lucro. A relação entre trabalho e educação será redefinida pela Teoria do Capital Humano, o economicismo e o produtivismo que fazem parte do novo papel da escola como um formador para o capital.

O Estado brasileiro se adequará a essa reestruturação e modernização, pois incorporará o neoliberalismo como viés econômico, político e social. Para Pochmann (2016), a incorporação dessa lógica competitiva-mercadológica é direcionada pelo contexto atual da globalização onde as grandes corporações transnacionais conduzem a economia e impõe novas fronteiras. Neste contexto, segundo o autor, o Brasil passa a enfrentar problemas educacionais, pois emerge uma Divisão Internacional do Trabalho (DIT) que aponta o conhecimento como característica fundamental para o desenvolvimento.



A educação é um direito comum, assim como os recursos naturais, os espaços públicos, o patrimônio cultural e entre outros. As grandes corporações atreladas a globalização e apoiadas pelos governos neoliberais instituem um movimento de “cercamento” do que é direito comum e promove sobre o que é comum uma “pilhagem silenciosa”, ou seja, a apropriação de direitos em escala mundial. Essa é uma busca pelo controle capitalista da educação pelo mecanismo da expropriação dos “comuns” (DARDOT; LAVAL, 2017).

Segundo Antunes (2018) “o capitalismo atual apresenta um processo multiforme, no qual informalidade, precarização, materialidade e imaterialidade se tornam mecanismos vitais, para a preservação quanto para ampliação da lei de valor” (p.35). Para reprodução do sistema capitalista corroído por crises cíclicas faz-se necessário processo de recriação, encontrando no setor educacional um grande mercado para expansão e difusão das ideologias neoliberais, visto a crescente tendência da expansão do discurso da meritocracia.

Segundo Harvey (2014;2016), há uma ameaça de crescimento de populações descartáveis, as quais precisam acostumar-se com o desemprego e instabilidade, mediante a relação entre capital e trabalho com a hegemonia do neoliberalismo.

Na conjuntura atual, qualquer movimento anticapitalista deve organizar seu pensamento sobre a ideia de que o trabalho social está se tornando cada vez mais insignificante para o modo como funciona o motor econômico do capitalismo. A maioria da população mundial está se tornando descartável e irrelevante do ponto de vista do capital. (HARVEY, 2016, p.109)

Analisando o Ensino Médio brasileiro e a construção da Reforma do Ensino Médio há uma sujeição do Estado como “gestor dos negócios da burguesia financeira” (ANTUNES, 2018, p.157), tendo em mente a grande participação de lideranças do setor financeiro em projetos para educação básica em diferentes países.

Segundo Harvey (2016) o consentimento do neoliberalismo atrelado a expansão do capitalismo possui um efeito enganador, já que o capital em determinada época produzirá riqueza em determinado país trazendo uma ilusão de que os outros países vão adquirir a mesma etapa de desenvolvimento com a mesma forma do capital, ou seja o neoliberalismo, no entanto o autor destaca que essa ideia é uma falácia, pois “o capital nunca resolve suas falhas sistêmicas porque as desloca geograficamente” (HARVEY, 2016, p.145). Esse efeito enganador promove a ilusão de que as reformas educacionais realizadas em países de capitalismo central irão se adequar a realidade brasileira ignorando a presença do “desenvolvimento geográfico desigual” para reinvenção do capital.



2.1.2 – O Ensino de Geografia frente as competências do Ensino Médio

Foram identificadas na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio seis competências específicas para área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais com habilidades e objetivos específicos. As categorias da Geografia são identificadas na maioria das competências, com destaque as três primeiras competências. A segunda competência específica utiliza categorias como “território”, “fronteiras” e “espaço” podem ser relacionadas com outras Ciências, no entanto são categorias essenciais no Ensino de Geografia.

A terceira competência retrata a relação entre sociedade e natureza, mediante isso, novamente o texto destaca categorias e conteúdos referentes à ciência geográfica. As últimas três competências possuem caráter mais interdisciplinar, no entanto enfatizando os conteúdos da Filosofia, Sociologia e História.

Quadro 1 - Competências específicas da área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2: Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3: Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4: Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5: Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os, Direitos Humanos.
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6: 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.

Fonte: (BRASIL, 2018)

Nas competências acima verifica-se uma frágil articulação conteúdos-métodos, na medida em que o papel da História, da Geografia, da Filosofia e da Sociologia nessas competências não se apresentam de forma clara. Além do mais, conceitos importantes a Geografia estão presentes nas competências acima, no entanto não há uma menção ao Ensino de Geografia e como essas categorias norteiam a Geografia no Ensino Médio.

Há uma competência geral da Escola Básica que resume o projeto de educação defendido pelos grupos que apoiaram a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, com destaque ao Movimento pela Base, o qual possui em suas lideranças empresários ligados ao “Todos Pela Educação”, outro grupo que defende a educação com base em princípios empresariais.

Competência 6: Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 9)

O conceito “projeto de vida” está relacionado com a negação de um projeto coletivo, em vista da construção de um “projeto de sociedade”. O setor educacional se tornou um grande mercado de difusão das ideologias neoliberais respaldados na meritocracia num período de reestruturação capitalista dentro de suas crises cíclicas (ANTUNES, 2018).

Ademais, para Harvey (2014), a pauta da liberdade na perspectiva ultraliberal/neoliberal esconde a visão autoritária contrárias há outras ideias que não sejam pautadas no enriquecimento de indivíduos CEO de corporações e o uso da liberdade que não seja para explorar a mais-valia de populações em vulnerabilidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, verificamos a mudança de um ensino que era focalizado nas disciplinas que eram centradas em conhecimentos teórico-metodológicos específicos sendo substituído por competências que geram a produtividade e a formação de um estudante flexível.

No tocante ao Ensino de Geografia, o papel da Geografia no Ensino Médio está relacionado à uma forma de leitura de mundo sobre a produção do espaço, tendo em mente a práxis como caminho metodológico numa relação dialética que busca alcançar o que não está



evidente, ou seja, a busca pela formação de sujeitos críticos de sua contemporaneidade. Desse modo, faz-se necessário a identificação do objeto da Geografia no documento da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, para que processos pseudos-interdisciplinares não pulverize o conceito de espaço e outros conceitos caro para Geografia (SANTOS, 2012).

Além disso, ressaltamos a importância da compreensão de uma concepção teórico-metodológico da Geografia na BNCC do Ensino Médio com conteúdos e métodos da Geografia alinhados à área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicada, todavia, a interdisciplinaridade pode levar à problemas metodológicos nas ciências, tendo a Geografia vivenciado essa questão em sua inserção no núcleo-comum de Estudos Sociais na década de 1970 com a Lei 5.692/71.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão – o novo proletariado de serviços na era digital**. Boitempo, 2018. 328p.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. As referências da pedagogia das competências. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul./dez. 2004.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación*. Washington: World Bank, 1996.

BATISTA JÚNIOR, P. N. *Mitos da "Globalização"*. Rio de Janeiro: Camp, Sindecon-RJ, Fisenge, Pedex, Senge-RJ, 1998.

BRASIL, **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2017.

_____. Base Nacional Comum Curricular: **Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de **Educação** Básica, 2018.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF, 1971.

CEPAL, **Transformacion productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa**. Santiago de Chile, 1996.

_____. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade*. Santiago de Chile, 1992.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI*. São Paulo, Boitempo, pp. 534, 2017.



FREITAS, Luiz. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico.** Brasília, DF: INEP, 2006.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações.** Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: 5a Edição. Loyola, 2014.

_____. **17 contradições e o fim do capitalismo** / David Harvey ; tradução de Rogério Bettoni. -. 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2016.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil.** São Paulo: Ação Educativa, 2009.

LACOSTE, Yves. **A Geografia: isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra.** 19aEd. Campinas: Papyrus, 2012.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** Trad. Maria Luiza M de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta. 2004.

LOPES, A. **Políticas de integração curricular.** Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2008.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** Tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MENGA, Ludke, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo, EPU, 1986.

MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso.** São Paulo: Contexto, 2014.

POCHMANN, Márcio. **Política de educação: novos desafios no início do século XXI. O Brasil que queremos** / organizador Emir Sader – Rio de Janeiro : UERJ, LPP, p. 139-156, 2016.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação.** Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores associados, 5ª ed., 2019.

SANDER, Benno. **Educação na América Latina – Identidade e Globalização.** Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 157-165, maio/ago. 2008.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova – da crítica da geografia a uma geografia crítica.** SP: EDUSP, 2012.