

ANÁLISE CRÍTICO-REFLEXIVA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O  
ENSINO DE GEOGRAFIA EM QUESTÃO

Alcinéia de Souza Silva<sup>1</sup>  
Hugo de Carvalho Sobrinho<sup>2</sup>  
Cristina Maria Costa Leite<sup>3</sup>

RESUMO

O objetivo deste artigo é apontar algumas reflexões sobre o fim da obrigatoriedade do ensino de Geografia no Ensino Médio e as suas implicações no processo de formação crítica, intelectual e cidadã do estudante. A partir de revisão literária que versa sobre o papel da Geografia no âmbito escolar e da análise crítica da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que aprova a reforma na última etapa da Educação Básica, busca-se discorrer acerca do processo verticalizado da implementação da referida norma, assim como da relevância desta área do conhecimento na composição do núcleo comum, de cunho obrigatório nos três anos do Ensino Médio. Procura-se ainda provocar uma reflexão sobre o contexto de sérios ataques à democracia brasileira por meio de medidas de caráter essencialmente neoliberais implantadas nos últimos tempos, cuja repercussão compromete a oferta da educação pública, gratuita e de qualidade. Pela perspectiva dialética, essa discussão abrange os principais pontos instituídos, como a integralização do ensino e condições reais da escola; a composição do novo currículo para o Ensino Médio e a posição secundária dada a algumas áreas do conhecimento, a exemplo da Geografia; a primazia concedida à educação técnica no tocante à carga horária; e, as regalias para a atuação de profissionais (com notório saber) e a desvalorização aos profissionais do magistério. O trabalho defende a oferta obrigatória da Geografia, visto que o reconhecimento das espacialidades dos fenômenos, o conhecimento do mundo, a construção da cidadania e a compreensão das inextrincáveis realidades sociais contemporâneas, se devem aos seus atributos por meio dos temas e das categorias geográficas. Nesses raciocínios, acredita-se numa educação que contemple a formação humana e não a que se apropria do aluno como capital humano para fomentar o desenvolvimento capitalista.

**Palavras-chave:** Análise crítica. Ensino de Geografia. Reforma do Ensino Médio.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia - Universidade de Brasília - UnB. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Formosa-Goiás. E-mail: alcineias32@gmail.com

<sup>2</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Geografia - Universidade de Brasília - UnB. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. E-mail: hugo.carvalhosobrinho@gmail.com

<sup>3</sup> Doutora em Geografia - Universidade de Brasília-UnB. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília. E-mail: criscostaleite@gmail.com

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho pretende refletir sobre a reorganização do Ensino Médio no Brasil e discutir sobre a atenção concedida à Geografia Escolar no escopo da reestruturação curricular. Para tanto, os fios que alinhavam os seus escritos dão coesão às temáticas que versam sobre as principais mudanças instituídas pela Lei n.º 13.415/2017, com vistas à integralização da oferta do Ensino Médio, a composição do currículo, a questão do fim da obrigatoriedade do ensino de Geografia, a formação técnica nesta etapa da Educação Básica e a alteração que trata dos profissionais da educação escolar básica, com a admissão do notório saber para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação. É válido sublinhar que as reflexões apresentadas fazem parte de estudos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia do departamento de Geografia da Universidade de Brasília – GEAF/UnB.

A ideia aqui é estabelecer um diálogo crítico e reflexivo a respeito destas mudanças geradas pela reforma com a Geografia Escolar, de maneira a evidenciar a criação de uma condição iníqua à formação humana do estudante. Mostrar-se-á, portanto, o papel e a relevância dessa área do conhecimento, principalmente dos seus atributos geográficos na instrumentalização deste sujeito à construção da cidadania, a partir da compreensão das espacialidades dos fenômenos.

## 2 POR QUE E PARA QUE ESTUDAR A GEOGRAFIA? UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A reforma educacional para o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica brasileira, proposta por meio da Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016a) e sancionada por meio da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), configura-se em mais um abalo nos princípios democráticos do país. Em meio a um contexto de crises políticas, sociais e econômicas enfrentadas pelo Brasil, esta política se constitui em mais um produto que compõe o pacote de medidas, a qual alcunhamos de neoliberal, cuja ótica visa favorecer aos interesses eminentemente capitalistas, em desfavor da democracia e em detrimento ao desenvolvimento humano do indivíduo enquanto sujeito social.

A referida lei propõe uma série de alterações em legislações vigentes, a exemplo da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, visando instituir políticas de incentivo à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral.

As principais alterações previstas na Lei de Reforma ao Ensino Médio, citadas a seguir, passam a vigorar após a definição da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2016b). Cabe destacar que o documento vem sendo construído desde o ano de 2015, com conclusão prevista para 2017, cuja diretriz elementar é estabelecer os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica.

As principais mudanças que prevê a Lei n.º 13.415/2017 são:

Art. 1º O art. 24 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: § 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, Lei n.º 13.415, 2017).

Atualmente, a maioria das escolas do Ensino Médio atende em regime parcial (4 horas diárias, com 800 horas anuais) e, por esta normativa, o ensino em tempo integral será implantado gradualmente: até o ano de 2022 com 1.000 horas anuais, chegando a 1.400 horas, sem prazo definido por esta lei. Aqui, atrevemos a tecer algumas considerações: a proposta de integralização é louvável, já que disponibilizará ao aluno atividades diversificadas que garantirá o seu desenvolvimento integral, assim como alargará a distância deste indivíduo de situações de vulnerabilidades domésticas e/ou sociais. São meios que conduzem ao avanço do país e à diminuição das desigualdades por meio das formações humana, intelectual, física, socioemocional e cidadã do sujeito.

Entretanto, para nós, uma proposta de integralização que se dá somente pelo aumento de carga horária e de atividades com naturezas diversas, sem os devidos investimentos necessários em espaços, recursos humanos e condições de trabalho, como a realidade vista em muitas escolas brasileiras, não corresponde ao que caracterizamos como escola em tempo integral, isto é, uma organização com jornada ampliada, superior a sete horas diárias, preenchida com a realização de atividades que extrapolam o currículo básico e propiciam o desenvolvimento pleno do estudante.

Para tanto, é preciso fomento na medida certa e nos pontos elementares: investimentos humanos, estruturais e físicos, pois se desviados dos fins supracitados, a escola não passará de

depósito de pessoas em estado de ócio ou com ocupações que divirjam da sua função transformadora, visto que os alunos podem vivenciar situações/práticas (não intencionais, obviamente) que atestem as suas diferenças e reproduzam as desigualdades sociais.

Outros pontos instituídos pela reforma estão dispostos nos seguintes artigos da referida Lei:

Art. 3º, § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio [...] § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, Lei nº 13.415, 2017).

De forma mais sintetizada, o currículo será composto por uma base comum formada por disciplinas a serem cursadas obrigatoriamente pelos estudantes e por itinerários formativos. A primeira corresponde a 60% do total da carga horária prevista para o curso e se constitui por: Português, Matemática, Inglês, estudo e práticas de Educação Física, Arte, Filosofia e Sociologia. Cabe destacar que as 04 (quatro) últimas são obrigatórias somente na BNCC e, Português e Matemática, obrigatórias nos três anos do Ensino Médio.

Sobre essa (des)organização, deixamos um questionamento: as disciplinas de cunho obrigatório, somente na BNCC, constituirão objetos de avaliação pelos exames externos, como o ENEM (de caráter homogeneizador), por exemplo? Caso seja, o nível de desigualdades socioeconômicas entre as diferentes classes sociais, largamente existente no país, será acentuado. Isto se justifica pelo caráter parametral (relacionado a parâmetro, indicador, norma) da BNCC, pois como é de conhecimento, esse documento se constituirá como a referência curricular nacional, seja como orientação na construção dos currículos pelos sistemas educacionais, seja como parâmetro para os currículos avaliativos.

A outra parte (itinerários formativos), correspondente aos 40% restantes, de natureza optativa (a ser escolhida pelo aluno dentre as opções oferecidas pela escola), constitui-se por componentes curriculares abrangentes às áreas de linguagens, matemática e ciências da natureza, com suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. Na organização e definição destas áreas, a serem feitas por cada sistema de ensino, as disciplinas que atualmente são componentes obrigatórios, como por exemplo a Geografia, tanto pode reaparecer no currículo, como não, a depender de, no mínimo, dois fatores: se haverá demanda pelos estudantes na instituição ou ainda, se constará na lista de oferta da escola. Aqui, é oportuno questionar: a escola terá autonomia para organizar e definir o currículo, segundo demandas próprias, ou seguirá normativas do seu sistema de ensino?

Ao que tudo indica, estas disciplinas que ocupam um espaço na grade formativa do aluno há mais de um século, como a própria Geografia, estão num jogo de incertezas e condições bastante nebulosas por tal reforma. Esta lei faz referência a um documento ainda em gestação (a BNCC) que tanto pode definir diretrizes favoráveis para a educação nacional, como não. Existe nessa política muitos pontos às escuras e isso se constitui em um jogo bastante perigoso e nefasto para o futuro do país.

O motivo pela qual destacamos tais pontos se pauta na questão que fundamenta a discussão acerca da supressão de campos formativos constitutivos das ciências humanas, concebidos de extrema relevância no processo formativo do sujeito escolar/social, como a Geografia e a História. Essas áreas do conhecimento, cujos objetos de estudo são o espaço e o tempo, respectivamente, configuram-se como instrumentos curriculares singulares na compreensão do mundo a partir das suas dimensões espacial e temporal.

Por meio dessas áreas formativas, o aluno é capaz de adquirir conhecimentos que o qualifique e o instrumentalize a apreender e interpretar as realidades sociais, sejam elas atuais ou passadas. Isso se dá pelo processo de construção do pensamento histórico-espacial com gênese nos conteúdos trabalhados pela História e Geografia, no âmbito escolar.

Afunilamos a discussão para tratar da importância da Geografia Escolar na compreensão da dimensão espacial dos fenômenos/fatos e das coisas mundiais. Os aspectos que marcam o mundo contemporâneo, globalizado, revelam que são necessárias teorias que deem conta da tarefa de compreendê-lo e de apontar possibilidades de nele intervir (CAVALCANTI, 2012).

Para tanto, a formação de conceitos geográficos é um elemento importante no ensino de Geografia para a compreensão da espacialidade, pois, a partir da mediação feita pelo professor entre os saberes científicos e os cotidianos (as geografias produzidas pelos alunos

nos seus lugares de vivência), é possível, como assevera Callai (2014), compreender o mundo. É a partir deste quadro em que evidenciamos a relevância da Geografia no currículo escolar, que tecemos as nossas considerações acerca das implicações que a nova reforma causará no processo de formação cidadã do estudante do Ensino Médio.

O contexto vivido pela sociedade brasileira, assim como pelo mundo, em geral, é de crises, tensões e céleres mudanças, sejam de ordens política, social e econômica, seja cultural. A escola (e esta é a função dela) deve se aprimorar para preparar os indivíduos para a vida, isto é, para viverem neste mundo, segundo os seus complexos arranjos organizacionais. Com isso, ela deve primar pela justiça, criticidade, ética, solidariedade e pela transformação social, de forma que o indivíduo contribua na construção de um mundo menos desigual e mais democrático.

De outro modo, defendemos a formação humana e cidadã. Neste caso, elevamos novamente a importância da Geografia Escolar, consoante ao pensamento de Vlach (2007), em que as abordagens dos conteúdos geográficos são decisivas para a compreensão dos problemas do mundo atual (muitos dos quais estão ligados à convivência social no seu sentido mais amplo), tais como se manifestam no território.

A instituição escolar não pode, apesar de ser desigual por natureza/na sua origem, propagar/reproduzir a segregação que extrapola os seus muros, tendo o trabalho pedagógico assentado num currículo raso, que preza pela educação técnica, pois nem todos os concluintes do Ensino Médio, pelas inúmeras catracas sociais impostas politicamente, encontrarão portas abertas no mercado de trabalho, lamentavelmente.

Afirmamos isso porque a formação técnica e profissional supracitada, encontra espaço e tempo privilegiados na nova legislação. Conforme expressa a Agência do Senado Federal, via página eletrônica:

Atualmente, para cursar a formação técnica de nível médio, o estudante precisa cumprir ao longo de três anos 2,4 mil horas do ensino regular e mais 1,2 mil horas do técnico. A nova legislação prevê que essa formação ocorra dentro da carga horária do ensino regular, desde que o aluno continue cursando português e matemática. Ao final do ensino médio, o aluno obterá o diploma do ensino regular e um certificado do ensino técnico (SENADO FEDERAL, 2017).

Aqui, não condenamos a oferta da educação profissional, mas defendemos um currículo que tenha como projeto estruturante as formações humana, intelectual e crítica do sujeito. Este modelo de educação proposto pela lei em questão é ultrapassado e não resolve as complexidades referentes à formação adequada ao aluno e nem à sociedade como um todo.

A prioridade dada ao novo Ensino Médio é que o aluno adquira a capacidade de ler, escrever, interpretar e calcular no âmago do ensino da língua portuguesa e matemática, simplesmente. Os conteúdos relacionados a outras áreas do conhecimento, constituintes do atual currículo, que nem sequer foram mencionados, parecem não ter relevância no processo formativo das novas gerações.

Talvez, isso se justifique pela primazia à educação técnica e tecnológica, com foco na formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, isto é, à demanda capitalista, que dista, por seu caráter altamente competitivo, da educação voltada para a formação humana. Destacamos isto pois, em análise ao documento, em momento nenhum se viu expressamente tal princípio, ou seja, uma consolidada educação humanista, tendo apenas uma posição secundária.

Ainda acerca das mudanças instituídas por força da lei e não pela vontade do povo, conforme expresso no quadro abaixo, em que dispõe sobre o resultado da consulta pública atinente a implementação da reforma do Ensino Médio, fica comprovada que a democracia brasileira se encontra fracassada. Vive-se, no Brasil, um cenário de fortes ataques ao regime democrático, conquistado a passos lentos e lutas árduas. Nessa ótica, Boaventura Santos (2016) proclama uma difícil democracia no atual e complexo quadro político do país, assinalando o seu definhamento frente a forte onda de influências capitalistas no governo.

A referida política apreciada por este trabalho ilustra claramente o que pontuamos: uma medida centralizada, verticalizada, não discutida com a sociedade e, claro, que não atende aos anseios da comunidade escolar. Indubitavelmente, se a gênese da reforma tivesse como lócus a escola e não os gabinetes, obviamente o currículo não teria prioridade, como evidenciada pelo Estado, pois muitas são as emergências no/do espaço escolar que se posicionam à frente das proposições curriculares.

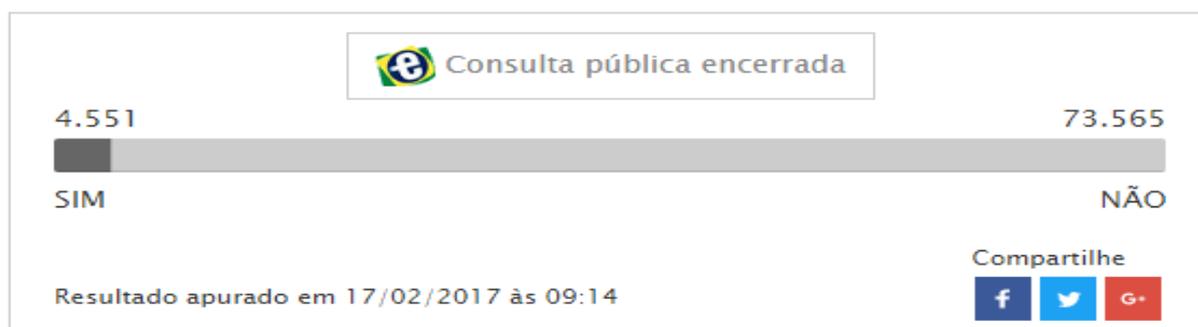


Figura 1: Resultado da consulta pública acerca da reforma do Ensino Médio. Fonte: Senado Federal, 2017. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>>.

Nesses raciocínios, destacamos uma medida que vem de encontro a algumas legislações educacionais em vigência, a exemplo do próprio Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014) e da Resolução CNE/CP n.º 2 de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, quando asseveram sobre a formação inicial do professor da Educação Básica em instituições de Ensino Superior. Segundo as novas diretrizes,

Art. 6º – O art. 61 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, Lei n.º 13.415, 2017).

Como explica o Senado Federal (2017), através da Agência de sua Secretaria de Comunicação Social, poderão ser contratados professores com notório saber em sua área de atuação ou com experiência profissional atestadas por titulação específica ou prática de ensino, para dar aulas afins à sua formação, exclusivamente para atuar na educação técnica e profissional. Mesmo se tratando da educação técnica, essa regalia simboliza uma afronta e uma desvalorização aos profissionais que, em atendimento às determinações legais, obtiveram ou estão obtendo a formação específica (em Ensino Superior) na sua área de atuação.

Representa também uma afronta aos alunos, por duas razões: primeiramente, porque deixam de adquirir conhecimentos teórico-metodológicos ou sistematizados, próprios da ciência/componente curricular estudado, considerados como instrumentalizadores para a compreensão dos fatos e fenômenos que os cercam; por último, porque podem lidar com profissionais detentores de saber técnico inigualável, mas que não dominam os saberes didático-pedagógicos favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem.

Tal como definem Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), os saberes técnicos em si são necessários, porém, existem outros elementos agregados a eles que tornam a prática educativa significativa, pois auxiliam o aluno a entender a realidade (e além dela) em que vive:

Além de dominar conteúdos, é importante que o professor desenvolva a capacidade de utilizá-los como instrumentos para desvendar e compreender a realidade do mundo, dando sentido e significado à aprendizagem, de forma que o aluno possa construir uma visão articulada, organizada e crítica do mundo (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009, p. 97).

Na concepção de Castellar e Vilhena (2011), o desafio de uma educação crítica e significativa está na mediação pedagógica, intimamente ligada ao ofício do professor. A questão central é que este profissional seja capaz de organizar o currículo e o seu trabalho, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da área em que atua e nos saberes da pedagogia (própria do magistério). É mister salientar que a lei não especifica em qual nível da educação escolar será a formação, nem sequer a que tipo de titulações serão admitidas deste notório saber. Por estas superficialidades e por tamanho relaxamento às exigências para a atuação docente na Educação Básica é que se explicam as razões da nossa inquietação.

Vesentini (2013), no início do século XXI, já expressava a sua preocupação com o ensino de Geografia, ao questionar: Será que a mesma vai sobreviver com essas mudanças em curso no sistema escolar? Esclarecemos que, tal qual este autor, também indagamos: Como ficará o Ensino Médio, frente à complexidade social deste mesmo século, sem os conteúdos geográficos? A Geografia apresentada pela Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, ocupa um espaço secundário, ou melhor, as ciências humanas se encontram secundarizadas.

Indagamos, pois, qual das áreas do conhecimento definidas como obrigatórias tratará das problemáticas da realidade social contemporânea? Qual terá como foco a compreensão das questões do mundo globalizado e desigual? Qual terá como objeto o espaço social e suas dimensões elementares na compreensão do atual arranjo socioespacial do mundo? Qual delas? Pois, cada uma, na sua peculiaridade, já possui o seu objeto particular e, como é de conhecimento, o espaço social é estudado exclusivamente pela Geografia por meio de seus temas e suas categorias.

Interrogamos ainda: O estudo espacial não contribui para a “formação integral dos alunos, de maneira a adotar um trabalho voltado à construção de seu projeto de vida e à sua formação, nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”, conforme preconiza o Art. 3º §7º do referido regulamento, quando aponta o que os currículos do Ensino Médio devem considerar?

Não podemos duvidar que responder a essas indagações, nesse momento, é uma tarefa difícil, pois estamos diante de um contexto de incertezas, ao léu. Mas, já se pode apontar que refletir sobre a sobrevivência da Geografia implica considerar, tal como assinala Libâneo

(1994), que a prática educativa é uma atividade humana que prepara os indivíduos para que participem de modo ativo da vida em sociedade.

De modo particular à Geografia Escolar, esta preparação/formação, própria da escola, passa pelo desenvolvimento de práticas que conduzam o aluno a reconhecer a espacialidade dos fenômenos, a conhecer o mundo, a construir a sua cidadania, a compreender a sociedade a partir da análise espacial do lugar em que vive. Pois, segundo Massey (2008), não há possibilidade de reconhecermos as coisas do mundo fora do espaço. Tal como aponta Santos (1994), o nosso campo de estudo é o espaço social, ou seja, o espaço humano/geográfico, logo não se pode, no processo formativo dos educandos, deixar a Geografia ocupar um campo secundário no currículo, já que a compreensão das inextrincáveis realidades sociais contemporâneas se deve aos seus atributos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pretensões para os apontamentos, as críticas e as inquietações aqui delineadas são de que novos olhares sejam direcionados à reestruturação do Ensino Médio e à formação integral do estudante. Acreditamos numa educação que contemple o desenvolvimento humano e não o desenvolvimento capitalista que se apropria do sujeito enquanto capital humano. O teor secundário dado às disciplinas de extrema relevância no processo de formação crítica, reflexiva e cidadã do indivíduo, significa apostar num futuro infesto à educação brasileira e ao próprio desenvolvimento do país.

O que o sistema educacional precisa, é agregar, na matriz curricular, conhecimentos aos já existentes – construídos historicamente pela humanidade – e não suprimir ou secundarizar alguns deles. Nesse sentido, defendemos o amplo debate no processo de reformas educacionais, assim como defendemos a obrigatoriedade da Geografia em todas as etapas da Educação Básica, pois a leitura crítica, profícua e compreensiva das complexidades do mundo contemporâneo, também se faz a partir dos conhecimentos geográficos.

# CRITICAL-REFLECTIVE ANALYSIS OF SECONDARY EDUCATION REFORM: THE TEACHING OF GEOGRAPHY IN QUESTION

## ABSTRACT

The purpose of this article is to point out some reflections about the end of the compulsory teaching of Geography in High School and its implications in the process of critical, intellectual and citizen training of the student. Based on a literary review on the role of Geography in the school context and the critical analysis of Law 13,415 of February 16, 2017, which approves the reform in the last stage of Basic Education, it seeks to discuss the vertical implementation's process of this norm, as well as the relevance of this area of knowledge in the composition of the common core, which is compulsory in the three years of secondary education. It also seeks to provoke a reflection on the context of series attacks on Brazilian democracy through measures of character, essentially neoliberal implanted in recent times, whose repercussion compromises the offer of public education, free of charge and quality. Dialectically, this discussion covers the main points established, such as the payment of education and the real conditions of the school; the composition of the new curriculum for High School and the secondary position given to some areas of knowledge, such as Geography; the primacy accorded to technical education in terms of hours; and, the advantages for the professional performance (with well-known knowledge) and the devaluation to the professionals of the teaching profession. This research defends the obligatory offer of Geography, since the recognition of the spatialities of phenomena, the knowledge of the world, the construction of citizenship and the understanding of inextricable contemporary social realities, is due to its attributes through themes and geographical categories. In these reasonings, it believes in an education that contemplates the human formation and not that which appropriates the student, as human capital to foment the capitalist development.

**Keywords:** Critical analysis. Geography teaching. High School Reform.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Publicação: Diário Oficial da União. Brasília - Seção 1 - Edição Extra - 26/6/2014, Página 1 (Publicação Original).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf)>. Acesso em: 21 de fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Medida Provisória nº 746 de 2016**. 2016a. Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>. Acesso em 18 de fev. de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – 2ª versão revista**. 2016b. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 15 de jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Publicação: Diário Oficial da União em 17 de fev. de 2017.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 11. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011. Coleção Ideias em ação/ Coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho.

CAVALCANTI, Lana de Souza Cavalcanti. **A Geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria handlei Cacete. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**. Globalização e meio técnico-científico-informacional. Hucitec: São Paulo, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

SENADO FEDERAL. **Sancionada a Lei da Reforma no Ensino Médio**. Agência da Secretaria de Comunicação Social, 2017. Disponível em: <[http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/02/16/sancionada-lei-da-reforma-no-ensino-medio?utm\\_source=midias-sociais&utm\\_medium=midias-sociais&utm\\_campaign=midias-sociais](http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/02/16/sancionada-lei-da-reforma-no-ensino-medio?utm_source=midias-sociais&utm_medium=midias-sociais&utm_campaign=midias-sociais)>. Acesso em 17 de fev. 2017.

VESENTINI, José William (org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

VLACH, Vânia. Papel do ensino de Geografia na compreensão de problemas do mundo atual. **Scripta Nova** - Revista electrónica de Geografía y ciencias sociales. Barcelona, vol. XI, núm. 245 (63), 1 de ago. 2007.

Recebido em 22/02/2017.  
Revisado entre 18 e 23/07/2017.  
Aceito em 24/07/2017.