

O ENSINO DE GEOGRAFIA, A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DE QUE MANEIRA A REFORMA EMPRESARIAL IMPACTOU A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES?

Benedita Alcidema Coelho dos Santos Magalhães
Cristiane Lopes de Sousa
Ronaldo Marcos de Lima Araujo¹

Resumo: este texto objetiva analisar a reforma do ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular, com suas implicações para o ensino de Geografia, situando-as no contexto da reforma empresarial da educação. Como metodologia, adotou-se a pesquisa documental e a abordagem foi considerada qualitativa. Os dois principais documentos analisados foram a Lei 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2018. Os dados revelaram que o ensino de Geografia é completamente silenciado no texto da reforma do ensino médio, já na BNCC, ele aparece associado a competências e habilidades genéricas da área de ciências humanas e sociais aplicadas, que não garantem sua permanência no currículo desta etapa de ensino. Além disso, a reforma empresarial da educação em curso no País, exige cada vez mais padronização dos currículos e que as finalidades educativas sejam subordinadas aos interesses do mercado. Concluímos que o ensino de Geografia, por ser um conhecimento estratégico e possibilitar uma formação crítico-humanística, representa um obstáculo à ideologia autoritária que acompanha o processo de subjugação da educação ao mercado. Portanto, é silenciado na etapa final da educação básica, enquanto avança o projeto de reforma empresarial da educação.

Palavras-chave: ensino de Geografia; Reforma do Ensino Médio; BNCC.

Introdução

O presente trabalho é fruto de pesquisa desenvolvida no período de 2019 a 2022, no âmbito de edital de fomento à pesquisa da universidade da qual fazemos parte. Apresenta reflexões desenvolvidas com base na análise de documentos oficiais ao longo do período da pesquisa, atravessado pela pandemia de covid-19. É produto, também, de reflexões acumuladas no âmbito

REVISTA CIÊNCIAS DO TRABALHO Nº 28
NOVEMBRO DE 2025

¹ Universidade Federal do Pará.

do grupo de pesquisa ao qual estamos vinculados, que tem se dedicado ao estudo do “novo” ensino médio no Brasil.

Ao tomar o objeto de investigação na totalidade de suas determinações (sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais) fomos orientados por uma abordagem qualitativa que significa “uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo [...]”².

Adotamos, assim, a pesquisa documental, que por sua vez é um tipo de pesquisa qualitativa. Os documentos selecionados são oficiais e regulatórios do campo educacional, desse modo, analisamos a Lei 13.415/2017, que trata da reforma do ensino médio, e a Base Nacional Comum Curricular, com recorte na etapa do ensino médio (2018), bem como suas implicações para o ensino de Geografia no contexto de reforma empresarial da educação.

Complementar a esses dois documentos principais, analisamos as diretrizes curriculares para o Ensino Médio, atualizadas pela resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96.

A análise desses dados é de grande relevância, uma vez que “por trás do discurso aparente, simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar”³, assim compreendemos que nem tudo aquilo que está prescrito na legislação revela a essência das suas intencionalidades.

Iniciamos o texto situando o ensino de Geografia no contexto da reforma empresarial da educação, em seguida analisamos a reforma do ensino médio como parte desse processo de mercantilização da educação e no conjunto de reformas em escala local e global, apontando as implicações diretas sobre a disciplina Geografia no currículo escolar. Seguimos a análise da BNCC, estruturada em competências e habilidades, como uma política que consolida um processo de formação humana orientada para formar um tipo de sujeito e um tipo de desenvolvimento subordinados ao mercado. Localizamos o ensino de Geografia a partir das competências e habilidades indicadas para a área das ciências humanas, fazendo uma análise crítica. E, por fim, concluímos que o ensino de Geografia é silenciado na etapa final da educação básica, enquanto avança e se consolida o projeto de reforma empresarial da educação.

² DENZIN, N.K., LINCOLN, Y. S. Introdução à disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Bookman e Artmed, 2006.

³ GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE- Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p, 20-29, mai.-jun. 1995.

O ensino da Geografia no contexto das reformas empresariais da educação

O ENSINO DE GEOGRAFIA,
A REFORMA DO ENSINO
MÉDIO E A BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR: DE
QUE MANEIRA A REFORMA
EMPRESARIAL IMPACTOU A
DISCIPLINA DE GEOGRAFIA
E A FORMAÇÃO DAS

A discussão sobre o lugar e o papel do ensino da Geografia escolar está articulada a uma conjuntura global. A educação, a partir da década de 1990, entra num movimento de reforma empresarial, orientada por organismos internacionais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e por órgãos de financiamento internacionais (BIRD e Banco Mundial).

Freitas⁴ desenvolve uma análise das origens da reforma da educação no mundo, articulada às necessidades de reorganização e expansão do liberalismo econômico como respostas às crises sucessivas geradas pelas próprias contradições produzidas pelo modelo capitalista, além da necessidade de opor-se ao fortalecimento do papel do Estado.

Esse autor alerta que “a democracia é desejável para o liberalismo, mas não é uma condição necessária”⁵, o que também se constitui em projeto e fortalecimento de uma ultradireita, que não somente disputa a educação como um mercado de serviços, mas a disputa ideologicamente, criando sistemas de crenças e valores autoritários, que por sua vez fragilizam a democracia.

Na lógica do capital, prevalece o interesse do mercado e seus sistemas de valores, a democracia não é imprescindível, logo, é preciso educar para a competição, o individualismo e o empreendedorismo. A democracia, por sua vez, exige coletividade, participação e a presença do Estado para assegurar e garantir direitos sociais básicos. Então, para que educar criticamente e humanisticamente? Para que serviria a Geografia na escola?

Assim, a educação, na lógica empresarial, deve compor o pacote do livre mercado, deixando de ser um direito e passando a ser uma mercadoria. O conteúdo dessa educação, por sua vez, não deve orientar sujeitos para uma formação humana integral e solidária, base de uma sociedade democrática, mas para a formação de personalidades produtivas, individualistas, flexíveis, empreendedoras, ajustáveis às sociedades autoritárias.

O fato de a burguesia brasileira ter, historicamente, optado por associar-se aos centros hegemônicos do capital e construir uma sociedade de capitalismo dependente faz com que as contrarreformas na educação busquem adequar a formação aos requisitos do trabalho simples.⁶

É nesse contexto que falamos do ensino de Geografia e de como ele está vinculado a uma determinada estrutura e conjuntura construídas a partir de

⁴ FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

⁵ Ibidem.

⁶ RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória, ES. a. 14, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul.-dez. 2017.

múltiplas determinações e intencionalidades. Não existe um currículo neutro. A Geografia escolar, historicamente, cumpriu alguma funcionalidade no currículo de acordo com o seu contexto⁷.

Tanto a Reforma do Ensino Médio, quanto a BNCC emergem no contexto de reforma empresarial da educação e de disputas de projetos de formação humana entre os “homens de negócios” e “aqueles que compreendem o espaço educativo como um lócus importante da luta e construção da democracia substantiva”⁸.

As discussões em torno dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e dos Referenciais Curriculares Nacionais (1998), carros-chefe da educação do governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB), nos seus dois mandatos, de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002, anunciavam o processo de empresariamento e neo-liberalização da educação, e elas tomam uma nova roupagem a partir da década de 2010, com as discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, buscando adequar o currículo às exigências globais.

Aquele debate sobre referências nacionais curriculares dos anos 1990 agora tem lugar em vários países sob a forma de “bases nacionais comuns curriculares”, no interior de um movimento global de reforma da educação que pede mais “padronização, testes e responsabilização (*accountability*) na educação”⁹.

Por isso, não podemos olhar para esse processo de implantação do “novo” ensino médio, da BNCC e de como isso afeta o ensino de Geografia como algo neutro ou algo dado, numa perspectiva fatalista. Pois é na escola, no cotidiano escolar, na escolha de determinadas práticas pedagógicas, na relação professor-aluno, na sala de aula, na gestão escolar, no plano de aula que se materializam determinadas políticas públicas educacionais.

As nossas escolhas são importantes, pois tensionam, influenciam, problematizam ou legitimam uma determinada política pública. A comunidade escolar, cumpre um papel estratégico fundamental, que exige, por sua vez, a compressão crítica da política pública educacional, da função da escola e de uma necessária articulação de classe em torno de um projeto de formação humana que não subordine as finalidades educativas ao mercado, mas que oriente para a emancipação humana.

Sobre projetos de formação humana em disputa, identificamos no âm-

7 ROCHA, G. O. R. A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837– 1942): uma contribuição à história das disciplinas escolares. **Ver a Educação**, v. 3, n.1, p. 49-63, 1997. CARVALHO, N. R. de. A. Geografia escolar no Brasil: percurso histórico da colonização à primeira república. **Observatório Geográfico da América Latina, EGAL**, 2015. Disponível em: <http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal15/EnsenanzadelaGeografia/Investigacionydesarrolloeducativo/07.pdf>.

8 FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A.; SILVA, T.T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 33-92.

9 FREITAS, L. C. Op. cit.

bito da literatura e dos documentos oficiais duas concepções predominantes, um campo que defende uma concepção de formação humana integral e de outro, uma concepção de formação humana fragmentada.¹⁰

No que diz respeito ao processo de formação humana integral, na perspectiva do ser humano como ser social e uma totalidade histórica, essa concepção está relacionada à ideia de formação humana omnilateral, que no plano da luta hegemônica associa-se aos interesses da classe trabalhadora.¹¹

Já os processos de formação humana fragmentados estão relacionados a uma perspectiva de formação que subordina as suas finalidades educativas aos interesses do mercado e caracteriza-se pela separação entre conhecimentos gerais e conhecimentos técnicos, trabalho intelectual e trabalho manual.¹²

Portanto, no campo prático da sala de aula e na formulação de políticas públicas, as concepções de formação humana integral e formação humana fragmentadas estão em disputas, ainda que nos documentos oficiais das reformas ou contrarreformas o conceito de formação integral é apropriada para mascarar a sua perspectiva e finalidades fragmentadoras e neopragmáticas.¹³

De um lado, perspectivas que defendem um processo de escolarização e uma formação no âmbito do ensino médio, que garantam a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados da forma mais ampla possível. De outro lado, as perspectivas relacionadas à teoria do capital humano¹⁴ preocupadas com a formação instrumental e rápida, subordinando as finalidades educativas ao mercado de trabalho.

Essa disputa fica bem evidente nas concepções que cercam a BNCC e a reforma do ensino médio, com os itinerários formativos e a concepção predominante de competências e habilidades, cujo horizonte é formar o cidadão produtivo.

É no contexto da reforma empresarial da educação que o ensino de Geografia acontece, sendo redirecionado pela implementação da BNCC, da refor-

¹⁰ ARAUJO, R. M. L. **Ensino** médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. Uberlândia: Navegantes Publicações, 2019. FRIGOTTO, G. Op. cit.

MAGALHÃES, B. A. C. S. Trabalho, arte e formação humana: processos de integração/fragmentação no curso técnico de nível médio em Teatro da UFPA. 2018. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Op. cit.

¹¹ MAGALHÃES, B. A. C. S. Op. cit.

¹² Ibidem.

¹³ RAMOS, M. N.; PARANHOS, M. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências?. **Retratos Da Escola**, v. 16, n. 34, p. 71–88, 2022.

¹⁴ A teoria do capital humano foi formulada no final de 1950, início de 1960 por Theodore Schultz. A tese básica sustentada por Schultz (1962 e 1973), e que se tornou senso comum, foi a de que aqueles países, ou famílias e indivíduos, que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos. Por essa via, tinha-se a chave para diminuir a desigualdade entre nações, grupos sociais e indivíduos. Tratava-se de uma perspectiva do papel integrador da educação escolar ao mundo do emprego e de uma estratégia para evitar a penetração do ideário socialista, em especial o risco de sua expansão nos países de capitalismo da periferia.

ma do ensino médio e pela disputa de projetos de formação humana. Passamos à análise da reforma do ensino médio.

A reforma do ensino médio e o silenciamento da Geografia

A reforma do ensino médio, Lei 13.415/2017, reflete de forma direta sobre o ensino de Geografia, na formação de professores e da juventude da classe trabalhadora.

A reforma em andamento tem como determinação a vinculação obrigatória ao documento de BNCC, a indução a parcerias com o setor privado para viabilizar a oferta do itinerário de formação técnica e profissional e, também, do percentual da carga horária que poderá ser ofertado na modalidade a distância¹⁵.

Associadas à reforma, as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio foram atualizadas pelo Conselho Nacional de Educação a partir da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, a fim de se adequarem ao “novo” ensino médio e preveem a flexibilização de 20% a 30% da carga horária escolar para o desenvolvimento de atividades na modalidade à distância, o que gera ainda mais incertezas sobre a qualidade desse ensino para as juventudes.

Outro documento jurídico-normativo recente que revela a disputa em torno do Ensino Médio é a Lei nº 14.945/2024, que revoga parcialmente a Lei 13.415/2017. Dentre as alterações relacionadas ao documento de 2017, destacamos: 1) o aumento de carga horária da Formação Geral Básica (FGB), com um total de 2.400 horas, sendo o mínimo de 2.100 horas destinadas à formação geral básica e 300 horas destinadas ao “aprofundamento de estudos de conteúdos da Base Nacional Comum Curricular diretamente relacionados à formação técnica profissional oferecida”¹⁶; 2) a regulamentação dos itinerários formativos, constando que as escolas devem ofertar pelo menos dois itinerários aos discentes, exceto se forem escolas de ensino técnico.

O “novo” ensino médio, apresentado à juventude como novidade, retoma a velha teoria do capital humano, sendo orientado pela Pedagogia das Competências.¹⁷ Ramos e Paranhos criticam a retomada da pedagogia das competências, já difundidas na década de 1990, e que no atual contexto organizam o currículo e orientam as práticas educativas no País, bem como o tipo de sujeito que se quer formar. Para as autoras, a pedagogia das competências em sua versão atual, “tem a mesma raiz do que se tentou implementar nos anos 1990 – pragmatismo e neopragmatismo; construtivismo e condutivismo; e tecnicis-

¹⁵ SILVA, M. R.; ARAUJO, R. M. L. Educação na contramão da democracia - a reforma do ensino médio no Brasil. **Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, maio-ago. 2021.

¹⁶ BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília: Diário oficial da união, 2024.

¹⁷ A noção de competências é definida por Araújo (Op. cit., p.16) com base na tríade “saberes, saber-fazer, saber-ser. Saberes entendidos como conhecimentos profissionais de base explicitamente transmissíveis”.

mo – visando à formação de sujeitos flexíveis para uma sociedade precária”.¹⁸

Essa perspectiva de formação humana orientada pela noção de capital humano deposita no indivíduo a responsabilidade por seu fracasso ou sucesso, sem considerar que existe uma base material concreta desigual, que orienta, por sua vez, processos educativos desiguais. Para uns, formação ampla; para outros, formação estreita, subordinada e vinculada aos interesses únicos do mercado, distanciando os jovens das classes trabalhadoras ainda mais da possibilidade de ingresso no ensino superior.¹⁹

A reforma do ensino médio cumpre a função de negação de um ensino médio mais amplo para as juventudes da classe trabalhadora e de aprofundamento da exclusão. A quem interessa a reforma do ensino médio?

Aprovada num contexto autoritário, sem diálogo com a sociedade civil e as instituições educacionais, os principais interessados nela foram organizações do setor privado, como o “Instituto Alfa Beta, Sistema S, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú”²⁰ e seus principais interlocutores foram o movimento Todos pela Educação (TpE) e o CONSED²¹.

O TpE é um movimento formado por representantes do empresariado, que tomam a educação como um campo mercadológico. Tem na sua essência o interesse de transformar a educação em um campo de serviço, de mercado. No bojo desse tensionamento, está a relação público-privado e os interesses privatistas em torno da educação, que expressam um projeto da classe dominante. Isso explica como ocorre o processo de empresariamento da educação e como a reforma do ensino médio faz parte desse processo de disputa por parte do setor privado.²²

O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) é uma associação fundada em 1986, que reúne as Secretarias de Educação dos estados e do Distrito Federal, e que está interessada na flexibilização do contrato de trabalho docente e atua no processo da reforma como um intermediador da relação entre o Ministério da Educação, o empresariado brasileiro e as secretarias de educação de estados e municípios

Nessa perspectiva, quanto mais a formação for fragmentada, homeopática, personalizada, mais estará direcionada para a formação do sujeito *homo economicus*, sendo esse o tipo de sujeito que a pedagogia das competências visa formar desde a década de 1990²³, e que se conserva no contexto da refor-

18 RAMOS, M. N.; PARANHOS, M. Op. cit.

19 MAGALHÃES, B. A. C. S. Op. cit.

20 GONÇALVES, S. R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017.

21 ARAUJO, R. M. L. Op. cit.

22 FREITAS, L. C. Op. cit.

23 SOUSA, C. L. **A Pedagogia das competências como referência nas políticas educacionais de ensino médio no Brasil e a formação do cidadão sacrificial: análises de permanências e mudanças (1990–2019)**. 2024. 281 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica,

ma do ensino médio. Esse sujeito *homos economicus*, no “novo” ensino médio, caracteriza-se como um cidadão sacrificial.²⁴

Se fizermos uma busca lexical na Lei 13.415/2017, não encontraremos nenhuma vez a palavra “Geografia”. A disciplina Geografia ficou completamente silenciada no texto da reforma, aparecendo como conteúdo apenas na BNCC, que passaremos a analisar na próxima seção.

O que isso significa? O que tem a ver a mercantilização da educação, a redução do pensamento crítico na formação dos estudantes e a democracia? Já entendemos que essa reforma está comprometida com um projeto de formação humana fragmentada, neopragmática, subordinada ao mercado e que ela não considera a democracia indispensável.

Nesse sentido, ao fazerem uma análise da relação entre os golpes de Estado no Brasil e a educação, Ramos e Frigotto apontam que a herança de regimes autoritários aliados a uma elite atrasada, orienta cada vez mais para a negação da educação pública com caráter integral para os filhos da classe trabalhadora e aproximam esses processos formativos à subordinação ao mercado.²⁵

É importante fazermos essas conexões para percebermos de que maneira o setor empresarial e neoliberal adentra o currículo e como devemos organizar a resistência e a defesa de uma educação na perspectiva integral.

A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de Geografia

A reforma do ensino médio está diretamente concatenada com a BNCC, que é um documento oficial para orientar o currículo nacional, referência para os sistemas de ensino. Nos ateremos à análise da BNCC do ensino médio, com foco no ensino de Geografia.

Ao ter como objetivo orientar os currículos dos estados e municípios de todo o Brasil, a BNCC coloca em curso o que está previsto no artigo nove da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sancionada em 1996. Segundo a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 deverá: [...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.²⁶

Entendemos que ter uma base nacional comum curricular é muito importante. Este texto faz parte do Programa de Pós- Graduação em Educação na Amazônia, Belém, 2024.

²⁴ SOUSA, C. L. Op. cit.

²⁵ RAMOS, M. N; FRIGOTTO, G. Op. cit.

²⁶ BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação. <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 jun. 2021.

portante, desde que essa base seja construída coletivamente e incorpore a diversidade e a pluralidade de conhecimentos, saberes e regionalidades que configuram o território brasileiro e que sua referência formativa não seja o mercado.

A padronização dos objetivos de ensino e, por consequência, dos conteúdos de aprendizagem atinge o conhecimento das disciplinas, mas não somente, pois as bases nacionais curriculares têm incluído as chamadas “habilidades socioemocionais”, ampliando o grau de padronização em direção a hábitos e atitudes sociais dos estudantes.²⁷

De acordo com a BNCC, suas finalidades são orientadas “pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”²⁸. Sendo, essas, definidas a partir de dez competências gerais que, por sua vez, devem consubstanciar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da educação básica. Esses direitos de aprendizagem devem assegurar ao aluno competências (mobilização de conhecimentos, conceitos e procedimentos) e habilidade (prática, cognitivas, socioemocionais), atitudes e valores para resolver situações complexas da vida.²⁹

Como podemos observar, ainda, a BNCC aponta para a construção de uma educação integral, entretanto, isso é contraditório com a perspectiva da organização curricular a partir das competências, pois tal perspectiva direciona e subordina a aprendizagem às exigências do mercado de trabalho, moldando os jovens para atender esses interesses produtivos.

“A proposta de organização curricular baseada na definição de competências configurava uma perspectiva pragmática e reducionista do papel da escola, sobretudo da última etapa da educação básica”³⁰.

Outro fator que contraria o discurso de formação integral da BNCC são as condições materiais em que se encontram as escolas públicas, sem estrutura adequada para assegurar uma formação ampla e de qualidade.

É importante ressaltar que a Geografia no ensino médio não tem competências e habilidades específicas, pois ela trabalha em conjunto com as outras disciplinas, formando a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com suas 6 competências.

De acordo com a BNCC, esses conteúdos estão organizados de modo a tematizar e problematizar algumas categorias e conceitos da área, fundamentais para a formação dos estudantes que são: tempo e espaço, territórios e fronteiras, indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética, política e trabalho. À

²⁷ FREITAS, L C. Op. cit.

²⁸ BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

²⁹ Ibidem.

³⁰ SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

área das ciências humanas e sociais aplicadas, cabe o:

[...] aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino.³¹

Nessa área, são distribuídas competências genéricas às quais devem atender a Geografia, a Filosofia, a Sociologia e a História. Essas competências são orientadas para “a preparação básica para o trabalho e a cidadania”³² de modo a atender as finalidades do ensino médio, e a escola deve, dentre outras coisas:

[...] proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o *empreendedorismo* (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade.³³

O que se espera é formar sujeitos empreendedores, capazes de resolver demandas, com inteligência socioemocional para ajustar-se às incertezas do mercado. Portanto, espera-se formar personalidades produtivas³⁴ com base no *homo economicus*, sendo caracterizado atualmente como o cidadão sacrificial³⁵. Nesse contexto de tensionamento e de disputa pelo currículo do ensino médio, nos questionamos: qual a finalidade da Geografia?

Desde os anos 50 do século XX, a Geografia tem sido uma disciplina que avança com notoriedade no âmbito da renovação de seus paradigmas e de sua epistemologia. Mais além de uma disciplina estruturada curricularmente como um conhecimento de cultura geral, conseguiu consolidar hoje em dia um prestígio acadêmico na gestão por **educar ao coletivo social na explicação da dinâmica do espaço geográfico e fortalecer a consciência ambiental e geográfica**. No começo do século XXI, há acordo entre os especialistas desse campo do conhecimento de que **sua finalidade deve ser contribuir para educar e entender o mundo vivido**.³⁶

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

32 Ibidem.

33 Ibidem.

34 ARAUJO, R. M. L. Op. cit.

35 SOUSA, C. L. Op. cit.

36 RIVERA, J. A. S. A Geografia escolar no debate epistemológico e didático do mundo contemporâneo. In: CASTELLAR, S. M. V. et al (orgs.). **Didática da Geografia**: apor-

Se a Geografia se propõe a compreender o mundo vivido, a educar o coletivo social na explicação da dinâmica do espaço geográfico e a fortalecer a consciência ambiental e geográfica, essa perspectiva não se alinha aos interesses de uma formação pragmática e instrumental que visa à formação individual, inclusive numa oposição ser humano versus natureza, que tem colocado o planeta em profundo alerta acerca das questões socioambientais e climáticas.

Callai, Cavalcanti e Castellar afirmam que, na sala de aula, “[...] busca-se articular os conteúdos com a vida social cotidiana e a escola, e as práticas de ensino de Geografia têm, assim, o papel de promover a formação geral e a construção de interpretações de mundo”³⁷; isso faz desse ensino uma forma dinâmica de acompanhar a realidade da vida, das contradições de produção do espaço e provoca no estudante inquietações sobre elas.

Em seu clássico livro, “A Geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra”, Yves Lacoste explica que a Geografia é “saber estratégico estreitamente ligado a um conjunto de práticas políticas e militares”, mas não somente está a serviço da guerra e, portanto, é preciso tomar consciência de que a “articulação dos conhecimentos relativos ao espaço, que é a Geografia, é um saber estratégico, um poder”³⁸. Explica, por fim, que a Geografia não pode servir apenas ao controle do Estado, aos militares, que a comunidade, os professores, os estudantes precisam apropriar-se desses saberes geográficos para também saber posicionar-se no território; e destaca que é preciso “saber pensar o espaço para saber nele se organizar, para saber ali combater”³⁹.

O papel e a importância dos conhecimentos geográficos estão na contramão da perspectiva ideológica – conservadora, autoritária e de comportamentos individualistas e empreendedores – que orienta a reforma empresarial da educação no Brasil, como já viemos apontando aqui no texto.

O que temos é a etapa final da educação básica sendo disputada pelo mercado, a quem não interessa uma formação humanística, científica, crítica. Há, no entanto, um silenciamento do ensino de Geografia, dado o caráter conservador das reformas em curso.

Podemos dizer que a contrarreforma curricular da educação brasileira, em curso, alia elementos das agendas educacionais ultraneoliberais, centradas na competitividade e na eficiência, que acomodam as demandas do empresariado e das agendas educacionais ultraconservadoras e reacionárias, estruturadas em torno da concepção da “família tradicional” como unidade elementar

tes teóricos e metodológicos. São Paulo: Xamã editora, 2012.

³⁷ CALLAI, H. C.; CAVALCANTI, L. S.; CASTELLAR, S. M. V. A cidade, o lugar e o ensino de Geografia: a construção de uma linha de trabalho. In: CASTELLAR, S. M. V.; CAVALCANTI, L. S.; CALLAI, H. C. **Didática da Geografia**: aportes teóricos e metodológicos. São Paulo: Xamã editora, 2012.

³⁸ LACOSTE, Y. **A Geografia** - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papirus, 1988.

³⁹ Ibidem.

de organização da sociedade.⁴⁰

Sendo a Geografia uma disciplina de grande relevância para o desenvolvimento do pensamento sobre a produção e a transformação do espaço, na lógica empresarial da educação é importante que ela seja silenciada, pois isso, de um lado, favorece o enfraquecimento da democracia e, de outro, promove o fortalecimento do autoritarismo e abre caminho para transformar a educação em mercadoria.

Considerações Finais

Ao retomarmos o objetivo da pesquisa de analisar a reforma do ensino médio, a Base Nacional Comum curricular e suas implicações para o ensino de Geografia, situado no contexto da reforma empresarial da educação, podemos inferir, com base nos dados analisados, que o ensino de Geografia, em primeiro lugar, representa um obstáculo ao processo de subjugação da educação ao mercado e sua agenda conservadora na construção de um pensamento autoritário, por isso, ele sequer é citado na lei da reforma do ensino médio ou nas diretrizes do ensino médio; em segundo lugar, a BNCC com suas competências e habilidades genéricas para o itinerário das ciências humanas, não assegura a presença ou permanência da disciplina Geografia no currículo escolar, o que tem implicações diretas na formação dos estudantes e, também, na formação de professores e na flexibilização do trabalho docente.

Assim, o ensino de Geografia bem como os processos de formação humana no âmbito da educação básica estão em permanente disputa e tensionamentos. De um lado, percebemos um posicionamento crítico acerca da implementação da reforma do ensino médio e da BNCC, bem como de suas finalidades subordinadas ao mercado; de outro, um posicionamento conformado e passivo, considerando a reforma e a implementação da BNCC como algo dado e naturalizando que a formação dos jovens da classe trabalhadora seja destinada a funções técnicas e imediatamente absorvidas pelo mercado de trabalho.

As reformas empresariais da educação, em curso no Brasil, silenciam o pensamento crítico dos currículos e uma formação humanística, ao passo que atacam a nossa jovem democracia. Que papel a Geografia cumpre nessa disputa de projeto de formação humana no ensino médio?

⁴⁰ RAMOS, M.; PARANHOS, M. Op. cit.