

## **O componente curricular de Geografia e a implementação do novo ensino médio: um estudo a partir da Escola Estadual Cândido Mariano, em Aquidauana / MS**

*Maria Fernanda Povh<sup>1</sup>*  
*Juan Marco da Silva Viana*  
*Ricardo Lopes Batista*

### **RESUMO**

O objetivo geral do presente artigo é detectar as mudanças, perspectivas e desafios da implementação do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), questionando as nuances ocultas dessa política reformista, sobretudo perante os currículos escolares. Para isso, aprofundou-se a discussão de modo a produzir referencial teórico acerca do ensino de Geografia na contemporaneidade e de sua atual configuração como componente curricular. Vale ressaltar que esta reforma recebe influências de políticas neoliberais, cujo propósito é adaptar o sistema educacional brasileiro para atender direta e indiretamente às necessidades do mercado. Neste trabalho, o enfoque direciona-se às consequências observadas na caracterização do atual ensino de Geografia e sua atuação na formação crítico-reflexiva do aluno, permitindo, assim, o enfraquecimento da educação básica e da emancipação intelectual. Para isso, priorizou-se como recorte espacial a Escola Estadual Cândido Mariano, situada em Aquidauana / MS, recorrendo-se a pesquisas bibliográficas e procedimentos metodológicos que possibilitaram as discussões teóricas sucedidas.

**Palavras-chave:** Políticas Neoliberais, Novo Ensino Médio, Ensino de Geografia.

### **THE ACADEMIC COMPONENT OF GEOGRAPHY AND THE IMPLEMENTATION OF THE NEW HIGH SCHOOL CURRICULUM: A STUDY FROM CÂNDIDO MARIANO STATE SCHOOL IN AQUIDAUANA / MS**

### **ABSTRACT**

The overall aim of this article is to identify the modifications, outlooks, and challenges of the Implementation of the New High School Curriculum (Law No. 13.415/2017), questioning the concealed subtleties of this reformist policy, particularly regarding school syllabi. To achieve this, the discussion concentrates on generating a theoretical framework about the instruction of Geography in modern times and its present arrangement as an academic component. It is important to emphasize that this reform is influenced by neoliberal policies, which seek to adapt the Brazilian educational system to fulfill the needs of the market, both directly and indirectly. In this study, the emphasis is on the observed repercussions in the depiction of current Geography education and its role in fostering critical and reflective thinking in students, consequently leading to the dilution of fundamental education and intellectual liberation. For this purpose, Cândido Mariano State School in Aquidauana / MS was chosen as the geographical context, relying on bibliographic research and methodological procedures that enabled the theoretical discussions that will ensue.

**Keywords:** Neoliberal Policies, New High School Curriculum, Geography Education.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, povhmariafernanda@gmail.com

## Introdução

As reformas educacionais são de extrema importância para o avanço da qualidade social da educação. Num mundo globalizado, marcado pelas técnicas, ciências e informações, direcionar a educação para a sociedade nunca será uma discussão demasiada de potencialidades. Contudo, o que estamos observando com as atuais reformas é o direcionamento da educação para um sentido muito distante das necessidades e dos direitos sociais.

Nesse contexto, o ensino de Geografia tem sofrido diversos impactos. O grande desafio é justamente a formação crítica do aluno acerca do mundo em que vive, pois, a partir dos princípios geográficos, o aluno pode compreender a organização espacial de diversos fenômenos (GIROTTI, 2015), corroborando para a aprendizagem significativa, que se caracteriza:

[...] pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-litera e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (MOREIRA, 2012, p. 2).

O processo de elaboração da Reforma do Ensino Médio, que resultou na Lei nº 13.415/2017, foi marcado por intensas disputas políticas pela agenda neoliberal. Com o *impeachment* de Dilma Rousseff, em agosto de 2016, Michel Temer publicou de forma controversa, em setembro do mesmo ano, a Medida Provisória nº 746/2016, o pontapé inicial dessa drástica reconfiguração da última etapa da educação básica. A partir desse período, o jargão do MEC passou a ser “investir em capital humano” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Dessa forma, seguindo a definição de competências específicas, o Novo Ensino Médio preza pela configuração de conteúdos utilitaristas, o que tem minimizado, mediante o discurso da flexibilização do currículo, o “espaço” da Geografia na grade curricular. Para Castilho (2017), a flexibilização é uma falácia irrisória, visto que no cenário de retirada de direitos, ela serve como instrumento para a consolidação de uma escolarização dual: uma para os ricos e outra para os pobres. O ensino médio dependerá da estrutura e possibilidade de oferta (de Itinerários Formativos) de cada unidade escolar.

Portanto, é de extrema importância entender o Novo Ensino Médio como um dos alicerces dessas políticas para a educação, e a BNCC, como fonte da normatização dessa ofensiva. Dessa forma, buscamos analisar essa lei num cenário amplo, que teve sua gênese no país em 1990; mas que, em 2016, assumiu uma maior proporção, em um movimento que consideramos como de recrudescimento político-ideológico neoliberal-conservador.

O Novo Ensino Médio propôs a reorganização das disciplinas que compõem a formação geral básica em áreas do conhecimento, estando a Geografia no conjunto de disciplinas que compõem a área de ciências humanas e sociais aplicadas. Em conformidade com a Resolução MEC 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ela pode não ser contemplada em todos os anos, a critério das Secretarias de Educação dos Estados, como ficou estabelecido no § 7º, do art. 11 da referida resolução: “A critério dos sistemas de ensino, a formação geral básica pode ser contemplada em todos ou em parte dos anos do curso do ensino médio, com exceção dos estudos de língua portuguesa e da matemática que devem ser incluídos em todos os anos escolares” (BRASIL, 2018c).

Nesse cenário, o objetivo deste trabalho foi entender a implementação do Componente Curricular de Geografia no Novo Ensino Médio. Para tanto, foram analisados os currículos escolares a partir da BNCC. Além disso, utilizou-se como estudo de caso a Escola Estadual Cândido Mariano, localizada na cidade de Aquidauana / MS.

## **Metodologia**

Inicialmente, levantou-se a tese de que a educação nos moldes neoliberais, baseada em competências, tem prejudicado estruturalmente a composição curricular de Geografia no Novo Ensino Médio. Tal problema decorre devido à imposição de um modelo escolar normatizado pela nova organização curricular, que objetiva a formação de uma sociedade voltada para o livre mercado.

As análises foram realizadas com base no método materialista histórico-dialético, o qual possibilitou a visualização dos resultados (e a revisão dos resultados) por meio da abstração, conhecendo, assim, as múltiplas determinações que permeiam a implementação do Novo Ensino Médio na esfera político-ideológica situada nos currículos escolares.

Assim, partiu-se de três questões norteadoras: 1) Qual o papel do ensino de Geografia? 2) O que é o Novo Ensino Médio? 3) Como o ensino de Geografia está organizado no Novo Ensino Médio na rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul?

Para tanto, elegeu-se como técnicas de pesquisa a análise bibliográfica e documental sobre temas pertinentes ao objeto de estudo, e também a coleta de dados, recorrendo a um questionário aplicado para docente de Geografia da escola estudada.

Segundo Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica é, em síntese, um apanhado geral dos principais trabalhos elaborados em determinada área e assunto. A partir das questões norteadoras levantadas, propomos uma análise bibliográfica que correspondesse às inclinações, aptidões e tendências do objeto de estudo, tendo em vista a conjuntura política atual. Dessa forma, os temas foram reunidos em três principais tópicos (os quais possibilitaram a divisão da estrutura do trabalho): Ensino de Geografia e raciocínio geográfico crítico (CAVALCANTI, 1993; GIROTTI, 2015; LUZ NETO, 2019); políticas neoliberais e educação (APPLE, 2003; MARRACH, 1996; LAVAL, 2019); Novo Ensino Médio e reformas curriculares (LENOIR, 2016; CASTILHO, 2017; MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a análise documental refere-se a documentos escritos ou não, que pertencem, por exemplo, a arquivos públicos ou privados. Recorremos a análises de legislações nacionais, como as Leis nº 9394/1996, nº 13.005/2014, MP nº 746/2016 e nº 13.415/2017, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul e Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Cândido Mariano, Aquidauana / MS. Cabe destacar que, pela abrangência dos currículos e do PPP, a pesquisa centrou-se na fundamentação pedagógica e síntese dos conteúdos apresentados.

Considerando que o questionário é uma importante ferramenta de coleta de dados (MARCONI; LAKATOS, 2003), aplicou-se 11 questões via Google Forms, cujo *link* foi encaminhado aos docentes de Geografia da escola pesquisada, no entanto, obtivemos apenas uma resposta, sendo as informações utilizadas para análise. As perguntas buscaram investigar, no cotidiano de sala de aula, os novos desafios e perspectivas para se ensinar Geografia no Novo Ensino Médio.

## **Ensino de Geografia e formação crítico-reflexiva**

Observando o cenário atual da educação brasileira, analisa-se a desvalorização direta das ciências humanas a partir de reformas, como a implementação da BNCC. Dentre outros problemas, evidencia-se que, constantemente, o caráter crítico e autônomo da Geografia é deixado de lado. Isso ocorre por conta de práticas pedagógicas que visam à memorização e

fixação de conceitos básicos, informações e dados atribuídos ao papel descritivo. Dessa maneira, o processo de ensino-aprendizagem se alinha à formação de cidadãos desatentos aos problemas do mundo, em vista de que a Geografia mnemônica não contribui para uma conexão necessária que traga uma reflexão aos estudantes.

Com a implementação do Novo Ensino Médio, notam-se esforços exógenos para a promoção do afunilamento dos resultados das ciências humanas, que atingem em decorrência a Geografia. A redução da carga horária destinada a estas aulas resultam no comprometimento do desenvolvimento do raciocínio geográfico que pode ser definido a partir de:

[...]um processo cognitivo que pode ser desenvolvido na escola pelo professor de Geografia. Para isso, faz-se necessário que ele mobilize um conjunto de saberes, como: do cotidiano, pedagógico e científico. No entanto, tais saberes no ensino de Geografia se faz necessário que sejam articulados e que se utilizem mais estratégias pedagógicas problematizadoras do cotidiano do aluno. E, principalmente, que se aproprie dos conceitos e dos princípios da Geografia, pois a análise do espaço é feita por outros campos de saberes. Por sua vez, são os fundamentos teórico-metodológicos da ciência geográfica, os elementos que caracterizam e diferenciam o raciocínio geográfico dos demais campos de saberes (LUZ NETO, 2019, p. 11).

Dessa forma, entende-se que o raciocínio geográfico exercita o pensamento espacial, com a aplicação de princípios (analogia, conexão, diferenciação, distribuição) com a finalidade da compreensão dos aspectos de sua respectiva realidade. Portanto, é um instrumento imprescindível para a leitura crítica do espaço geográfico, bem como, para que os indivíduos se reconheçam em sociedade a partir de sua realidade. Ademais:

O trabalho do professor deve ser, o de partir da realidade do aluno, de suas observações e sensações – plano sensório – para propiciar a ampliação de conceitos já existentes e formação de novos conceitos que serão instrumentos para uma análise crítica – plano abstrato/racional da realidade. Nesse entendimento, o conhecimento do espaço geográfico parte do plano sensório, do observável – a paisagem geográfica -, para ir apreendendo suas relações internas, atingindo, com isso, sua estrutura interna, seu conteúdo – o espaço geográfico (CAVALCANTI, 1993, p. 77).

De maneira análoga, a partir dos princípios geográficos, o aluno pode compreender a organização espacial de diversos fenômenos. Trazendo para sua formação questionamentos que fazem parte do desenvolvimento de sua criticidade: Como? Por onde? Por quê? Pode-se entender, portanto, o entendimento do raciocínio geográfico como um elemento fundamental do ser social, uma forma de ver, pensar e indagar o mundo (GIROTTO, 2015).

O ensino de Geografia não se define em apenas localizar e conceituar as categorias de análise (espaço, paisagem, território, região, lugar), o fator imprescindível é estabelecer a conexão desses elementos com a distribuição dos fenômenos e objetos. Para tanto, deve existir uma ligação direta entre os conteúdos geográficos com o cotidiano vivido pelos alunos.

Desse modo, pode-se dizer que a Geografia apresenta uma complexidade de cadeias dicotômicas que exigem multiplicidade de uso de metodologias que versam sobre a construção do raciocínio geográfico. Entendemos que não é uma disciplina homogênea, sendo assim, existem diversas formas de aprender e conseqüentemente de ensinar, ficando, assim, evidente a necessidade da associação do cotidiano do aluno com o ensino, com a finalidade de o estudante observar os conceitos de uma maneira que não seja tão distante de sua realidade.

Nesse sentido, o grande desafio do ensino de Geografia é a formação crítica do aluno acerca do mundo em que vive. Com isso, baseando-se na educação autônoma, deve ser

alcançada a aprendizagem significativa pautada na criticidade. Aliás, consideramos esse conceito de extrema importância nessa discussão, visto que, a educação baseada em Competências tem corroborado para uma aversão da aprendizagem significativa.

Como destaca Moreira (2006), a teoria desse conceito menciona essa aversão como aprendizagem mecânica, de acúmulo de conhecimentos, dados e informações, a qual estabelece uma “receita” a ser seguida. Portanto, são conceitos que se opõem de todas as maneiras na prática pedagógica, dentre outros motivos, porque com a educação mecânica não há autonomia por parte dos educandos e nem respeito aos seus conhecimentos.

Freire (1996) compreende a educação mecânica, ou como ele denomina “educação bancária”, como um processo no qual os educandos são apenas objetos e o professor atua apenas depositando conteúdo. Portanto, esse modelo não respeita os conhecimentos prévios dos alunos em seu cotidiano, que são o ponto de partida para o conhecimento do mundo.

Em vista disso, o pensar espacial é, antes de tudo, o pensar a realidade vivida. Essa compreensão é de extrema importância para a crítica da padronização de competências para todo o território brasileiro. Isso ocorre porque cada região, estado ou município apresenta suas especificidades.

### **A lei nº 13.415/2017 e a contrarreforma neoliberal**

Motta e Frigotto (2017) questionam a urgência reformista para a etapa do Ensino Médio. Recordando o posicionamento do Ministério da Educação (MEC), a sua justificativa para a reforma estava na necessidade de estreitar os objetivos da educação com o crescimento econômico, melhorando a qualidade desse setor. Cabe destacar o documento “Uma Ponte para o Futuro”, que elenca a agenda reformista educacional de forma alinhada com o “aumento da produtividade” mediante ao investimento em capital humano (BRASIL, 2015).

Esse conceito, que nos é apresentado de forma consolidada atualmente, é resultado da intersecção das políticas neoliberais influenciadas sobretudo pelo Banco Mundial (BM), e que foram delineadas na América Latina pelo Consenso de *Washington* de 1986 (LIBÂNEO, 2016). Com a premissa do Estado mínimo, esse fator é fundamental para o entendimento do que está por trás dessa reforma: a consolidação da lógica de mercado.

A lógica de mercado é transposta pelos “liberais na economia e conservadores nos costumes” como um direito natural do homem: a defesa da tradicionalidade, da moralidade e do livre mercado – o último que representa, na verdade, a forma de reestruturação do capitalismo com sua fase neoliberal (CHOMSKY, 2002). Cabe fazer um parêntese, pois a lógica de mercado está além da esfera econômica, ela é a nova racionalidade pela qual o capitalismo contemporâneo busca caminhar (DARDOT; LAVAL, 2016). A escola, sendo o principal meio de formação humana, torna-se um recurso para a produção de capital humano, alimentando esse sistema (LAVAL, 2019).

A teoria do capital humano é uma das estruturas-base para o funcionamento da lógica de mercado. Para Laval (2019, p. 59-60), ela traduz “[...] uma tendência muito real do capitalismo contemporâneo de mobilizar saberes em número cada vez maior, sob o duplo aspecto de fator de produção e mercadoria”. Esse duplo fator é correspondido por uma educação que os economistas prezam como o estoque de conhecimentos e competências economicamente valorizáveis.

E sendo o neoliberalismo uma nova racionalidade, muito mais do que um local de formação de mão de obra exclusiva, a escola pública tem se tornado um espaço de transmissão de doutrinas e ideologias dominantes e mercado para produtos da indústria cultural e informática (MARRACH, 1996).

Desta forma, a justificativa da necessidade da reforma pela melhoria da qualidade entra em conflito com os direitos sociais, como, por exemplo, uma educação pública e autônoma, conforme destacado na Constituição de 1998 (BRASIL, 1998). Que qualidade é essa? Uma qualidade inteiramente voltada aos preceitos da livre iniciativa, na qual o Estado não deve estar presente e a educação deve ser produtora de capital humano, prezando o “utilitarismo” para tais pretensões (LENOIR, 2016). Esse é o cenário em que se encontra o Novo Ensino Médio.

Cabe destacar que um passo importante para a construção do Novo Ensino Médio foi a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Na meta 3 (três) do referido documento foi colocada a necessidade de universalizar o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos. Como estratégia para tal feito, destacando a importância da gestão democrática, normatizou-se a institucionalização de um programa para a renovação do Ensino Médio, e como currículo pensou-se na necessidade de estabelecer uma base comum com direitos e objetivos de aprendizagem, nesse caso, para toda a Educação Básica (BRASIL, 2014).

Todavia, a atual reforma apresenta divergências, conforme o PNE. Um dos pontos implicantes foi o caráter autoritário da Medida Provisória nº 746/2016. Essa MP recusou por completo o debate democrático – prescrito sobretudo na Constituição Federal – que vinha sendo trilhado na elaboração dos projetos educacionais pós-PNE, como foi o caso das duas primeiras versões da BNCC, e que na última, com o golpe de 2016, desconsiderou todo um projeto societário. Assim, é bom lembrar que a Reforma do Ensino Médio também é fruto do golpe político, midiático e judiciário ocorrido no país.

Além de se apresentar de forma autoritária, a oposição ao projeto reformista se deu pela contestação dos seus objetivos. Motta e Frigotto (2017) corroboraram para o entendimento deste ponto, visto que, para os autores, a urgência pela reforma teve como pano de fundo o direcionamento da educação para a negação das ciências que são imprescindíveis para o ser e estar no mundo em sociedade.

Ainda assim, insistir-se-á aqui em contribuir para o entendimento dessa reforma sob a visão panorâmica dos fatos que agora já estão consolidados. Como ressalta Anderson (1995, p. 21), “[...] qualquer balanço atual do neoliberalismo só pode ser provisório”. Nesse sentido, surgem dois importantes questionamentos: O que é o Novo Ensino Médio? E quais são seus objetivos ocultos, tendo em vista a “exclusão” do direito às ciências?

Segundo o documento Guia de Implementação (BRASIL, 2018a), o Novo Ensino Médio nada mais é do que uma série de transformações que visam:

[...] o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida, por meio da escolha orientada do que querem estudar; a valorização da aprendizagem, com a ampliação da carga horária de estudos; e a garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens, com a definição do que é essencial nos currículos a partir da BNCC (BRASIL, 2018a, p. 3).

Além disso, o novo modelo passou por alterações em suas formas de estruturação. Definiu-se a BNCC – Ensino Médio baseada em Habilidades e Competências, Formação Geral Básica, Itinerários Formativos e ampliação e distribuição da carga horária. Cabe destacar que a Formação Geral Básica foi distribuída em 1.800 h. Ela é uma composição comum a todos os educandos do país, enquanto os Itinerários Formativos (Ciências da Natureza e suas tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas; Matemática e suas tecnologias; Formação Técnica e Profissional), com isto destaca-se, em tese, como esses itinerários devem configurar-se como uma proposta flexível que gera, no imaginário, a autonomia do educando em escolher qual desses componentes curriculares disponíveis cursar, para que seja possível completar a carga obrigatória de 1.200 h. Por outro

lado, destaca-se que a decisão em ofertar esses componentes cabe, sobretudo, ao sistema de ensino e, neste cenário, muitas vezes, sequer há a real possibilidade de escolha.

Na atual configuração, todavia, os Itinerários Formativos causam o rompimento da obrigatoriedade de componentes curriculares que se mostram imprescindíveis para o desenvolvimento crítico dos estudantes. De acordo com Castilho (2017), a flexibilização ou autonomia é uma falácia irrisória, visto que no cenário de retirada de direitos, ela serve como instrumento para a consolidação de uma escolarização dual: uma para os ricos e outra para os pobres. Tal fato remete à realidade do sistema educacional, amplamente sucateado com a PEC 241 e demais cortes de investimentos, e que dependerá, para o “sucesso” do modelo, da estrutura e possibilidade de oferta de cada unidade escolar.<sup>2</sup>

Como se sabe, há um cenário de disputa política pela educação, nesse contexto, essa falsa “autonomia” oculta um dos reais objetivos da reforma: a exclusão de disciplinas (ou mudança da essência das disciplinas) “não utilitaristas” ao modelo de produção de capital humano.

Segundo Lenoir (2016), a versão utilitarista do conhecimento escolar remete à concepção individualista, que emprega valores mercantis à vida humana. Isto é, cada um deve ser responsável por seus direitos individuais (de acordo com sua produtividade), mas deve atender aos interesses imediatos do modo de produção. Na escola, isso se reverte na tentativa de supressão das disciplinas “não utilitaristas”, como a Geografia, cujo objetivo está alinhado a uma perspectiva emancipatória da formação escolar. Assim, cabe destacar que, mesmo disciplinas como a Geografia, a partir da definição de Competências, estão sendo submetidas à lógica do utilitarismo.

Outro fato marcante com o Novo Ensino Médio foi a criação de dois componentes curriculares próprios e intrinsecamente relacionados com a teoria do capital humano: Empreendedorismo e Projeto de Vida. Esses componentes esboçam de maneira palpável o que Laval (2019) destaca acerca do capital humano ser um estoque de conhecimentos economicamente valorizáveis.

Cabe aqui fazer um parêntese, pois isso está submetido à lógica individualista de mercado, o qual, com a teoria do capital humano, busca tornar os seres humanos uma “empresa de si”, suscitando o protagonismo individual. Isto é, pessoas que caminhem com as próprias pernas, vontades e desejos individuais.

Na verdade, isso esconde o real sentido dessa pretensão individualista: abolir qualquer influência do Estado na vida das pessoas, inclusive na garantia de direitos, preparando-as em sintonia com as competências exigidas pela lógica de mercado, além de criar princípios de obediência que não possam criticar essa lógica, contribuindo para a manutenção da estrutura e hegemonia do capitalismo.

Aliás, outra importante implicação da Reforma do Ensino Médio é o direcionamento da aprendizagem para o conceito de Competências, que, na atual conjuntura que se desenvolve em salas de aula, converge com os conhecimentos escolares que devem ser produzidos para a catalisação do ensino, uma vez que se prioriza a competência produzida para sujeitos formados para o mercado de trabalho. Esse fato foi inteiramente registrado pela BNCC, que define “aprendizagens essenciais” para o ensino por competências (BRASIL, 2018b). Assim:

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, 2018b, p. 8).

---

<sup>2</sup> De acordo com SIGA Brasil (2022), houve uma queda de 33,07% de 2016 a 2022 da despesa executada na área da educação. Em detrimento do crescimento de 60,96% entre 2010 e 2015.

Vale destacar que a conceitualização do termo “competência” remete à educação baseada em um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes como um direito (qualidade empresarial), em detrimento do direito por uma educação que propicie qualidade social para se alcançar a emancipação em prol de melhores condições de vida. Além disso, chama atenção o fato de o documento explicitar a influência de organismos internacionais na organização e objetividade da abordagem curricular a partir de competências, as quais são foco das avaliações em massa sob influência, por exemplo, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), responsável pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) (BRASIL, 2018b).

As competências (e competências socioemocionais) junto das aprendizagens essenciais ditam o que os alunos devem saber e como devem aprender a saber, de forma individual, reforçando a lógica de mercado e, pior, treinados a não contestar as suas realidades. Portanto, são a essência da teoria do capital humano. Essa concepção está amarrada na concepção utilitarista do conhecimento escolar, vide a padronização e centralização dos conhecimentos escolares na BNCC. Aliás, a visão utilitarista também tem sido fortemente defendida pelos neoconservadores, visto que há uma preocupação em combater a “doutrinação” escolar, e assim excluir e/ou adestrar os alunos e professores contra as concepções críticas.

Essa doutrinação, que não passa de uma falácia, é uma das principais preocupações, por exemplo, do Movimento Escola sem Partido (ESP). Mesmo que o ESP não tenha sido aprovado, seus ideais são referência para diversas políticas e programas neoconservadores, como, por exemplo, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), do governo Jair Bolsonaro. A proposta do PECIM é uma escola com um “partido” muito bem definido: fundamentalismo religioso, autoritarismo e preceitos de “obediência”.

Além disso, os neoconservadores, em ataque à educação, defendem uma “visão romântica do passado”, no qual as minorias raciais, étnicas, religiosas etc. não tinham lugar. É nesse cenário que entra o combate à criticidade: o processo de ensino-aprendizagem crítico é uma ameaça aos valores e aos bons costumes. A educação deve seguir um padrão unificado e impregnado por uma retórica fundamentalista (APPLE, 2003).

Dentre as políticas que estão sendo propostas por essa posição ideológica estão os currículos obrigatórios no nível nacional e estadual, provas no nível nacional e estadual, um “retorno” a um padrão de qualidade melhor, uma revivificação da “tradição ocidental”, patriotismo e variantes conservadoras da educação do caráter. Mas, por trás da investida neoconservadora na educação e na política social em geral não existe apenas o apelo a um “retorno”, mas também - e isso é essencial - o medo do “Outro”. Esse medo expressa-se na defesa de um currículo nacional padronizado, nos ataques ao bilingüismo e ao multiculturalismo e no apelo insistente por melhoria do padrão de qualidade (APPLE, 2003, p. 57).

Por isso, considera-se aqui o Novo Ensino Médio como uma contrarreforma, pois ele está retrocedendo e retirando o direito pleno à educação. Os direitos estão sendo transformados em competências gerais em um sistema que fará com que a escola funcione como uma empresa exclusiva para a economia. Isto é, competências são sinônimos de direitos. Mão de obra de baixo custo, conhecimento acrítico padronizado e tecnicismo talvez sejam as palavras-chave desse modelo.

Portanto, além de tudo, o neoliberalismo é responsável pela forte indução de ideologias neoconservadoras na educação, sobretudo com as reformas. E foi sob tais premissas que surgiu a Medida Provisória convertida na Lei nº 13.415/2017, que está em vigor atualmente.



## Resultados e discussões: a Geografia escolar no novo ensino médio

Inicialmente, surgem importantes questionamentos iniciais para adentrar nas análises sobre o componente curricular de Geografia no Novo Ensino Médio: 1) Qual a fundamentação pedagógica da BNCC – Ensino Médio? 2) Como estão organizados os conteúdos de Geografia no referencial sul-mato-grossense? 3) A partir do recorte analítico utilizado (Escola Estadual Cândido Mariano), como está organizado o ensino de Geografia em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP)?

O Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul é um documento técnico-normativo com o objetivo fundamental de trazer as respectivas especificidades, características e diversidades sul-mato-grossenses mediante a parte comum da BNCC. Sua composição destinada ao Ensino Médio é dividida em duas partes: Formação geral básica e Itinerários formativos. Dessa forma, ocorre a reestruturação do currículo que é norteado diretamente pelas competências gerais da BNCC. Além disso, o referencial define que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o documento adequado para a formulação das teorias pedagógicas, fundamentando as atividades em sala.

É importante reforçar o impacto da BNCC na fundamentação pedagógica, pois isso refletiu diretamente no Currículo estadual e no PPP. O cerne da fundamentação pedagógica da BNCC é o desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral. O que “saber” e como “fazer” são circunstâncias limitadoras do conhecimento escolar, uma vez que cria um estudante moldado para a padronização automática e, muitas vezes, de memorização sem a criticidade que possibilite ao indivíduo compreender as razões de suas produções, visto que a visão “integradora” do conhecimento escolar se restringe à base e, portanto, se enquadra à lógica de mercado, contradizendo a intenção das escolas de gerar indivíduos intelectualmente independentes e sobretudo questionadores.

Neste contexto, os problemas aqui já destacados são reforçados a partir da homogeneização dos componentes curriculares que implica que algumas das competências a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo pelos estudantes podem ser vistas dentro das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de forma homogênea e superficial. Isso pode resultar em uma confusão para o estudante em articular as habilidades, que poderiam ser trabalhadas isoladamente nas divisões conceituais e práticas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia e, apenas posteriormente, quando a base teórica se mostrasse fundamentada, pudesse ser trabalhada essa interdisciplinaridade para propiciar a compreensão total de uma cadeia de fatos interligados.

Além disso, a exposição das competências não coaduna de forma objetiva por meio dos conteúdos e dos métodos aplicados. A saber, as competências da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas definidas pela BNCC são:

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.
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.
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.

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.

5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

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 (BRASIL, 2018b, p. 558).

Não há uma visível distinção entre como “saber” e como “saber fazer” criticamente nas disciplinas que compõem esse conjunto. Por outro lado, há uma intenção dessas competências: o direcionamento para o Projeto de vida, como forma dos educandos se tornarem “protagonistas de si mesmos”, recusando uma concepção crítica de emancipação, além de não corroborar para um pensamento crítico em prol do desenvolvimento da sociedade como um todo. Isso é uma faceta do projeto de individualização neoliberal a partir da educação.

Outro problema, decorrente do esvaziamento do sentido sociopolítico da BNCC é a superficialidade de temas abordados pela Geografia. Como exemplo disso, toma-se o conceito de raciocínio geográfico para o Ensino Médio que, dentro das possibilidades escolares, muitas das vezes não passa a ser catalisado de forma a atingir todo seu potencial crítico.

Ademais, seguindo a BNCC, o componente curricular de Geografia no currículo sul-mato-grossense permanece na área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, apresentando um ponto de partida com a reflexão sobre ocupação e transformação do espaço pelas ações humanas. Dessa forma, são conduzidos os conceitos essenciais da Geografia: paisagem, região, espaço, lugar e território.

Mas, afinal, para o referencial, qual é o papel da Geografia escolar no Ensino Médio? Observando o documento, identificou-se a síntese dessa resposta em um trecho:

O componente curricular Geografia tem como ponto de partida a reflexão sobre a ocupação do homem e a transformação do espaço geográfico. Assim, discute conceitos fundamentais da Geografia, tais como a paisagem, região, espaço, lugar e território. De forma relevante, a apropriação desses conceitos faculta ao estudante as condições teóricas para a leitura analítica do espaço, a observação de realidades concretas, a pesquisa em fontes locais e/ou regionais, a contextualização crítica de questões sobre territorialidade e espacialidade. O foco do aprofundamento dos objetos de conhecimento desse componente é a compreensão de culturas, identidades, crenças e valores, a fim de facultar ao estudante posicionar-se de forma proativa frente aos processos geopolíticos que geram e transformam os espaços nos quais está inserido (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 260).

Cabe destacar que, nas palavras do documento, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada a partir de eixos temáticos, competências e habilidades que estabelecem relação com os objetos de conhecimento e sugestões didáticas (MATO GROSSO DO SUL, 2021).

Segundo o currículo referencial, a abordagem das ciências humanas parte do pressuposto de ofertar fundamentos de “flexibilização” que possam vir a propiciar a ideia de “protagonismo juvenil”. Entretanto, o aglutinamento dos conteúdos do currículo se mostra

como uma problemática, haja vista que não há uma teoria curricular própria da Geografia, uma vez que consta unicamente textos introdutórios que citam brevemente conceitos da ciência geográfica. Tampouco existem fundamentos didático-pedagógicos para darem suporte ao desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Outro problema que se agrava é que, por consequência da BNCC, o currículo de Mato Grosso do Sul é subdividido por áreas e os conteúdos são distribuídos conforme as áreas, no caso da Geografia, as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Utilizam-se conceitos e teorias das quatro disciplinas que a compõem: Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Portanto, conclui-se que, além de não existir teorias curriculares e fundamentos próprios de cada disciplina, há homogeneização dos conteúdos.

Além disso, nota-se que algumas habilidades possuem uma gama muito grande de conteúdos para serem abordados em apenas uma hora / aula, como é o exemplo da habilidade (MS.EM13CHS102) do Currículo Referência de MS (MATO GROSSO DO SUL, 2021), que deve: “Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos”, conforme evidenciou o docente entrevistado, isso sobrecarrega diretamente o professor e também o educando. Ademais, no currículo, ao apresentar uma grande diversidade de temas, impõe-se aos docentes a necessidade de abordar os conteúdos, cada vez mais, de modo genérico.

Encaminhando-se a análise, um dos pontos suscitados como de extrema importância para o ensino de Geografia foi o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul perante os expostos da BNCC, que buscou apresentar a realidade local, contribuindo para o entendimento do cotidiano vivido.

Isso é significativo, pois o ensino de Geografia é, antes de tudo, um instrumento para os educandos compreenderem o espaço geográfico por meio de seu cotidiano vivido, o que contribui para as múltiplas interpretações da escala local à escala global.

Acrescenta-se a essa concepção que “O estudo das representações sociais tem [...] como suporte a vida cotidiana e a atividade cognitiva dos sujeitos que a formam” (CAVALCANTI, 1998, p. 32). Assim, primordialmente, para o exercício de “se conhecer”, isto é, conhecer a composição espacial de suas relações sociais, é essencial considerar que tais percepções são desenvolvidas de maneira abstrata, vivendo o próprio cotidiano. Em vista disso, o cotidiano vivido é o ponto de partida da construção do raciocínio geográfico crítico.

No currículo estadual, os conteúdos são dispersados através de “códigos”, devendo o professor localizá-los. A partir disso, apresentam-se breves características regionais, culturais e sociais do Estado de Mato Grosso do Sul, correlacionando-os com os conteúdos da BNCC.

Vale ressaltar que a correlação entre os conteúdos “comuns” da BNCC com a realidade sul-mato-grossense no currículo estadual se distancia de um dos aspectos importantes para a formação do raciocínio geográfico: a importância da contextualização dos conteúdos com a realidade vivida.

Em específico, no que concerne ao papel do currículo sul-mato-grossense em trazer as abordagens padronizadas da BNCC para a realidade local, instiga-se de maneira simplória a criticidade a partir da dinâmica espacial. Por outro lado, o documento prioriza o desenvolvimento de competências.

Precedentemente, nota-se a necessidade e importância de compreender como se caracteriza o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola estadual Cândido Mariano. Esse também é um documento normativo que possui finalidade de caucionar a autonomia das instituições de ensino. A partir desse projeto, é possível estabelecer a concernência da prática

pedagógica de cada instituição, seja ela escola, universidade ou até mesmos cursos. Com esse documento, pode-se analisar a proposta curricular ou até mesmo a gestão administrativa escolar.

Um dos pontos de extrema importância do PPP situa-se no cerne de sua construção. Trata-se da necessidade de sua criação a partir das características de cada instituição perante sua realidade. Além disso, é um mecanismo fundamental para que haja a gestão democrática escolar. Portanto, mediante as atuais políticas educacionais, o PPP pode ser visto como um meio para suscitar demandas da sociedade e orientar de maneira adequada o currículo escolar. Contudo, o PPP passou a ser submetido às orientações estruturais, sistemáticas e metodológicas da BNCC, tais como a existência do componente curricular de Projeto de Vida, implementado pelo documento já supracitado.

A Escola analisada passou a fazer parte, desde 2020, do modelo de ensino integral, que vinha sendo discutido junto às configurações do Novo Ensino Médio. Para isso, o PPP adotou “[...] uma nova matriz curricular e modelo de ensino, cuja organização curricular está pautada na formação integral do estudante, na interdisciplinaridade e na contextualização do conhecimento” (ESCOLA ESTADUAL CÂNDIDO MARIANO, 2022, p. 8), cuja premissa baseia-se na:

[...] formação do jovem autônomo, solidário e com as competências necessárias para o século XXI. Atende ao Currículo Estadual norteado por uma Base Nacional Comum Curricular articulado e indissociado a uma parte diversificada, a matriz da escola atenderá de forma articulada as disciplinas de “Projetos de vida”, Eletivas I, II, III, IV, Pesquisa e Autoria e Unidades Curriculares (ESCOLA ESTADUAL CÂNDIDO MARIANO, 2022, p. 8).

Antes de tudo, é importante destacar que o PPP da Escola Cândido Mariano, por decorrência das orientações do MEC, não traz uma proposta curricular própria, uma vez que se encontra subjugada dentro das normas da BNCC; e, com isso, analisou-se brevemente o currículo, pois o foco do trabalho é entender a implementação da Unidade Curricular de Geografia no Novo Ensino Médio por meio dos currículos. Nesse sentido, os professores devem trabalhar a partir do Currículo de referência estadual, dentro das observações empíricas produzidas no recorte de estudo da escola em questão. Portanto, verifica-se que há uma significativa sujeição dos conteúdos curriculares à BNCC.

Por outro lado, como evidenciado na citação acima, foi destacado o Projeto de Vida, como parte diversificada da formação integral do aluno, coadunando com o art. 27, inciso XXXIII da Resolução MEC N. 3/2018, em que “o projeto de vida e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades” (BRASIL, 2018c). Assim, o PPP dedica textualmente teorias e fundamentos metodológicos para a aplicação desses projetos por meio do clube do Protagonismo Juvenil.

Tais sujeições à BNCC podem ser identificadas na síntese da missão da escola descrita no PPP: a educação de qualidade e excelência no desenvolvimento de **competências cognitivas e socioemocionais**, por meio de uma educação integral e integradora (ESCOLA ESTADUAL CÂNDIDO MARIANO, 2022, grifo nosso). Anteriormente às transformações da fundamentação pedagógica estabelecidas pela BNCC, a missão da escola, posta no PPP, era a de educar com qualidade, para que todos os estudantes tivessem **oportunidades iguais ao escolherem seu futuro** (ESCOLA ESTADUAL CÂNDIDO MARIANO, 2015, grifo nosso).

Certamente, a consequência dessa mudança deveu-se à implementação da BNCC, que compromete a autonomia do PPP por submeter e sintetizar um modelo padronizado a ser seguido. Isso se explicita por meio do conceito de raciocínio geográfico, que servirá como uma

mera habilidade para circunstâncias da vida “individual”, em detrimento de uma autonomia crítica e uma perspectiva de transformação social.

Além disso, a credibilidade do “protagonismo juvenil”, por meio de um “Projeto de Vida”, alinha-se a uma visão que prioriza o desenvolvimento individual, em detrimento do desenvolvimento social que se quer coletivo, tal como sugere a definição proposta pelo art. 5, inciso II da Resolução N. 3/2018: “projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, **cidadã** e profissional do estudante” (BRASIL, 2018c, grifo nosso).

Não obstante, percebe-se o desprestígio dado aos componentes curriculares que compõem a área de ciências humanas e sociais aplicadas, na medida em que elas são, sem desconsiderar o papel das demais disciplinas e áreas do conhecimento, responsáveis pela formação crítica e cidadã dos alunos. Deste modo, considera-se que a formação cidadã dos alunos do Ensino Médio se esvaziam, uma vez que, na prática, a carga horária das disciplinas de História, Sociologia, Filosofia e Geografia foram reduzidas nas grades curriculares do Estado de Mato Grosso do Sul.

Retomando a análise do PPP da Escola Estadual Cândido Mariano, observa-se que no Plano de Recomposição da Aprendizagem, o enfoque principal, assim como na BNCC, é trazer o maior desenvolvimento das competências e habilidades voltadas ao ensino da Língua Portuguesa e Matemática, tal como foi preconizado no §7º do art. 11 da Resolução MEC N. 3/2018. É crível afirmar que o desenvolvimento dos Componentes Curriculares voltados às Ciências Humanas tem sido diretamente prejudicado e, em decorrência disso, ocorre o esfacelamento e o enfraquecimento do ensino de Geografia.

A partir do PPP da Escola Estadual Cândido Mariano, pôde-se analisar os objetivos específicos da educação básica para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, no entanto, há lacunas em relação aos aspectos teórico-metodológicos utilizados nos componentes curriculares, já que só são abordados os componentes de “Projeto de Vida” e “Protagonismo Juvenil”, sendo o projeto da escola “O Clube de Protagonismo”. Aliado a esses itinerários formativos surge outro questionamento, os professores possuem formação específica para trabalhar com as abordagens pertinentes ao “Protagonismo Juvenil” sem comprometer o objetivo da educação para a formação social?

Como forma de responder a essas e outras questões, bem como para avaliar melhor os fatos que discorrem sobre o ensino de Geografia na esfera curricular do Novo Ensino Médio, realizou-se uma entrevista semiestruturada com uma das docentes responsáveis pelo componente curricular de nosso recorte analítico.

Cabe destacar que a entrevista se centrou na BNCC e no Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul, em vista de que o PPP da Escola Estadual Cândido Mariano foi publicado recentemente e até o momento desta pesquisa (dezembro de 2022) não tinha sido implementado.

Inicialmente, questionamos a professora sobre os efeitos do currículo na prática pedagógica. Em sua resposta, ela afirmou: “*Considero que dificultou o processo de elaboração das aulas*”. Tais considerações podem ser observadas pela complexidade de conteúdos que foram lançados ao currículo, combinando uma gama muito grande de conteúdos para serem trabalhados em uma carga horária reduzida da disciplina de Geografia (1h / aula semanal).

Um dos motivos que dificulta o processo de elaboração das aulas é justamente a falta de preparo prévio para o currículo do Novo Ensino Médio, dentre outros motivos, isso se deu pela preparação insuficiente disponibilizada aos professores. Segundo a professora, a formação disponibilizada foi de “*forma geral sem o aprofundamento das disciplinas, ocorrendo por área de conhecimento em alguns momentos*”, acarretando a homogeneização do conteúdo de Geografia em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Aliás, sobre essa dita “homogeneização”, a docente entrevistada apontou que: “*A estrutura curricular mudou, por exemplo, as habilidades do ensino médio na área de ciências*

*humanas e sociais aplicadas é uma para 4 disciplinas (Geografia, História, Sociologia e Filosofia), mudando os objetos de conhecimento. Já no ensino fundamental cada disciplina possui o seu conteúdo e habilidades separadamente. No fundamental, as habilidades estão presentes em todos os bimestres, ou seja, a mesma habilidade pode ser trabalhada com vários objetos de conhecimento, na escola de autoria temos quatro aulas semanais o que facilita o desenvolvimento das habilidades. Já no ensino médio a mesma habilidade para todas as quatro disciplinas dificulta, pois elas vêm de forma muito ampla e complexa. A carga horária do ensino médio é o outro ponto de dificuldade sendo apenas uma hora semanal”.*

Além disso, ao ser questionada sobre como considera os componentes curriculares de “Projeto de vida” e “Empreendedorismo social”, ela cita que trabalhou por dois anos com “Empreendedorismo social”, porém, enfatiza a falta de suporte e auxílio da Secretaria de Educação do Estado, alegando uma grande dificuldade em propor uma sequência didática para o desenvolvimento do aluno, já que a disciplina tem o intuito de fazer com que o aluno pense como um “empreendedor”.

Outrossim, a professora foi abordada em relação à interdisciplinaridade que o Novo Ensino Médio prega entre os componentes curriculares. Nesse quesito, ela afirma que é possível ocorrer apenas em partes. De fato, é um conceito importante que permite que o aluno consiga relacionar e ter uma visão ampla das temáticas abordadas, no entanto, com a redução da carga horária fica evidente que isso se torna uma tarefa demasiado complexa para os professores, de certa forma, podendo até mesmo sobrecarregá-los.

Em relação à adequação dos alunos da escola estadual Cândido Mariano, além da implementação do Novo Ensino Médio, que mudou a estrutura de ensino e a carga horária, a adequação dos alunos também foi prejudicada pelas reformas estruturais da escola<sup>3</sup>, sendo necessárias as realocações. Por esse motivo, os alunos do Ensino Médio tiveram suas aulas na UFMS – Campus de Aquidauana. Dessa forma, percebe-se adequações irregulares dos alunos nos espaços, o que pode ter prejudicado diretamente esse processo de adaptação.

## **Considerações finais**

A pesquisa sugere que o Novo Ensino Médio é uma ameaça à educação pública, em específico para a Geografia, e tem corroborado para a descaracterização da ciência e da educação geográfica, fortemente induzida pela consolidação de processos educativos baseados em competências e conteúdos utilitaristas. Outrossim, há um forte esvaziamento político-social em torno de uma perspectiva crítica da leitura do espaço geográfico.

As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas estão sendo deixadas de lado, passando por reduções de carga horária, em prol da substituição de conteúdos que versam sobre a posição individualista do educando no mundo, como o “Projeto de Vida”, que é a síntese da Reforma do Ensino Médio: investimento em capital humano.

Ademais, a supracitada objetificação homogênea das disciplinas em áreas (notadamente aquela na qual se insere o ensino da Geografia) deve servir como alerta sobre a indução de uma ênfase maior dada aos componentes curriculares que versam sobre a individualização dos educandos em detrimento da dimensão social e coletiva que lhe é inerente. Além disso, a homogeneização é importante para as avaliações em larga escala, cujo objetivo é o entendimento do “retorno” do investimento em capital humano.

---

<sup>3</sup> No início letivo de 2022, a comunidade escolar Cândido Mariano foi surpreendida com a necessidade de efetuar uma mudança de espaço físico, tendo em vista as reformas que seriam realizadas para a adequação de suas demandas espaciais. Com isso, e em decorrência da falta de um espaço adequado, a direção teve que organizar as atividades escolares em dois espaços, tendo a escola municipal Nilzalina Pontes Lemos recebido os alunos do Ensino Fundamental e o Campus II da UFMS, os alunos do Ensino Médio.

Além do Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul, pôde-se observar no PPP da escola tomada como referência uma sujeição acentuada em relação à BNCC. Isso corrobora para a perda de autonomia no processo de ensino-aprendizagem, visto que não há uma proposta curricular contextualizada com a localidade que represente as necessidades específicas da Unidade Escolar, sobretudo no que concerne de fato aos conteúdos, pois estes devem se limitar à Base e ao currículo estadual. Isso reforça a exclusão da Geografia da grade escolar pelo fato de que as escolas vão ter que seguir diretamente o currículo estadual – que é pautado na BNCC e camufla as especificidades de MS.

Não houve no currículo estadual a preocupação em suscitar o entendimento da dinâmica espacial das microrregiões que correspondem ao bioma Pantanal, e que reflete diretamente no espaço vivido pelo educando na economia, cultura e sociedade aquidauanense. Ademais, os conteúdos existentes que fazem o paralelo com a realidade sul-mato-grossense são apenas correlacionados mediante a parte “comum”, isto é, a BNCC. Ou seja, os conteúdos não são contextualizados no movimento da realidade, e sim correlacionados, em alguns pontos, com aspectos sociais e físicos do Estado, o que pode resultar num distanciamento e desinteresse na formação do raciocínio geográfico.

Em suma, o grande problema nessa conjuntura educacional foi que, partindo de um conhecimento “comum” da BNCC, o currículo estadual apenas correlacionou os conteúdos comuns à realidade (de forma breve), não os contextualizando, isto é, trazendo de fato para a realidade. Aliás, dentre outros problemas, isto é significativo para o Componente Curricular de Geografia em vista de que a interpretação do espaço geográfico deve considerar a noção de contexto.

A partir disso, esperamos uma maior atenção das secretarias de educação acerca do entendimento da Reforma do Ensino Médio e dos Currículos Escolares. A Reforma do Ensino Médio apresenta claros traços da expansão neoliberal-conservadora, onde o ensino de Geografia não tem vez.

Todas as disciplinas escolares historicamente tiveram um papel de extrema importância. A Geografia está perdendo carga horária junto com as demais disciplinas que formam as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O conservadorismo, por sua vez, está consolidando seus objetivos ideológicos acerca das “disciplinas críticas”, mas não de forma isolada, as políticas neoliberais estão substituindo-as por conteúdos utilitaristas.

Em vista da problemática exposta, surge a necessidade de superação desses problemas. A Geografia se mostrou como um instrumento fundamental para a sociedade compreender o mundo em que vivemos. Por isso, é urgente a revogação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio. Movimentos como o “Dia Nacional pela Revogação do Novo Ensino Médio”, ocorrido em 15 de março de 2023, serão fundamentais para a garantia de um Ensino Médio que atenda às necessidades do desenvolvimento do país.

## Referências

ANDERSON, P. **Balanço do neoliberalismo**. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

APPLE, M. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

BRASIL, 2014. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)**. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL, 2015. **Uma Ponte para o Futuro**. Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

- BRASIL, 2018a. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 05 out. 2022.
- BRASIL, 2018b. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 01 out. 2022.
- CASTILHO, D. Reforma do ensino médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. **Geodiálogos**, [S.L.], v. 1, n. 4, p. 9-18, fev. 2017.
- CHOMSKY, N. **O lucro ou as pessoas?** Neoliberalismo e ordem global. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- ESCOLA ESTADUAL CÂNDIDO MARIANO. **Projeto Político-Pedagógico**. Aquidauana: 2015. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/>. Acesso em: 3 jul. 2023.
- ESCOLA ESTADUAL CÂNDIDO MARIANO. **Projeto Político-Pedagógico**. Aquidauana: 2022. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/>. Acesso em: 3 jul. 2023.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LENOIR, Y. O utilitarismo de assalto às ciências da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 159-167, jul./set. 2016.
- LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.
- MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JR, P. (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.
- MATO GROSSO DO SUL. Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio. Orgs.: DAHER, Helio Queiroz; SANTOS, Davi de Oliveira; WILHELMS; Marcia Proescholdt. Campo Grande, MS: SED, 2021. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/Curriculo-Novo-Ensino-Medio-v1.1.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2023.
- MOREIRA, M. A. **A teoria da Aprendizagem Significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.
- MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Revista cultural La Laguna Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2023.
- MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.