



CADÊ A GEOGRAFIA QUE ESTAVA AQUI? REFLEXÕES SOBRE A BNCC DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA ENSINO MÉDIO

Fabiana Pegoraro Soares ¹

RESUMO

Visando a redução da evasão e reprovação escolar e baseando-se em argumentos de que o Ensino Médio deveria ser mais atrativo para os jovens, em 2018 foram homologadas a reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular para esta etapa, promovendo uma grande reestruturação que agrupa as antigas disciplinas em itinerários formativos e áreas do conhecimento. Com o objetivo de analisar a presença da Geografia no currículo proposto para o novo Ensino Médio, são apresentadas neste trabalho algumas reflexões sobre a estrutura e o discurso da BNCC para esta etapa, além de uma breve análise do texto relativo à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para tanto, foi realizada uma análise documental comparativa entre a BNCC e o currículo atual de Geografia para o Ensino Médio e foram lidos textos de autores que discutem sobre os processos de construção e definição de currículos escolares, além de relatórios de instituições que costumam recomendar ações na área da educação. Analisando as competências e habilidades propostas pela BNCC para Ciências Humanas no Ensino Médio, é possível perceber que a sistematização das disciplinas em grandes áreas de conhecimento revela uma desvalorização do conhecimento científico e generalização seus objetos de estudo e que, apesar da Geografia não ser diretamente mencionada no documento, diversos assuntos ligados à sua tradição discursiva podem ser relacionados às competências e habilidades propostas. Porém, para que essa relação seja possível de ser feita, é essencial a presença de um profissional com formação em Geografia.

Palavras-chave: BNCC; Ensino Médio; Geografia.

ABSTRACT

In 2018, the Brazilian High School and the Common National Curricular Base (CNCB) reform for this stage was approved, aiming to reduce evasion, failure and attract young people. It promoted a significant restructuring, grouping disciplines into Formative Itineraries and Areas of Knowledge. This article focuses on the presence of the Geography discipline in the new Brazilian High School curriculum, reflecting on the structure and discourse of CNCB and the current situation of the Applied Human and Social Sciences area. For this, a comparative documentary analysis between the CNCB and the current Geography curriculum for High School was made. Additionally, this paper discusses the processes of construction and the definition of school curricula through a bibliographical review and documental analysis. This article concludes that the systematization of disciplines in large Areas of Knowledge reveals a devaluation of scientific knowledge and generalization of its objects of study. Despite the Geography discipline not being directly mentioned in the documents analyzed, several issues related to its discursive tradition can be connected to the proposed

¹ Doutoranda em Geografia Humana pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana e membro do grupo de Geografia Política e Meio Ambiente do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo – USP, fabianapegoraro@usp.br



competencies and abilities. However, for this relationship to be possible, a professional trained in Geography is essential.

Keywords: Common National Curricular Base; High School; Geography

INTRODUÇÃO

Ao final de 2018, ano de eleições presidenciais no qual assistiu-se talvez a maior polarização política da história recente do Brasil, foi homologada a controversa Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio (EM), consolidando a chamada Reforma do Ensino Médio instaurada pela Lei Ordinária nº 13.415/2017.

Os principais argumentos utilizados pelos grupos interessados para justificar a necessidade da reforma seriam a estagnação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o baixo desempenho dos estudantes brasileiros na prova do PISA e os altos índices de evasão e reprovação nesta etapa. Apesar de todos os problemas de infraestrutura escolar e da necessidade de muitos jovens nessa faixa etária serem obrigados a trabalhar para contribuir com a renda familiar, o currículo foi apontado como a principal causa da baixa qualidade do Ensino Médio no país, sendo avaliado como ultrapassado, conteudista, distante da realidade dos alunos e com ênfase em conhecimentos pouco utilizados no dia a dia (Banco Mundial, 2017; Ferretti, 2018; Silva, 2018). Muitas eram as alegações que o currículo precisava ser repensado, reformulado e modernizado.

Como resultado destas discussões, a BNCC, documento normativo, estabeleceu a abolição da divisão por disciplinas (chamadas agora de componentes curriculares) e sua concentração em grandes áreas do conhecimento, além de uma formação voltada, sobretudo, ao mercado de trabalho. O documento aponta que as aprendizagens devem contemplar estudos e práticas de Língua Portuguesa e Matemática (os dois únicos componentes obrigatórios), Arte, Educação Física, História, Sociologia, Filosofia, Língua Inglesa e “conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (BRASIL, 2018, p. 476). Chama a atenção a ausência do termo ‘Geografia’. Os estudos dos assuntos relacionados à Geografia, segundo a BNCC, devem ser combinados aos estudos de História, Filosofia e Sociologia e contemplados em uma grande área: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Diante de tal cenário, surgem as perguntas: pode-se afirmar que, diante da BNCC, a Geografia não está presente no Ensino Médio, uma vez que esta, oficialmente, deixa de ser



um componente curricular? Existe Geografia na BNCC de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas? A Geografia deixará de ser ensinada aos estudantes de Ensino Médio?

Com o objetivo de analisar a presença da Geografia no currículo proposto para o novo Ensino Médio, por meio de uma análise documental, são apresentadas neste trabalho algumas reflexões sobre a estrutura e discurso da BNCC para esta etapa, além de uma breve análise do texto relativo à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a partir do ponto de vista da Geografia.

A Geografia é uma ciência que contribui para a formação da cidadania, para a percepção da espacialidade da realidade e para um entendimento de mundo. É preciso um olhar atento às mudanças determinadas para o novo Ensino Médio para que não haja a perda e desvalorização desta ciência tão importante para a sociedade e para a formação escolar.

METODOLOGIA

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre a presença da Geografia na BNCC de Ensino Médio, área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, por meio de uma análise documental do referido documento, na qual foi feita uma comparação deste com o currículo atual de Geografia para o Ensino Médio, norteado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+ Ensino Médio) (2002). Os PCN+ (Brasil, 2002) traziam quatro eixos temáticos (A dinâmica do espaço geográfico; O mundo em transformação: as questões econômicas e os problemas geopolíticos; O homem criador da paisagem/modificador do espaço; O território brasileiro: um espaço globalizado) e uma lista de dezesseis temas a serem trabalhados, subdivididos em sessenta e quatro subtemas que envolviam estudos de geografia física, cartografia, questões ambientais, geografia política, geografia econômica, população e meio urbano e rural.

Para nortear as reflexões sobre as mudanças propostas para o Ensino Médio no Brasil e tentar identificar a ideologia por trás destas, foram lidos textos de autores que discutem sobre os processos de construção e definição de currículos escolares e relatórios de instituições que costumam recomendar ações na área da educação, como o Banco Mundial e a OCDE.

Por fim, as informações obtidas nas leituras foram correlacionadas às ideias apresentadas no texto sobre Ciências Humanas e Aplicadas da BNCC de Ensino Médio, sob o ponto de vista da importância da Geografia na formação escolar do estudante.



REFERENCIAL TEÓRICO

A revisão do currículo escolar brasileiro foi iniciada em junho de 2015 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), sob a alegação de uma necessidade de superação da fragmentação das políticas educacionais, de fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas do governo e de um documento balizador da qualidade da educação (BRASIL, 2018). O resultado desta revisão é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, pela primeira vez, o currículo nacional passa a ter um documento normativo.

De acordo com seu texto de apresentação, a BNCC estava prevista na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (1996) e no Plano Nacional de Educação (2014) e "foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil" (BRASIL, 2018, p.5). É importante ressaltar que boa parte destes 'profissionais de ensino' e 'sociedade civil' estão ligados ao chamado Movimento pela Base Nacional Comum [2021], que se apresenta em seu site como "um grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio" e que tem como parte do conselho e apoio institucional fundações e institutos ligados a grandes empresas privadas como a Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Unibanco, entre outras, a quem muito interessa um conceito de educação voltada para resultados e a formação de capital humano produtivo.

Apesar da troca das equipes que trabalharam no documento (é preciso lembrar que a BNCC começou a ser elaborada no governo de Dilma Rousseff e foi finalizada no governo de Michel Temer) e das muitas críticas e questionamentos, sobretudo por professores e estudantes, surgidos nos debates organizados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a Base teve os trechos referentes às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental homologados em dezembro de 2017 e o trecho referente ao Ensino Médio homologado um ano depois, em dezembro de 2018.

Não se pode ignorar o aspecto político da construção da BNCC. É importante lembrar que a definição de um currículo nunca é feita por acaso (Apple, 1995; Libâneo, 2016): as escolhas são realizadas por grupos que são indicados para fazê-las e, inevitavelmente, estas vão expressar os interesses culturais, econômicos e políticos destes grupos, que geralmente pertencem à classe dominante, priorizando determinados saberes em detrimento de outros e legitimando sua hegemonia cultural (apesar de haver, dentro da escola, validação, conflito de



poderes e diferentes argumentações no processo de seleção dos conteúdos ensinados, como afirmam Avelar (2019) e Straforini (2018)).

No caso da BNCC, a essência está no trabalho para o desenvolvimento de competências. Para tanto, o documento define competência 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). Nota-se a influência do conceito de competência proposto pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2015), que tem foco na produtividade, mensurabilidade de resultados e maleabilidade para que sejam atingidos o bem-estar e o progresso individuais.

Freitas, Silva e Leite (2018) chamam a atenção para o significado por trás destas definições: a capacidade individual de cada pessoa em ter êxito em suas ações, a aquisição de habilidades para o enquadramento no processo produtivo e um princípio de igualdade que pressupõe a homogeneidade entre os sujeitos, desconsiderando as inúmeras diferenças existentes entre eles. De acordo com os autores, "este viés de um discurso de excelência e homogeneidade atribui ao indivíduo a responsabilidade dos resultados" (FREITAS; SILVA; LEITE, 2018, p. 861), isentando assim o poder público.

O texto introdutório da BNCC destaca que a alteração da LDB feita em 2017, por meio da Lei nº 13.415/2017, inclui os termos 'competências' e 'habilidades' como objetivos e direitos de aprendizagem. O documento admite as influências internacionais: segundo a BNCC, o foco no desenvolvimento de competências segue a perspectiva das avaliações do PISA/OCDE e do Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina, ligado à UNESCO. Assim, outro ponto que merece ter sua importância destacada, é o fato de que o trabalho fundamentado neste ideal de competência pressupõe sua mensuração ao final de um processo, afinal a mensurabilidade é um princípio de relevância máxima para a OCDE, que é o órgão responsável pelo *Programme for International Student Assessment* (PISA), o sistema trienal de avaliação padronizada para estudantes na faixa dos 15 anos aplicada em quase 80 países, no qual o Brasil não vem atingindo bons resultados desde o início de sua participação.

A BNCC estrutura o currículo em torno de 10 competências gerais para a Educação Básica. No caso do Ensino Médio, há também seis competências específicas que apresentam um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas pelo estudante ao longo desta etapa. O documento afirma que, por meio do trabalho a partir de competências, comprova-se a



preocupação com uma educação voltada para valores e ações que transformem a sociedade "tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas" (BRASIL, 2018, p. 8).

Libâneo (2016) porém, atenta para o cuidado que deve ser tomado diante do discurso de escola para inclusão social, diversidade social e cidadania baseada na solidariedade, como o que é perceptível na BNCC. Segundo o autor trata-se, na verdade, de uma política de alívio da pobreza por meio de uma escola que proporciona apenas os conteúdos mínimos necessários para o trabalho e contenção de conflitos sociais, centrada somente em habilidades e conhecimentos práticos.

Essa política de conteúdos mínimos se confirma no trecho da Base referente ao Ensino Médio. Homologada junto à proposta de reforma desta etapa de ensino, a BNCC elimina a divisão em disciplinas utilizada até então e propõe um currículo baseado em itinerários formativos e dividido em Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Formação Técnica e Profissional. A justificativa para a reforma, segundo o documento, seria “garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras” (BRASIL, 2018, p. 461).

É importante ressaltar que a BNCC - etapa do Ensino Médio – propõe liberdade para diferentes arranjos curriculares “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2018, p. 468), o que pode ser uma faca de dois gumes: ao mesmo tempo que permite adequações regionais, isenta as instituições de ensino e o Estado da responsabilidade de oferecer todos os itinerários para que o aluno possa escolher o caminho a seguir.

De maneira geral, a BNCC traz modificações, maiores ou menores, nas concepções e nos conteúdos de todos os componentes curriculares para todas as etapas da educação básica. A seguir, serão apresentadas aqui algumas reflexões sobre as mudanças relacionadas à Geografia na etapa do Ensino Médio.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante da análise documental realizada, alguns pontos significativos podem ser ressaltados, tanto no texto referente ao Ensino Médio da BNCC quanto no texto referente à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sobretudo no que diz respeito à Geografia. É



necessário relembrar que, como já mencionado, para que a substituição do atual modelo unificado do Ensino Médio fosse possível, foi necessária uma alteração na LDB, estabelecida pela Lei nº 13.415/2017.

A BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018, p. 469) determina uma estrutura curricular baseada nas competências gerais da Educação Básica, composta por uma formação geral básica articulada a itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional, como apresentado anteriormente), enfatizando “aprendizagens essenciais”, organizadas por áreas do conhecimento. Assim, além da formação básica, com um número reduzido de disciplinas, a ideia é que o aluno possa escolher um dos itinerários formativos por área ou a Educação Profissional, oferecida separadamente. Ferreti (2018) chama a atenção para o fato de que a lei não define o número de itinerários formativos que devem ser oferecidos pela unidade escolar ou pelos estados da federação, mas que deve ser oferecido pelo menos um. Assim, apesar da proposta alegar que o aluno poderá escolher seu itinerário, isto não será garantido, pois os arranjos curriculares são estaduais²: “os alunos farão, no máximo, escolhas entre os itinerários formativos estipulados pelo sistema público de ensino do referido ente federativo” (FERRETI, 2018, p. 29).

De maneira geral, observa-se que o documento é elaborado com base em três eixos-chaves: projetos de vida, protagonismo e ética. O termo ‘projetos de vida’ se repete nove vezes no texto sobre EM, ‘protagonismo’ se repete seis vezes e ‘ética’, cinco vezes (sendo que seu conceito não é apresentado). O texto ressalta a importância da formação do jovem para o mercado de trabalho, mas aponta “incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 462). Também fala em preparar os jovens “para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos” (BRASIL, 2018, p. 473). Obviamente, o documento não explica como e quem realizará a façanha de preparar alguém para algo que ainda não existe. Além disso, é apontado que a escola deve assegurar aos jovens “uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 463). A Base também não explicita como a escola vai assegurar essa formação.

Outro ponto a ser destacado no documento é que uma das finalidades do Ensino Médio é “garantir a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2018, p. 464) ao mesmo tempo em que exclui a atual divisão do

² O currículo paulista, por exemplo, mantém a Geografia enquanto componente curricular e organiza, inclusive, os objetos de conhecimento a serem trabalhados na formação geral básica.



currículo em disciplinas, agrupando-as nas chamadas áreas do conhecimento. Nota-se a contradição: fala-se em aprofundamento, mas generaliza-se o conhecimento científico para grandes áreas. Além disso, o trecho que apresenta a finalidade de “garantir aos estudantes a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos” (BRASIL, 2018, p. 467) relaciona ciência apenas à tecnologia e processos de produção, excluindo explicitamente todo conhecimento científico que não estiver relacionado a esta condição.

Por fim, o trecho “todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias” (BRASIL, 2018, p. 465) pode levar a uma dupla interpretação: ou as escolas garantirão condições de aprendizagem adequadas às diferentes necessidades trazidas pelos alunos para que realmente todos possam aprender, independente de suas dificuldades, ou há uma clara responsabilização do indivíduo e, dessa forma, o Estado estaria isento de responsabilidade frente ao fracasso de estudantes. Diante da realidade da educação brasileira, torna-se fácil supor qual das duas frentes se concretizará, sobretudo na escola pública.

Quanto à questão da Geografia no trecho referente à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, retoma-se aqui que as únicas duas vezes em que o termo ‘Geografia’ é utilizado na BNCC de Ensino Médio, este é associado indistintamente à História. Como apresentado anteriormente, segundo a BNCC, os estudos dos assuntos relacionados à Geografia devem ser combinados aos estudos de História, Filosofia e Sociologia e contemplados em uma grande área: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

O texto de apresentação da área de Ciências Humanas fala em formação ética e compromisso educativo baseados em “ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, [...] o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, p. 561). Pode-se dizer que se trata de um discurso politicamente correto que, conforme a interpretação, agrada diferentes ideologias político-culturais.

A Base ressalta que, na etapa do Ensino Médio, o estudante tem “maior capacidade cognitiva”, o que “permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos” (BRASIL, 2018, p. 561). Porém, com o fim das disciplinas específicas, é provável que haja uma tendência à superficialização dos assuntos abordados, o que pode levar a um subaproveitamento dessa capacidade de raciocínio do estudante. A mesma superficialização acontece quando o documento aponta que no Ensino Médio serão definidas “habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área” (de Ciências Humanas) (BRASIL, 2018, p. 561) ou seja, parte-se do princípio que Geografia,



História, Filosofia e Sociologia, apesar de serem ciências diferentes, apresentam os mesmos conceitos e metodologias.

Ao longo do texto, vão sendo apresentadas as habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo do Ensino Médio, havendo ênfase na construção do diálogo e na elaboração de hipóteses e argumentos com base científica, apesar do documento generalizar quatro diferentes ciências em apenas uma grande área. Outras habilidades apontadas pela Base são a mobilização de diferentes linguagens, a valorização dos trabalhos de campo e o engajamento de práticas colaborativas, para a formulação e resolução de problemas.

A BNCC organiza a área de Ciências Humanas e Sociais no que denomina quatro grandes “categorias da área” (BRASIL, 2018, p. 562), sendo 1- Tempo e Espaço; 2- Territórios e Fronteiras; 3- Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; 4- Política e Trabalho.

Em ‘Tempo e Espaço’, a Base propõe como aprendizagem “analisar, comparar e compreender diferentes sociedades” (BRASIL, 2018, p. 563), considerando sua cultura material, sua formação e desenvolvimento, suas instituições e as razões de suas desigualdades, conflitos e relações de poder. Associa a análise de ‘tempo’ à História, mas a análise de ‘espaço’ não é associada diretamente à Geografia, mesmo este sendo o objeto de estudo dessa ciência (o documento relaciona o espaço aos arranjos dos objetos, às movimentações humanas e à produção, circulação e consumo de mercadorias (Brasil, 2018)).

Em ‘Território e Fronteira’, há uma apresentação das definições destes dois termos, envolvendo ideias como superfície, limites, poder, soberania, identidade e cultura, entre outros. Apesar do caráter essencialmente geográfico dos conceitos, mais uma vez não há menção à Geografia e tampouco são citadas as referências científicas utilizadas para a construção destas definições, desconsiderando as teorias e discussões acadêmicas sobre os assuntos.

A categoria seguinte, Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética e suas relações, de acordo com a BNCC, “marca a constituição das chamadas Ciências Humanas” (BRASIL, 2018, p. 565). O texto que a apresenta faz uma explanação sobre a relação do homem com a natureza, a vida em sociedade, as questões culturais e suas atividades econômicas, e as semelhanças e diferenças entre indivíduos e sociedades. Não é possível afirmar se a base teórica é sustentada na Filosofia, na Sociologia, na História ou na Geografia uma vez que, novamente, não há nenhuma referência a autores ou discussões científicas sobre os termos que são brevemente apresentados. A categoria ainda propõe uma discussão sobre ética,



também sem definir o termo, baseada em “noções básicas como o respeito, a convivência e o bem comum em situações concretas” (BRASIL, 2018, p. 567).

Por fim, a última categoria apresentada é Política e Trabalho. O termo política é definido na Base como “ação e inserção do indivíduo na *polis*, na sociedade e no mundo, incluindo o viver coletivo e a cidadania” (BRASIL, 2018, p. 567) e, apesar do texto explicativo associar política ao pensamento filosófico da Grécia Antiga e, posteriormente, à Geopolítica, mais uma vez nenhum filósofo é citado para embasar a definição. Trabalho é a única categoria que cita as discussões de diferentes autores, Marx, Weber e Durkheim, enfatizando que “seja qual for o caminho ou os caminhos escolhidos para se tratar do tema, é importante destacar a relação sujeito/trabalho e toda a sua rede de ações sociais” (BRASIL, 2018, p. 568). O texto segue apontando ideias como análise de diversidade de papéis, mecanismos de atuação, projetos político-econômicos, heterogeneidade de visões de mundo, convivência com as diferenças e “ganhos éticos relacionados à autonomia das decisões e ao comprometimento com valores como liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade” (BRASIL, 2018, p. 569), mostrando um alinhamento com os discursos de organizações internacionais ligadas a sustentabilidade e direitos humanos, mas citando os temas de forma genérica e desconsiderando as profundas desigualdades sociais do país, isentando o poder público e deixando nas mãos da escola e do professor a tarefa de encontrar os caminhos para que a formação sugerida seja atingida.

Ao final dos textos explicativos, a BNCC traz quadros nos quais relaciona a descrição das habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes a cada competência específica de Ciências Humanas proposta (seis, no total) (Figura 1). As siglas das habilidades (como, por exemplo, EM13CHS201) devem ser lidas da seguinte maneira: EM (Ensino Médio), 13 (indica que a habilidade pode ser desenvolvida em qualquer uma das três séries do EM), CHS (área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas); 2 (número da competência) e 01 (número da habilidade). Os números não representam uma ordem ou hierarquia.

Figura 1: Exemplo de página da BNCC, etapa de Ensino Médio, que correlaciona a competência com habilidades.



COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2

Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

Nessa competência específica, pretende-se comparar e avaliar a ocupação do espaço e a delimitação de fronteiras, como também o papel dos agentes responsáveis por essas transformações. Os atores sociais (na cidade, no campo, nas zonas limítrofes, em uma região, em um Estado ou mesmo na relação entre Estados) são produtores de diferentes territorialidades nas quais se desenvolvem diferentes formas de negociação e conflito, igualdade e desigualdade, inclusão e exclusão. Dada a complexidade das relações de poder que determinam as territorialidades, dos fluxos populacionais e da circulação de mercadorias, é prioritário considerar o raciocínio geográfico e estratégico, bem como o significado da história, da economia e da política na produção do espaço.

HABILIDADES
(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.
(EM13CHS203) Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).
(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.
(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.
(EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 573.

Nota-se que, diferente do proposto pelo documento para a etapa do Ensino Fundamental, no Ensino Médio não há uma relação de objetos de conhecimento (conteúdos) a serem trabalhados. De maneira geral, cabe aos currículos estaduais, ao professor ou aos autores de materiais didáticos fazer essas relações e escolher os assuntos que possam estar ligados à habilidade proposta. Por exemplo, para trabalhar a habilidade (EM13CHS201) apresentada na Figura 1, o professor de Geografia pode utilizar os conteúdos ligados ao tema da globalização e seus fluxos. Porém, percebe-se que a área de formação do professor talvez seja determinante para a escolha dos conteúdos a serem trabalhados: no caso do exemplo citado, é possível se perguntar se um professor formado em Filosofia faria a mesma escolha. Assim, não significa que não exista Geografia na BNCC do Ensino Médio, mas para que ela



seja contemplada com rigor científico, é imprescindível que o professor tenha formação na área.

Analisando as colunas de competências e habilidades propostas pela BNCC para Ciências Humanas e Sociais na etapa do Ensino Médio, é possível notar que, apesar da Geografia não ser diretamente mencionada no documento, diversos assuntos ligados à sua tradição discursiva podem ser relacionados a cada uma das competências e habilidades propostas. Por exemplo, a habilidade (EM13CHS101) “Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais” permite uma abordagem cartográfica, envolvendo leitura, interpretação e análise de mapas, gráficos e dados, além de possibilitar uma abordagem voltada à Geopolítica e ordem internacional, ou ainda uma abordagem da Geografia Econômica, voltada aos estudos da indústria e da economia no Brasil e no mundo. Dessa forma, apesar de não ser mencionada explicitamente, não se pode dizer que a BNCC de Ensino Médio não permite o trabalho com a Geografia.

Outro ponto a ser destacado a partir da BNCC de Ciências Humanas pode ser certa dificuldade de identificação da Geografia Física. Dependendo da abordagem feita pelo professor ou pelo livro didático, alguns assuntos relacionados a ela podem ser tratados, sobretudo relacionados à competência 3³, como por exemplo, solos (enquanto recurso natural), formações vegetais (relacionadas a agropecuária ou acordos internacionais para práticas sustentáveis), hidrografia e clima (relacionados a problemas urbanos e rurais), porém, verifica-se um direcionamento antropocêntrico da BNCC de Ciências Humanas quanto às questões ambientais. Novamente, para que essa relação seja possível de ser feita, é preciso que o professor tenha formação em Geografia.

É preciso ressaltar que, tendo como objeto de estudo o espaço geográfico (Santos, 2002), a Geografia está diretamente relacionada à produção e transformação deste, permitindo assim, reflexões sobre as relações entre natureza, território, economia, políticas e sociedade. Na qualidade de componente curricular escolar, a Geografia é essencial na formação da consciência socioespacial do estudante e de seu entendimento de mundo, iluminando uma

³ Competência específica 3: Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global (BRASIL, 2018, p. 574).



série de assuntos no que tange à construção de valores morais e desenvolvimento de responsabilidade social e permitindo a formação de um indivíduo que se torne agente efetivo de mudanças para a sociedade (Moraes, 2002; Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2009; Straforini, 2018). Deste modo, pode-se afirmar que o tratamento oferecido pela BNCC de Ensino Médio à Geografia pode trazer grandes prejuízos à formação do estudante e à sociedade em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de uma reforma recente, que reestrutura a grade curricular e os conteúdos oferecidos, o novo Ensino Médio e a implantação da BNCC para esta etapa (previstas para serem iniciadas a partir de 2020, mas enfrentando atraso devido à situação imposta pela pandemia de Covid-19) ainda enfrentam algumas questões importantes. Considerando a exigência de itinerários formativos, uma dessas questões diz respeito à forma como estes serão oferecidos aos alunos: as escolas vão oferecer todos os itinerários? Os alunos realmente terão direito de escolha, como afirma o documento? Como as mudanças serão implementadas nas escolas públicas?

Outra questão está relacionada à principal forma de ingresso para as universidades utilizada no Brasil: o vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Ficam os questionamentos se os grandes vestibulares, como o da Fuvest (para ingresso na Universidade de São Paulo), vão aderir à classificação por áreas do conhecimento ou manter uma prova com base na divisão por disciplinas, e se o Enem voltará a ser baseado apenas em competências e habilidades, como proposto à época de sua criação.

Quanto à Geografia, apesar desta não ser mencionada na BNCC enquanto componente curricular no Ensino Médio, não se pode dizer que ela inexistente no documento, pois os assuntos relacionados à sua tradição discursiva estão presentes. Porém, a figura do profissional com formação na área é de extrema importância para que esta ciência não seja preterida e que o enfoque geográfico seja de fato contemplado frente a esses assuntos. Nesse sentido, pode-se afirmar que a escolha dos organizadores da BNCC e dos grupos envolvidos na reforma do Ensino Médio por sistematizar as disciplinas em grandes áreas de conhecimento e oferecê-las em itinerários formativos, além de desvalorizar o conhecimento científico e generalizar seus objetos de estudo, acentua desigualdades e gera uma formação superficial, tanto em termos acadêmicos quanto ao desenvolvimento de habilidades.



Desta maneira, este trabalho espera contribuir para nortear leituras e reflexões sobre a valorização da Geografia escolar no Ensino Médio, além de subsidiar discussões que cobrem do poder público sua responsabilidade sobre a qualidade da educação oferecida aos jovens. Os estados brasileiros estão apresentando seus ajustes do currículo para as escolas públicas. Resta saber quais caminhos serão seguidos pela rede particular de ensino e se esses caminhos irão ampliar ainda mais a desigualdade entre o ensino público e privado no Brasil.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 2a ed. revista. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- AVELAR, Marina. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. In: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. Banco Mundial. 2017. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/88487151196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf> Acesso em: 19 nov. 2018.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNs+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf> Acesso em: 06 maio 2021.
- _____. Ministério de Educação e Cultura (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 12 jan. 2019.
- FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, mai/ago. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142018000200025&script=sci_arttext Acesso em: 08 out. 2020
- FREITAS, F. M.; SILVA, J. A. da; LEITE, M. C. L. Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova BNCC. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, set./dez. 2018.
- LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5624294> Acesso em: 19 jul. 2019.
- MORAES, A. C. R. de. A contribuição social do ensino de Geografia. In: Ciclo de Debates e Palestras sobre Reformulação Curricular e Ensino de Geografia. 2002. Rio de Janeiro.



Anais... Rio de Janeiro. 2002.

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem Somos**. [2021] Disponível em:
<https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/> Acesso em: 15 maio 2021.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Estudos da OCDE sobre competências: Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. São Paulo. Fundação Santillana, 2015.

PONTUSCHKA, N. N., PAGANELLI, T. I. e CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Edusp, 2002.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982018000100301&script=sci_arttext&tlng=pt Acesso em: 08 out. 2020

STRAFORINI, R. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 175-195, ago. 2018. Disponível em
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200175&lng=en&nrm=iso Acesso em: 18 jun. 2020.