

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - MG  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**LETÍCIA SILVÉRIO DA SILVA**

**A GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DO CONTEÚDO DAS POLÍTICAS  
CURRICULARES ENTRE 1999-2018.**

**Alfenas/MG**

**2022**

**LETÍCIA SILVÉRIO DA SILVA**

**A GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DO CONTEÚDO DAS POLÍTICAS CURRICULARES ENTRE 1999-2018.**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Geografia, pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Análise Sócio-espacial ambiental.

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sandra de Castro de Azevedo

**Alfenas /MG  
2022**

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas  
Biblioteca Unidade Educacional Santa Clara

Silva, Letícia Silverio da.

A Geografia no Ensino Médio : Análise do Conteúdo das Políticas Curriculares entre 1999-2018 / Letícia Silverio da Silva. - Alfenas, MG, 2022.

146 f. : il. -

Orientador(a): Sandra de Castro de Azevedo.

Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2022.

Bibliografia.

1. Políticas curriculares. 2. BNCC. 3. Ensino Médio. I. Azevedo, Sandra de Castro de, orient. II. Título.

Ficha gerada automaticamente com dados fornecidos pelo autor.

**LETÍCIA SILVÉRIO DA SILVA**

**A GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DO CONTEÚDO DAS POLÍTICAS CURRICULARES DE 1999-2018**

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Análise Sócio-espacial e Ambiental.

Aprovada em: 15 de março de 2022

Profª. Dra. Sandra de Castro de Azevedo  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG

Prof. Dr. Natalino Neves da Silva  
Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Prof. Dr. Necio Turra Neto  
Instituição: Universidade Estadual Paulista - UNESP



Documento assinado eletronicamente por Sandra de Castro de Azevedo, Professor do Magistério Superior, em 15/03/2022, às 16:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Natalino Neves da Silva, Usuário Externo, em 17/03/2022, às 08:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Nécio Turra Neto, Usuário Externo, em 22/03/2022, às 07:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unifalmg.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unifalmg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 0691487 e o código CRC 167E01BD.

Para Nancy Diogo dos Reis Silvério.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra de Castro de Azevedo pelo apoio e empenho para o desenvolvimento desta pesquisa. Pelo acolhimento no programa de pós-graduação e o cuidado para com a minha formação, sendo sempre o meu porto seguro acadêmico e pessoal.

Agradeço aos meus amigos que me acompanharam nessa jornada acadêmica, Matheus Andrade, Abigail Bruna e João Rodrigues, pelo apoio e companheirismo para lidar contra as adversidades da pesquisa e de uma pandemia.

Como também a professora Juliana Pimenta Attie, que mesmo não fazendo parte da pesquisa, contribuiu significativamente para a minha formação intelectual, correspondendo a exemplo de pesquisadora e profissional. A professora Keila Bossolani Kiill, que com sua fala no debate do evento do PIBID - Unifal, em 2015, mesmo sem consciência disso, semeou questionamentos para que eu iniciasse essa jornada de investigação sobre o tema.

Gostaria de agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Alfenas, por ter possibilitado o prosseguimento dos meus estudos e aprimoramento da minha formação acadêmica.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## RESUMO

O presente trabalho possui como proposta analisar os documentos curriculares federais curriculares brasileiros do Ensino Médio, entre 1999 até 2018, a modo de investigar sobre possíveis mudanças, alterações ou mesmo perda de espaço da disciplina de Geografia. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, documental, realizada a partir da análise do conteúdo definida por Franco (2008). Em que, será analisado o material introdutório dos documentos curriculares e os conteúdos referentes à Geografia escolar, considerando o contexto político e econômico de elaboração e implementação dos respectivos documentos. A presente pesquisa busca também analisar a última versão curricular publicada, a BNCC (2018), com o intuito de traçar um quadro geral de sua proposta, considerando a disciplina de Geografia para o Ensino Médio, como também o conceito de “juventude” desenvolvido pelo referido documento. Isso porque, como expõe diversos autores, como Sacristán (2000), o desenvolvimento de pesquisas sobre os documentos curriculares federais são de extrema importância, pois permitem o desenvolvimento de análises sobre as propostas curriculares, que correspondem a documentos norteadores dos currículos e conhecimentos escolares. Como também contribui para o debate acerca da qualidade do ensino educacional brasileiro, que como poderá ser observado na pesquisa, sofre influência e direcionamentos advindos de demandas dos setores econômicos, políticos e culturais da sociedade brasileira e por organismos internacionais. Como é o caso da base, documento norteador da Reforma do Ensino Médio, o qual está em execução, alterando de maneira significativa e impositiva a formação ofertada para essa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Geografia escolar; Políticas Curriculares; Currículo; Juventude.

## **ABSTRACT**

The present work proposes to analyze the Brazilian Federal High School curricular documents, between 1999 and 2018, in order to investigate possible changes, alterations or even loss of space in the Geography discipline. It is, therefore, a qualitative, documentary research, carried out from the content analysis defined by Franco (2008). In which, the introductory material of the curricular documents and the contents referring to school geography will be analyzed, considering the political and economic context of elaboration and implementation of the respective documents. The present research also seeks to analyze the last published curricular version, the BNCC (2018), in order to draw a general framework of its proposal, considering the discipline of Geography for High School, as well as the concept of "youth" developed by the said document. This is because, as stated by several authors, such as Sacristán (2000), the development of research on federal curricular documents is extremely important, as they allow the development of analyzes on curricular proposals, which correspond to documents that guide curricula and school knowledge. It also contributes to the debate about the quality of Brazilian educational teaching, which, as can be seen in the research, is influenced and guided by demands from the economic, political and cultural sectors of Brazilian society and by international organizations. As is the case with the base, the guiding document of the High School Reform, which is in progress, significantly and imposingly changing the training offered for this type of education.

Keywords: School geography; Curriculum Policies; Curriculum; Youth.

## LISTA DE FIGURA

FIGURA 1 - Fluxograma disciplina Geografia - PCN + 2002).....	103
---	-----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Competências para a área Ciências Humanas e suas tecnologias - PCN (1999)..55	
Quadro 2 - Articulação de habilidades entre LDB/96 e a BNCC-EM (2018).....88	
Quadro 3 - Comparativo entre as propostas curriculares: PCN (1999), PCN + (2002), OCEM (2006) e BNCC (2018).....96	
Quadro 4 - Competências e Habilidades Geografia: PCN (1999).....100	
Quadro 5 - Eixos temáticos PCN + (2002).....105	
Quadro 6 - Eixos temáticos e conteúdos OCEM (2006).....111	
Quadro 7 - Competências e habilidades para Ciências Humanas e sociais aplicadas – Ensino Médio (BRASIL, 2018).....118	
Quadro 8 - Comparativo dos conteúdos de Geografia dos documentos curriculares.....131	

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abave	Associação Brasileira de Avaliação Educacional.
ANPAD	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração.
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.
CAEd	Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação.
CEB	Câmara de Educação Básica.
CESPE/FGV	Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas.
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho.
CNE	Conselho Nacional da Educação.
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
EC	Emenda Constitucional.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio.
EPTM	Educação Profissional Técnica do Ensino Médio. <sup>49</sup>
FMI	Fundo Monetário Internacional.
FUNDEB	Fundo Nacional da Educação Básica.
FUNDEF	Fundo de Manutenção da Educação Fundamental.
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação.
MEC	Ministério da Educação.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PCN +	Parâmetros Curriculares Nacionais +.
Pnaes	Programa Nacional de Assistência Estudantil.
PNE	Plano Nacional da Educação.
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
PNLEM	Programa Nacional do Livro do Ensino Médio.

Prodeb	Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica.
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação Jovens e Adultos.
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.
SESC	Serviço Social do Comércio.
SESI	Serviço Social da Indústria.
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.
Sintiefal	Sindicato dos Servidores Públicos Federais da Educação Básica e Profissional no Estado de Alagoas.
Uneme	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes da Educação.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>A QUESTÃO CURRICULAR</b>	<b>17</b>
2.1	JUVENTUDE, JUVENTUDES E A CONDIÇÃO JUVENIL	25
<b>3</b>	<b>AS POLÍTICAS CURRICULARES FEDERAIS E O SEU CONTEXTO POLÍTICO</b>	<b>37</b>
3.1	PERÍODO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO (1995-2002)	37
<b>3.1.1</b>	<b>Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – 1999</b>	<b>43</b>
3.1.1.1	Parte I - Bases Legais	44
3.1.1.2	Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias	<b>53</b>
<b>3.1.2</b>	<b>Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio + (PCN +) – 2002</b>	<b>56</b>
3.2	PERÍODO LULA (2003 - 2010)	65
<b>3.2.1</b>	<b>Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) – 2006</b>	<b>72</b>
3.3	PERÍODO DILMA (2011 - 2016) E TEMER (2016-2018)	76
<b>3.3.1</b>	<b>Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - 2018</b>	<b>84</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DO CONTEÚDO DOS DOCUMENTOS CURRICULARES: GEOGRAFIA</b>	<b>97</b>
4.1	PCN - GEOGRAFIA	97
4.2	PCN + - GEOGRAFIA	102
4.3	OCEM - GEOGRAFIA	108
4.4	BNCC - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	117
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>134</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>136</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação visa investigar através da análise do conteúdo dos documentos curriculares federais sobre possíveis mudanças operadas para a Geografia escolar, reconhecendo seu contexto histórico e geográfico. Problematiza-se, portanto, sobre uma possível influência, alteração ou mesmo redução ocorrida no conteúdo da disciplina de Geografia, estabelecidos pelos documentos normativos curriculares para a etapa educacional do Ensino Médio: Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), Parâmetros Curriculares Nacionais + (2002), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), e Base Nacional Curricular Comum (2018).

A relevância desta pesquisa é expressa pela importância da realização de análises e discussões sobre os documentos curriculares oficiais, por serem documentos normativos da educação básica. Igualmente, por propor analisar as características e transformações operadas por esses documentos para a Geografia escolar, colaborando para o enriquecimento do debate sobre o tema.

Isso porque como expõem diversos autores e pesquisadores da temática, tais como Sacristán (2000), Greco (2002) e Santomé (2013), o desenvolvimento de análises críticas das propostas curriculares são indispensáveis para a condução de práticas educativas democráticas e para a avaliação qualitativa de suas propostas curriculares, como também para a análise dos interesses explícitos e implícitos presentes em tais documentos.

A pesquisa pode auxiliar no desenvolvimento do debate sobre a BNCC (2018), ao propor analisar sua proposta que corresponde a base da vigente “Reforma do Ensino Médio”. Contribuindo tanto para as pesquisas curriculares quanto para as pesquisas voltadas para políticas públicas educacionais, tais como as desenvolvidas pelos autores Daniel José Rocha Fonseca, Vivian Aparecida da Cruz Rodrigues e Edilene Nunes de Macedo.

Isto posto, a pesquisa possui como objetivo geral o de compreender por meio da análise do conteúdo dos documentos curriculares federais as intenções e interesses das políticas curriculares do Ensino Médio para a Geografia.

São objetivos específicos:

- a) realizar a análise do conteúdo dos seguintes documentos federais: PCN – Ensino Médio (1999); PCN+ (2002) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), e BNCC (2018) com ênfase na Geografia escolar;
- b) análise do conteúdo dos documentos curriculares federais estabelecidos para a etapa escolar do Ensino Médio, considerando seus respectivos contextos históricos e geográficos: PCN – Ensino Médio (1999); PCN+ (2002); Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006); BNCC – Ensino Médio (2018);
- c) traçar um quadro geral da proposta educacional estabelecida pela BNCC – Ensino Médio (2018).

Neste sentido, o presente trabalho corresponde a uma pesquisa qualitativa, realizada com base na análise documental, através da análise do conteúdo definida por Franco (2008). Segundo a autora, esse método de pesquisa corresponde a análise com ponto de partida a mensagem, seja ela de caráter documental, figurativa, verbal (escrita ou oral), ou até mesmo gestual. De acordo com a autora, para o desenvolvimento da análise do conteúdo o pesquisador parte do “conteúdo manifesto” de seu objeto de análise, evitando assim, interpretações equivocadas:

[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito ou latente). A análise e a interpretação dos conteúdos obtidos enquadram-se na condição dos passos (ou processos) a serem seguidos. (FRANCO, 2008, p.28)

Entre os procedimentos para sua realização, a autora aponta para três etapas principais: a descrição, correspondente a enumeração das características do texto, resumida após um tratamento inicial. A inferência, que é a passagem da descrição para a interpretação (última etapa), em que ocorre a comparação dos elementos descritos e identificados pelo pesquisador. E por fim, a interpretação, que é o momento de conceder significação e características ao material analisado.

Os documentos objeto de análise correspondem a: PCN (1999), PCN + (2002), OCEM (2006) e BNCC (2018), legislação brasileira e documentos federais oficiais. Portanto, a presente pesquisa foi desenvolvida a partir da análise do material online, disponibilizado pelo site do Ministério da Educação (MEC), considerando essas três principais etapas de investigação citadas por Franco (2008).

Primeiramente, os documentos foram analisados individualmente, considerando os temas abordados, sua organização, a quantidade de páginas, a disposição dos seus conteúdos e sua articulação com os demais volumes ou documentos curriculares e/ou legais para essa etapa escolar. Esses conteúdos foram organizados em dois grandes blocos para a análise: o primeiro (Bloco A), correspondendo aos capítulos introdutórios, carta ao professor, capítulos informativos, de apresentação das propostas curriculares, entre outros, que foram identificados como relacionados a aspectos gerais da proposta curricular definida pelos documentos. O segundo bloco (Bloco B), corresponde aos capítulos relacionados aos conteúdos de Geografia, ou aqueles com informações adicionais relacionadas ao tema da Geografia. Neste primeiro momento, temos o tratamento inicial dos documentos, em que ocorreu a partir da enumeração de suas respectivas características e separação de seu conteúdo manifesto para interpretação.

Após essa etapa, passamos para a segunda fase, a de inferência. Nesta etapa os documentos foram novamente analisados individualmente, agora, considerando sua “unidade de registro”, e seu “contexto de análise”. Dessa maneira, o “Bloco A” teve seus conteúdos analisados e interpretados considerando tanto o contexto histórico, político e social de sua elaboração e implementação, como também considerando seus elementos constituintes, identificados na etapa anterior. Igualmente, o “Bloco B” foi analisado, considerando esses aspectos apontados.

Vale mencionar que como “unidade de registro”, o presente estudo partirá do “tema”, visto que o objeto de pesquisa corresponde aos conteúdos de geografia, e, como “contexto de análise”, será considerado o contexto político, econômico e cultural brasileiro de elaboração de cada documento analisado. Portanto, esta pesquisa concebe que os documentos curriculares representam muito mais do que a simples apresentação e explicação de suas propostas, como também correspondem a evidências textuais de ideologias, interesses, acordos políticos e acontecimentos culturais do período em questão.

Na etapa da interpretação, os documentos tiveram seus conteúdos analisados e comparados, buscando compreender sobre possíveis alterações, perdas ou acréscimos de conteúdos. Sendo que, nesse momento também foi realizada a interpretação da exposição argumentativa apresentada pelos documentos. Para o Bloco A, foi considerado os seguintes aspectos:

- i) qual é o objetivo do Ensino Médio para cada documento?

ii) a proposta curricular definida nos documentos utiliza quais argumentos para justificar a sua elaboração e implementação?

iii) quais são os interesses implícitos e explícitos abordados nos documentos para a educação (atende a qual finalidade)?

iv) os documentos abordam programas, incentivos ou mesmo metas provenientes de Organizações Internacionais, empresas ou acordos internacionais/nacionais para a educação (atende a qual agenda)?

v) como é apresentado o público alvo dessas propostas curriculares? A juventude é mencionada?

vi) como o professor é concebido por cada documento? Como professor é definido pelos documentos e como é concebido o seu papel no processo educativo? (professor autônomo ou professor reprodutor )

Com relação ao Bloco B, foi levado em consideração os seguintes aspectos:

i) quais os conteúdos abordados pelos documentos?

ii) qual o principal conceito ou categoria de análise?

iii) quais autores(as) foram abordados ou utilizados no texto?

iv) como se deu a articulação entre os conteúdos de Geografia, foram organizados em temas, assuntos, itinerários, etc?

v) ocorrem perdas, mudanças ou permanências nos conteúdos da Geografia?

vi) alguma mudança nos conteúdos da Geografia possuem relação com os objetivos definidos pelo documento para a educação para o Ensino Médio proposto por ele?

Além destes documentos também foram realizadas análises da legislação educacional sobre o Ensino Médio, tanto para a elaboração da contextualização político e histórico discutida na presente pesquisa, como também de maneira articulada a análise do conteúdo dos documentos com o objetivo de entender como essa etapa de ensino foi conduzida no Brasil até os dias atuais. Para complementar esse processo foi realizado um levantamento e revisão bibliográfica dos conceitos e metodologias sobre o tema proposto, em livros, artigos e periódicos.

A pesquisa está estruturada em quatro capítulos, de modo que no capítulo 2 “A questão curricular” será apresentado uma discussão teórica sobre o tema “currículo”, articulando-o com o conceito de “juventude(s)”. No capítulo 3, “As políticas curriculares federais e o seu contexto político” se expõe acerca do contexto político, econômico e social

de elaboração e implementação dos documentos curriculares, para posterior análise de seus capítulos introdutórios.

No capítulo 4 “ Análise do conteúdo dos documentos curriculares: Geografia” é a análise dos documentos curriculares, considerando seus conteúdos de geografia. Por fim, será apresentado as considerações finais da pesquisa.

## 2 A QUESTÃO CURRICULAR

O presente capítulo possui como objetivo apresentar uma discussão teórica sobre o currículo, reconhecendo-o como produto social e cultural. E apresentar ideias sobre o tema da juventude, buscando articulá-la com as questões provenientes do contexto político, econômico e social que estão inseridas, a modo de compreender como mudanças nas políticas públicas educacionais podem influenciar diretamente no desenvolvimento pessoal e profissional desses jovens.

Conforme Sacristán (2000) o currículo pode funcionar como ferramenta para atuação na realidade educacional, pois controla a distribuição do conhecimento, seja na forma de proposta curricular ou dos currículos escolares. Ambas formas atuam influenciando na seleção dos saberes a serem ensinados nas salas de aula, sendo que a lógica da padronização leva a proposta curricular a ser implementada como o currículo que será aplicado em sala de aula, e não como uma proposta que orienta e abre possibilidades para elaboração de currículos diversos.

Segundo o autor, em sociedades avançadas, em que predominam relações sociais e de produção mais complexas e articuladas, a escolarização empenha o papel de transmissão dos saberes, da cultura e de socialização das gerações mais jovens:

A função da escola concebida como instituição especificamente configurada para desenvolver o processo de socialização das novas gerações, aparece puramente conservadora: garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade. (SACRISTÁN, 2000, p. 14)

Afirma Sacristán (2013) que o currículo possui sua origem derivada da palavra latina *curriculum*, sendo que na Roma Antiga, se empregava o termo *cursos honorum*, o que significava a carreira, as “honras”, acumuladas pelos cidadãos romanos à medida que trabalhava em diversos cargos eletivos e judiciais.

Para o estudioso, o uso do conceito currículo está desde seu primórdio relacionado com a proposta de uma seleção de conteúdos (a serem aprendidos e ensinados), organizados de maneira fragmentada e segmentada, pois trata-se de uma “[...] opção cultural, o projeto que quer tornar-se cultura-conteúdo do sistema educativo para um nível escolar ou para uma escola de forma concreta. [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 34). De modo que em situações ideais, o currículo deveria ser elaborado a partir do seu contexto de atuação, portanto, considerando as particularidades e necessidades dos alunos. Entretanto, também não se pode

descartar a possibilidade de ocorrência da elaboração tendenciosa neste processo de elaboração, visto que podem estar atendendo interesses de uma elite, sobrepondo aos interesses da classe popular.

Desta maneira Sacristán (2013) destaca que o currículo é uma prática, projeto ordenado, relacionado com a instrumentalização concreta realizada pela escola, essa que selecionará dentro da cultura, os conteúdos considerados legítimos para serem transmitidos aos alunos na forma de conhecimento escolar. Em outras palavras, o currículo corresponde a uma construção social e cultural, elemento de referência dos conteúdos e práticas a serem desenvolvidos pelo sistema escolar.

Segundo o autor, a partir do entendimento do currículo como um processo social é possível identificar suas múltiplas formas e manifestações, que correspondem ao “currículo prescrito e regulamentado”, aquele relacionado no âmbito de decisões políticas e administrativas. O “currículo planejado para professores e alunos”, referente a práticas de desenvolvimento, que podem ser livros-textos, guias didáticos, entre outros. O “currículo planejado/organizado no contexto escolar”, que reúne práticas organizativas, programas ou planos de atuação da escola.

Temos também, o “currículo avaliado”, correspondente às práticas de controle internas e externas, que podem ser exames de avaliação desenvolvidos internamente pelas escolas ou externamente por programas de avaliação nacional. No caso brasileiro, podemos citar por exemplo a Prova Brasil e o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Por último, o “currículo em ação”, que trata-se de um currículo produto da experiência educativa real, a partir da interação professor, alunos e aprendizagem.

Portanto, é compreensível que a concepção de currículo não se limita aos documentos normativos, muito menos pela ocorrência nos espaços escolares. Trata-se de um processo social, o qual todos esses elementos e manifestações curriculares apresentam-se articuladas. No entanto, apesar dessa articulação existir, não se pode afirmar que sua atuação seja feita de modo de igual para igual. O que ocorre é que os processos de domínio do currículo estão inseridos em uma rede hierárquica de poder decisório.

Por isso que, segundo Sacristán (2000), o currículo escolar corresponderia a uma construção cultural, histórica e culturalmente condicionada, reflexo dos conflitos de interesses existentes na sociedade, pois além de ser reflexo da cultura escolar local, também reflete o projeto ordenado e prescrito pelos documentos curriculares oficiais.

Como afirma Silva (2014, p.1), “O currículo insere-se no território de ocorrência de disputas culturais, onde se estabelecem as lutas entre significados do indivíduo, do mundo, da sociedade, no processo de formação de identidades [...]”. Assim sendo, sua elaboração parte de um projeto cultural, econômico e político que influenciará na legitimação dos saberes e conhecimentos a serem reconhecidos e validados para serem perpetuados nas instituições de ensino.

Goodson (2013) aponta que o currículo espelha uma estrutura de poder, de caráter histórico e condicionado por elementos específicos, ou seja, ele não é neutro. Conseqüentemente, sua construção e defesa se apresenta condicionada por questões políticas, culturais e ideológicas.

Para Rodrigues (2016) o processo de construção curricular e de organização dos seus conteúdos correspondem a uma escolha cultural e epistêmica, visto que a seleção de determinados conteúdos em detrimento de outros corresponde a uma decisão política. Logo, a definição de uma base curricular comum orientadora para o ensino básico público corresponderia a uma decisão política, segundo interesses e princípios de determinado grupo no poder.

Além disso, Sacristán (2000) destaca que o reconhecimento e análise curricular não devem ser realizadas sem considerar os aspectos históricos, culturais, sociais e políticos envolvidos no processo de sua construção curricular, uma vez que ela é definida a partir da síntese dos valores sociais, portanto, condicionado pela estrutura política e cultural da sociedade.

Raymond Williams (1992) salienta que o próprio sistema escolar ao reproduzir a cultura, não o faz de forma neutra e autônoma, mas sim dotada de relações políticas, sociais e religiosas que influenciam diretamente na sua transmissão do saber e daquilo a ser considerado como possuidor de valor cultural a ser reconhecido e perpetuado. O autor também expõe acerca do processo de reprodução cultural operado pelo sistema educacional, por estar vinculado diretamente às relações sociais vigentes na sociedade.

Isso porque segundo Sacristán (2000), com o processo de socialização operada pela instituição escolar definirá a seleção cultural a ser reconhecida e, posteriormente, irá legitimar esse conhecimento a ser transmitido, influenciando diretamente no desenvolvimento pessoal, social, cultural e profissional dos indivíduos sob sua ação.

Reconhecendo o papel legitimador das instituições escolares e considerando sua esfera cultural, Pierre Bourdieu (2015) questiona o papel do sistema escolar, acusando-o de ser um instrumento da ordem vigente em benefício à classe superior, pois transmite e exige uma cultura aristocrática. Ao se dirigir e julgar como aptos os alunos a partir do *ethos* da elite, a instituição escolar estaria agindo de maneira a sancionar e legitimar as desigualdades sociais, ignorando as diferenças culturais existentes, permitindo à elite justificar sua posição dentro da hierarquia social.

Alunos pertencentes às classes sociais e culturais distintas não seriam reconhecidos dentro do sistema escolar, portanto, seu fracasso escolar corresponderia a falta de suas “aptidões naturais” e não propriamente de diferenças culturais e sociais. Sendo assim, a seleção cultural existente dentro e entre as instituições escolares, seja a partir do currículo ou dos materiais obrigatórios, dá visibilidade e validade em determinada cultura reconhecida a ser transmitida aos alunos.

Sobre essa questão, Santomé (2013) enfatiza para o processo de desconsideração acerca da diversidade e características singulares dos alunos pelas instituições escolares, “[...] pensadas para a uniformização e imposição de um cânone cultural, que poucas pessoas costumam questionar, porque nem mesmo esse debate é estimulado pelas autoridades da educação. [...]” (SANTOMÉ, 2013, p.226). Esse processo conduziria, por assim dizer, o sistema escolar em direção a uma “homogeneidade” de alunos, com suas características, habilidades, capacidades, etc., não condizentes com a realidade.

Entretanto, considerar as particularidades e diversidades dos alunos não corresponde em ignorar a importância e necessidade do estabelecimento de uma base cultural comum para a formação dos cidadãos, desde que sua elaboração seja feita de maneira democrática, reconhecendo que os saberes e conhecimentos produzidos pela humanidade representam um bem de todos, assim como elaborada em prol de uma educação que possibilite o desenvolvimento intelectual dos indivíduos, e não daquela organizada a partir dos interesses de uma classe social, detentora do poder decisório que busca uma padronização.

Para tanto, o autor afirma que é imprescindível o debate acerca dos conteúdos do currículo no ensino obrigatório, pois permite a análise da base cultural comum de formação dos cidadãos. Ensino obrigatório esse que corresponderá, muitas vezes, no único contato dos indivíduos com o conhecimento sistematizado, pois nas palavras do autor: “[...] A cultura geral de um povo depende da cultura que a escola torna possível enquanto que está nela,

assim como dos condicionamentos positivos e negativos que se desprendem da mesma. [...]” (SACRISTÁN, 2000, p.30).

Rodrigues (2016) destaca que a construção de um currículo comum representa a intenção de amenizar as desigualdades de aprendizagem que ocorrem devido à diversidade cultural e social dos alunos. No entanto, tal proposta apresenta-se muito distante da realidade do sistema educacional brasileiro, visto que, historicamente, as propostas de construção curricular no Brasil foram e ainda estão sendo orientadas a partir de avaliações e propostas internacionais de caráter neoliberal.

Conforme expõe Rocha (2010), diversas políticas curriculares implementadas no sistema educacional brasileiro se enquadram em um amplo movimento de mudanças impostas por organismos internacionais. O que evidencia um esforço governamental para a implementação de reformas educacionais que expressam interesses do projeto neoliberal, organizados a partir de organismos internacionais como: o FMI, Banco Mundial, PNUD, UNESCO, entre outros.

O autor afirma que a seleção intencional e articulada, na construção curricular educacional, a partir dos interesses dos organismos internacionais e, em colaboração com o Estado, corresponde a uma ferramenta de controle social. Reconhecendo esse processo, Sacristán (2000) aponta para a importância da realização da análise crítica frente a propostas de alteração da organização curricular em qualquer etapa de ensino, com o objetivo de avaliar e diagnosticar possíveis falhas ou desvios na proposta apresentada, assim como traçar um quadro geral da intenção presente no documento.

Para o autor, se deve objetivar a elaboração de um currículo abrangente com seus conteúdos, conhecimentos e habilidades pensadas de maneira a colaborar com um ensino que reconheça a diversidade social e cultural dos alunos, de caráter menos excludente. Contudo, Sacristán (2000) reconhece que não existirá proposta curricular perfeita, ausente de ideias ou interesses políticos, mas propõem que a elaboração curricular a partir do reconhecimento da diversidade cultural e social, estabelecido com o propósito educacional de atender a todos os indivíduos, representaria um avanço significativo.

Ademais, conforme expõe Arroyo (2013) o processo de elaboração do currículo condiz a um território de disputa, o qual lutam professores e alunos pelo direito à diversidade e de novas formas de pensar o real. Pois, além de terem seus saberes e conhecimentos ignorados no processo de elaboração curricular, as vozes dos docentes e educandos são

silenciadas pelo currículo definido como conhecimento acumulado “[...] único, legítimo, onde a racionalidade científica se legitima como a única racionalidade. [...]” (ARROYO, 2013, p. 40).

Essa lógica centralizada no currículo está vinculada ao processo de centralização de políticas curriculares, baseadas em avaliações quantitativas, o qual são caracterizadas por, orientarem o ensino aprendizagem a “[...] lógicas progressistas, sequências rígidas, aprovadoras e reprovadoras de alunos e mestres.” (ARROYO, 2013, p.35). Segundo o autor, com o crescimento econômico e transformação das relações sociais e de produção, o conhecimento a ser ensinado nas escolas se torna alvo de interesse e atuação para fins econômicos, visto que surgem demandas referentes a capacitação dos indivíduos, pois:

Estamos em um jogo político, econômico em que o conhecimento, a ciência e a tecnologia hegemônicos foram apropriados e colocados a serviço da acumulação e da manutenção das relações de dominação/subordinação. A essa relação política é submetida a produção, acumulação e apropriação, transmissão e aprendizado desse conhecimento. (ARROYO, 2013, p. 49)

À vista disso, assim como os documentos curriculares apresentam intencionalidade em sua elaboração, a organização e seleção de conteúdos para a Geografia escolar também o fará. Sobre essa questão, Cavalcanti (2006) reforça que essa seleção será fruto de interesses e objetivos sociopolíticos, e pedagógicos gerais. Demonstrando assim, a inexistência da neutralidade dentro da própria Geografia escolar, que deverá ser estabelecido, segundo a autora, para o desenvolvimento de raciocínios, concepções articuladas e aprofundadas sobre o espaço, possibilitando aos alunos a compreensão sobre as dinâmicas espaciais em suas múltiplas dimensões.

Cavalcanti (2006) aponta que para conquistar tais objetivos torna-se necessário estabelecer um método de ensino adequado, organizado de maneira a prover conhecimentos significativos e socialmente relevantes aos alunos. Para Bueno, Carvalho e Silva (2001), a Geografia condiz a uma disciplina indispensável, ao permitir o desenvolvimento da autonomia, compreensão dos direitos, limites e desdobramentos das relações sociais, econômicas e políticas da atual sociedade.

Os autores também apontam para a importância de seu ensino para o desenvolvimento da compreensão da realidade, das relações e produções espaciais inseridas no processo de globalização, desde as escalas locais, regionais e internacionais. Contudo, como expõe Lacoste (1988), mesmo sendo reconhecida a sua importância tanto como saber estratégico,

quanto para a formação dos indivíduos, a Geografia se encontraria inserida em um processo de *mass media*<sup>1</sup>.

Esse processo estaria associado, segundo o autor, a um movimento de controle dos saberes e conhecimentos produzidos por essa disciplina, que transforma o ensino de Geografia em uma “geografia do espetáculo”, ao mesmo tempo que o torna enfadonha e desinteressante. Por isso, o autor destaca que “a geografia serve primeiro para fazer guerra”, devido ao seu papel político, estratégico e crítico.

O saber estratégico estaria relacionado a produção de conhecimentos, informações físicas, sociais e culturais, assim como a possibilidade de ordenamento do território, controle dos fluxos populacionais (tanto os que povoam seu território, como que para a guerra), entre outros. Deste modo, para o autor, o processo de esvaziamento operado na “geografia dos professores” não estaria ocorrendo de maneira ordinária, mas sim dotado de intencionalidade, reflexo de interesses tanto político, como econômico.

Ao ser considerada desinteressante, ela sofre um processo de ocultamento, dissimulando ao olhar de todos a sua eficácia nas estratégias políticas, militares, econômicas e sociais. Além do seu poderio como instrumento político, ideológico e econômico, o ensino de Geografia, segundo o autor, corresponderia a uma poderosa ferramenta tanto para o desenvolvimento intelectual, como para a formação de indivíduo crítico da sociedade vigente.

A relevância da Geografia, para Greco (2002), ocorreria também devido ao seu caráter intervencionista, pois ao analisar a história de desenvolvimento da disciplina, constata-se uma utilização de característica colaborativa em projetos de legitimação do poder e de estratégias geopolíticas: “[...] Ao descrever os elementos da paisagem, as atividades do Homem, enumerar dados e fatos, enaltecer o território e suas riquezas, a Geografia serve ao Estado, ao nacionalismo patriótico, para mascarar a geopolítica dos Estados maiores. [...]” (GRECO, 2002, p.141).

A autora ressalta a importância da disciplina para formação dos indivíduos, quando utilizada como meio para desenvolver o diálogo e discussão sobre as transformações espaciais; as ações políticas humanas; as suas formas de apropriação humana da natureza e sua produção econômica; assim como a política da sociedade. Ao cumprir tais propósitos, a disciplina de Geografia auxiliará ao desenvolvimento dos cidadãos, possibilitando-os compreender o seu lugar e mundo, seu tempo, espaço, entre outros.

---

<sup>1</sup> “mídia de massa” (tradução da autora).

Reconhecendo que o currículo escolar é resultado dos conflitos de interesses existentes na sociedade e dos valores da classe detentora do poder, Greco (2002) enfatiza sobre a importância de reflexões sobre o currículo de Geografia, visto que sua elaboração reflete o projeto político do Estado. Portanto, toda construção curricular, seja na escala municipal, estadual ou federal é condicionada pelas estruturas de poder vigentes na sociedade, assim como reproduzem tais estruturas em sua organização curricular. Dessa forma, segundo a autora, o desenvolvimento de sua análise é imprescindível, pois permite o questionamento sobre a quem o ensino de Geografia se estabelece e com qual propósito.

De acordo com Rocha (2010), as políticas curriculares operadas no sistema educacional brasileiro estão inseridas em um processo mais amplo de ocorrência, de caráter colonizador. Em que, possuindo como objetivo a submissão da educação através de alterações curriculares, o faz para atender às regras determinadas pelo mercado.

Por isso, é importante o desenvolvimento de análises de documentos curriculares, pois eles expressam a intencionalidade e objetivos, estipulados pelas políticas públicas educacionais. Que estão, atreladas diretamente a projetos políticos governamentais e/ou movimentos econômicos e culturais.

Em consonância a exposição realizada pelo autor, a partir da análise das políticas públicas educacionais operadas no Brasil, observa-se a ocorrência de diversas novas propostas ou reformulações curriculares realizadas entre os anos de 1999 e 2018. Cada qual dotada de particularidades e generalidades referentes às suas características estruturais, como aos seus objetivos e/ou metas. Esses aspectos podem ser entendidos como elementos de ação e sob influência tanto dos contextos político, econômico, social e cultural que foram elaboradas e implementadas, quanto por ação ideológica de seus idealizadores.

Por assim dizer, constata-se a existência de mudanças curriculares vinculadas tanto a promessas partidárias e ideologias de mandatos políticos, como também pelo reflexo de interesses econômicos, políticos e culturais sob influência a nível nacional e internacional. Somado a isso, temos o próprio movimento de transformações dos conhecimentos escolares, devido ao avanço da ciência, pelas pesquisas universitárias.

Como destaca Bruxel (2020, p.4), o conhecimento científico é aquele provado objetivamente, ou seja, “[...] é o processo de produção da verdade que pode ser comprovado através de experimentações e está sempre evoluindo [...]”. Isto posto, é compreensível que os conhecimentos socialmente produzidos estejam evoluindo e, conseqüentemente, também o

conhecimento escolar, uma vez que a escola corresponde a um espaço privilegiado “[...] para a compreensão e reconstrução dos conhecimentos socialmente produzidos, sejam eles científicos ou do senso comum [...]” (BRUXEL, 2020, p.4).

Entretanto, o que se nota é que muitas das reorganizações curriculares ocorridas no sistema educacional brasileiro sofrem influências e direcionamentos por parte de interesses políticos, econômicos e ideológicos. No caso do Ensino Médio, modalidade escolar foco desta pesquisa, observa-se que, independente de suas especificidades, sejam elas relacionadas aos seus respectivos períodos históricos e geográficos, e também, da cultura e sociedade vigentes, todas essas propostas curriculares desenvolvidas possuem um elemento em comum, o seu público alvo: a juventude.

## 2.1 JUVENTUDE, JUVENTUDES E A CONDIÇÃO JUVENIL

De acordo com os pesquisadores Grosbaum e Falsarella (2016), a juventude pode ser compreendida como um grupo social formado na sociedade moderna, constituído a partir de cada realidade socioeconômica e cultural em que estão inseridos. Portanto despossuídos de qualquer padronização característica em sua definição, de modo que se pode utilizar do termo “juventudes” para representar sua diversidade conceitual.

Para os autores a “juventude” ou “juventudes” condizem a uma categoria social, produto social e historicamente configurado, que não pode ser definido através de uma conceituação de invariante universal ou “natural”.

Como afirma Dayrell (2007) o conceito adequado condiz ao de “condição juvenil”, pois faz referência à maneira de ser, ao modo como a sociedade atribui significado ao momento da vida do indivíduo, pois como destaca Groppo (2016), a juventude está relacionada com o processo de socialização secundária do indivíduo, momento que ocorrerá o contato e a preparação deste para suas relações sociais fora do núcleo familiar.

Além disso, segundo Eagleton (2003), o homem constitui-se a partir de sua relação com o meio, através de um movimento de trocas, pois “[...] os seres humanos não são mero produtos de seus ambientes, mas tampouco são esses ambientes pura argila para auto modelagem arbitrária daqueles. [...]” (EAGLETON, 2003, p.14), ao mesmo tempo que ele se modela o ambiente, dando-lhe forma, conteúdo, valor e significado, também exerce sua ação modeladora sobre ele.

A teoria de Eagleton (2003) acerca do papel da cultura na constituição do homem e vice-versa, permite reconhecer a existência de uma ligação entre o político, teológico e histórico, tanto na formação quanto na constituição do indivíduo. Afirma o autor que o entendimento atual sobre a palavra cultura está associado com o sentido “[...] de ter em comum uma linguagem, herança, sistema educacional, valores compartilhados, etc., que intervém como princípio de unidade social [...]” (EAGLETON, 2003, p.42). Portanto, a cultura corresponderia a uma construção social, elaborada a partir das relações existentes entre os indivíduos constituintes dessa sociedade.

Ao realizar um levantamento sobre diversas concepções e entendimentos sobre a cultura, sua terminologia e significado, Eagleton (2003) ressalta para aquela originada com o desenvolvimento do Estado-nação moderno. Portanto essa noção de cultura está relacionada com um modo de vida, em que a vida social e cultural são aliadas próximas para o estabelecimento de formas normativas entre o Estado e a sociedade civil, com o propósito de estabelecer uma unidade social.

O autor destaca para a ação do Estado ao encarna a cultura e estabelecer os regimentos ideais para a coletividade societária, buscando conciliar os conflitos existentes por seus indivíduos constituintes, moldando-os de acordo com as necessidades impostas pela sociedade:

Cultivo, entretanto, pode não ser apenas algo que fazemos a nós mesmos. Também pode ser feito a nós, em especial pelo Estado. Para que o Estado floresça, precisa inculcar em seus cidadãos os tipos adequados de disposição espiritual. [...]. Numa sociedade civil, os indivíduos vivem num estado de antagonismo crônico, impelidos por interesses opostos; mas o Estado é aquele âmbito transcendente no qual essas divisões podem ser harmoniosamente reconciliadas. [...]. (EAGLETON, 2003, p.16)

Desta forma, Eagleton (2003) aponta que o Estado ao encarnar a cultura como uma “pedagogia ética”, exerce um papel normativo para o direcionamento da sociedade, operando na transformação dos indivíduos e cidadãos a partir de princípios de encontro com o ideal estipulado por ela, sanando o antagonismo entre os interesses individuais e coletivos:

O que a cultura faz, então, é destilar nossa humanidade comum a partir de nossos eus políticos sectários, resgatando dos sentidos o espírito, arrebatando do temporal o imutável, e arrecadando da diversidade a unidade. Ela designa uma espécie de auto divisão assim como uma autocura pela qual nossos eus rebeldes e terrestres são abolidos, mas refinados valendo-se de dentro por uma espécie mais ideal de humanidade. [...]. (EAGLETON, 2003, p.18)

Essa ideologia ou concepção ideal de sociedade pode se materializar, tanto na educação, sancionada e perpetuada pelo Estado, ao delimitar os conhecimentos, valores e

formação considerados legítimos e necessários, como na forma organizativa e ideológica produzida pela sociedade. Portanto, o contexto educacional em que o jovem se encontra inserido possui influência nas suas escolhas e direcionamentos tanto pessoais, como profissionais.

Isso porque, como destaca Elias e Scotson (2000), a sociedade constitui-se a partir de relações de interdependência, reconhecidas em seus diferentes meios sociais, com indivíduos possuidores de variadas formas de capital social (capital econômico, cultural ou simbólico) à sua disposição. Ou seja, o viver em sociedade pressupõe o desenvolvimento de relações sociais, culturais e econômicas, cada qual formado a partir dos recursos à disposição dos indivíduos que a constituem.

Esses recursos disponíveis de natureza material e imaterial, são definidos por Bourdieu (2017) como capital cultural, ao qual poderá existir na forma de três estados: no estado incorporado, se refere ao ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação pelo indivíduo; o estado objetivado, correspondente aos elementos materiais e a sua posse; e, o estado institucionalizado, que se manifesta através da forma de um diploma, certificados ou uma competência cultural validada pela sociedade.

Entretanto, em seus três estados existem obstáculos para a aquisição desse capital cultural pela classe inferior<sup>2</sup>, visto que o estado incorporado pressupõe as habilidades e conhecimentos incorporados pelo indivíduo, o que não ocorrerá ou terá chances mínimas de ocorrer, se ele não tiver acesso ou no mínimo, a garantia de acesso à educação, e/ou relações com indivíduos que lhe forneçam esse capital cultural:

[...] Esse capital “pessoal” não pode ser transmitido instantaneamente (diferente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação, transmissão hereditária, por compra ou troca [...] Não pode ser acumulado para além das capacidades de apropriação de um agente singular; depauperar e morre com seu portador. [...]. (BOURDIEU, 2017, p.83)

Se esse capital pressupõe então o estado incorporado, relacionado diretamente ao seu portador, pode-se pensar que a educação corresponderia a uma forma de sua transmissão, uma vez que o educar ocorre por meio de transmissão de conhecimentos, ideias, valores, entre

---

<sup>2</sup> Entende-se por classes superiores e inferiores, às definidas por Pierre Bourdieu (2017). Em que, indivíduos da classe superior são aqueles possuidores de capital cultural, social e econômico, detentores da hegemonia nas decisões ocorridas na sociedade; e os indivíduos da classe inferior, os não possuidores de tais elementos. Vale mencionar que para o autor, todas as classes sociais são possuidoras de capitais culturais e sociais, no entanto, para manter-se no poder e no controle, indivíduos de classes superiores buscam legitimar e perpetuar, os valores identificados como pertencentes a sua classe social.

outros, que podem prover o desenvolvimento de capital cultural incorporado aos seus alunos. Isto é, o provimento de desenvolvimento intelectual dos indivíduos.

Porém, o capital cultural fornecido pela escola poderá não corresponder àquele referente a cultura compartilhada pela sociedade e sim, a partir da cultura pertencente a sua classe dominante. Dessa forma, Bourdieu (2017) afirma que mesmo com o acesso garantido, o fracasso escolar dos alunos da classe inferior estará mais ligado à sua ausência de capital cultural, adequado aos critérios da escola, do que, necessariamente, à posse ou não de aptidões naturais dos alunos.

Pode-se pensar, então, no papel da educação como fornecedora desse capital cultural, no estado incorporado e institucionalizado, ao representar a instituição detentora de poder legítimo para educar, transmitir conhecimento e validar essa educação, através do diploma, certificados escolares e etc.

Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar, permite, além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua “permuta” [...]; permite também estabelecer as taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar. [...]. (BOURDIEU, 2017, p.87)

Já em seu estado objetivado, sua posse pode ser adquirida através de bens monetários, porém sem o capital incorporado pelo indivíduo, ele não detém de conhecimento acerca do seu valor e uso, não possuindo, portanto, os instrumentos que o permitam desfrutar desse objeto. Para a classe inferior, talvez o acesso ao capital cultural no estado objetivado seja o mais “fácil” ou o mais “próximo” a ser conquistado, visto que basta somente ter acesso ao dinheiro para garantir a sua posse.

Contudo, essa posse também possui seus limites de atuação, uma vez que a desigualdade social de um país como o Brasil, possui valores altos separando suas extremidades. De um lado temos a existência de uma parcela populacional seleta, extremamente rica e do outro, uma quantidade exorbitante de indivíduos abaixo do índice de pobreza e em condições degradantes de vida.

A estruturação da sociedade, a organização do sistema escolar, além dos valores culturais disseminados por essa população ou mesmo impostos a ela através da mídia, das escolas, entre tantas outras formas de discurso e disseminação de valores correspondem a elementos influenciadores no direcionamento do desenvolvimento e das escolhas realizadas pela juventude.

Por isso torna-se importante reconhecer o papel desempenhado pelo currículo na definição da seleção cultural comum, nos conhecimentos e habilidades sistematizadores na formação educacional dos cidadãos e de que maneira essa influência interfere na qualidade de vida da juventude, principalmente os pertencentes a classes inferiores, a quem o ensino representa a forma mais provável de desenvolvimento do senso crítico e ascensão social. Aos indivíduos das classes superiores, outros espaços e esferas de contato podem proporcionar ao menos, uma possibilidade garantida de contato com ensino de qualidade, elementos culturais, sociais e econômicos diversificados e validados na sociedade.

Para Elias (1994, p.26) a importância da compreensão da relação entre o indivíduo e a sociedade, pois o “[...] indivíduo sempre existe, no nível mais fundamental, na relação com os outros, e essa relação tem sua estrutura particular que é específica de sua sociedade. [...]”, em razão da sociedade corresponder a uma rede de relações históricas individuais, formada e formando um contexto mais amplo de estruturas sociais.

Para os autores a rede de interdependência influenciará tanto no desenvolvimento pessoal, quanto no profissional da juventude, que para a sua vivência fará uso dessa rede de relações. Da mesma forma, o tipo de educação fornecida a essa juventude influencia no direcionamento de suas escolhas pessoais e profissionais, como na formação cidadã que ele possuirá.

Sacristán (2000) destaca que o acesso ao conhecimento, assim como a posse da legitimação social provida pela escola corresponde a meios eficazes de garantia de participação dos indivíduos nos processos culturais e econômicos da sociedade. Expressando-se diretamente no nível de desenvolvimento pessoal, nas suas relações sociais e no seu desenvolvimento profissional. Para que se efetive a educação deverá ser organizada a partir de currículos abrangentes, considerando o contexto econômico, social e cultural dos alunos.

Encontra-se aqui, portanto, a importância de realização de análises críticas acerca dos documentos curriculares, por representarem a expressão máxima da estruturação dos conteúdos e conhecimentos destinados a esses alunos, neste caso, a juventude. Somado a isso, se faz necessário, considerando uma articulação curricular democrática equitativa, considerar durante a elaboração das propostas curriculares e durante sua análise o contexto ao qual estão inseridos o seu público alvo e de que maneira esta proposta poderá influenciar nas suas formações, tanto em relação a qualidade de vida, quanto ao desenvolvimento profissional.

Pois ao reconhecer o contexto ao qual esse jovem se encontra inserido, o capital cultural que possui a sua disposição sua rede de relações e o papel da instituição escolar na sociedade, do qual ele pertence, pode-se delimitar certos direcionamentos existentes tanto para o seu desenvolvimento pessoal (intelectual, social e cultural), quanto econômico (carreira, estabilidade financeiras, etc.). Uma vez que é durante a etapa juvenil em que são feitas essas escolhas, assim como é o momento em que os jovens são inseridos nas dinâmicas sociais, culturais e econômicas da vida adulta.

Conforme Elias (1994, p.28) a transição da infância para a vida adulta se dá através da juventude, fase caracterizada pelo autor como aquela referente a socialização do jovem nas relações, não sendo “[...] raro se oferecer ao jovem o mais amplo possível de conhecimentos e desejos, uma visão abrangente da vida durante seu crescimento [...]”, por meio das instituições escolares, escolas e/ou universidades especializadas.

Nesse sentido, ao encerrar a infância e adentrar a juventude, ele não é inserido diretamente na vida adulta, muito menos “[...] no degrau mais inferior da carreira funcional que está destinado a escalar, como nas sociedades mais simples. [...]” (ELIAS, 1994, p.27). Portanto, a educação corresponde também, mas não exclusivamente, como momento de socialização secundária do indivíduo para com os conhecimentos, valores sociais, econômicos e culturais de determinada sociedade. Na etapa do ensino médio, a juventude dotada de diversos questionamentos e carregando o peso das escolhas para a sua reprodução social, cultural e econômica, apresenta-se em constante conflito e tensão em relação à educação.

Portanto, como afirma Groppo (2018), a juventude ao corresponder a um produto social, precisa ser levado em consideração durante os processos de elaboração de políticas públicas, pois é importante ouvir, reconhecer e considerar as vozes dessa juventude, assim como para que durante esse processo de elaboração seja realizado o cruzamento da categoria da juventude com as demais categorias sociais e, seus respectivos condicionantes históricos e políticos.

O processo de reconhecer e ouvir as vozes das juventudes, entretanto, deverá ir além da simples discussão acerca da categoria social e levar em consideração sua diversidade e especificidade durante a elaboração dos currículos educacionais. Esse movimento de aproximação e articulação com o conceito de juventude pode ser identificado, de maneira explícita, na BNCC (2018), ao abordar a questão da diversidade dessa categoria social:

Adotar essa noção ampliada e plural de juventudes significa, portanto, entender as culturas juvenis em sua singularidade. Significa não apenas compreendê-las como

diversas e dinâmicas, como também reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas. (BRASIL, 2018, p.463).

E, apesar dos demais documentos curriculares mencionarem os jovens e suas particularidades, desafios e potencialidades, ela é feita de forma mais simplória, sem problematização com o conceito, como se pode observar em um trecho retirado das OCEM (2006, p. 6): “Preparar o jovem para participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida, é o desafio que temos pela frente[...]”. Outro trecho retirado do PCN + (2002), também pode ser citado: Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado nas competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta [...]”.

Dessa maneira pode-se afirmar que em ambos documentos, inclusive o PCN (1999), realizam de maneira explícita, questionamentos e problematizações acerca da juventude, ao trazer discussões acerca de suas características, seus respectivos currículos e, as potencialidades e objetivos a serem alcançados por esses jovens por meio das propostas defendidas pelos documentos.

Entretanto, a forma como essas questões são articuladas e apresentadas nos documentos diferem, consideravelmente, quando comparados com a BNCC (2018). Isso porque, por mais que se configurem em documentos curriculares destinados ao público jovem, ou seja, ao Ensino Médio, observa-se que a articulação discursiva não faz uso de tais termos para a elaboração de seu texto. Além do mais, a BNCC (2018) também irá desenvolver novas problemáticas, tais como o “projeto de vida” e “protagonismo juvenil”. Esses elementos estão diretamente atrelados ao discurso do documento, justificando-o e articulando com a proposta de educação integral:

[...] Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção do mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes têm que estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018, p.464).

Esses pontos são expressivos e merecem atenção devido ao movimento impositivo e em expansão, operado através da mais nova estruturação curricular da BNCC (2018). O qual justifica a sua aprovação e implementação a partir de aspectos relacionados a categorial social da juventude, ao destacar o seu caráter de urgência e necessidade de articular uma

estruturação curricular que possibilite a “formação para a vida”, considerando as vivências e o projeto de vida dos estudantes.

Todavia, ao analisar o documento relacionado à Lei da Reforma do Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018), é possível afirmar que o projeto de vida estipulado por ele possui características condizentes àquelas orientadas para demandas econômicas. E, como será melhor exposto no “Capítulo 3 - As políticas curriculares federais e o seu contexto político”, por não corresponder a uma produção neutra, os documentos curriculares expressam em seu corpo textual, os interesses e condicionantes advindos de seu contexto e idealização.

Além disso, o discurso de neutralidade das propostas curriculares não afeta somente a qualidade do ensino e do tipo de formação oferecida aos alunos, mas também aos profissionais da educação e estudiosos, que se encontram, constantemente, excluídos de participar e contribuir para a elaboração das reformas curriculares. Sem mencionar que, mesmo quando as "consultorias" ocorram com esses profissionais, elas são realizadas com projetos já organizados, vindos de "cima" para "baixo" da hierarquia de poder de decisão.

De acordo com Silva (2015) apesar dos princípios básicos que orientam a educação dos jovens do Ensino Médio estarem articulados com os marcos legais da legislação brasileira, estes não apresentam referenciais às diversidades étnico-racial, muito menos de gênero. Persiste a desigualdade social e racial, ignorando as vozes juvenis pertencentes a classes sociais, racial ou de gênero que não correspondam a normatividade reconhecida pelo sistema escolar.

[...] Nesse sentido, as práticas de ensino da escolaridade média desenvolvidas pela instituição não dá conta de abarcar a realização de uma educação para e com os (as) jovens. E, muito menos ainda, elas dão conta de problematizar o lugar de pertença étnico-racial e de gênero dos atores sociais. (SILVA, 2015, p.167)

Dessa forma, torna-se evidente o caráter influenciador e direcionador que a educação pode assumir, para além daquele de fornecer conhecimento. O que também está relacionado diretamente com o que se concebe por educação, ensino e sua importância. Tais elementos não devem ser ignorados quando feita a análise da relação entre a estrutura curricular e juventude, pois a forma como concebemos o que é educação e qual o seu propósito interage diretamente no tipo e de que estrutura educativa irá se almejar ou requisitar para com a sociedade.

Analisar a evolução das estruturas curriculares permite, então, também compreender, em última instância, a “evolução” da concepção de educação desenvolvida pelo país. Sempre levando em consideração os níveis de influência externa e interna, por organismos internacionais e até mesmo, grupos políticos nacionais, empresários etc.

Como afirma Krawczyk (2017, p.85) se faz necessário repensar sobre a cultura escolar e suas estruturas organizacionais, pois a escola também “[...] é produto de outro momento histórico – nasceu associada a circunstâncias sociais, política, culturais e econômicas específicas – e instaurou uma forma educativa inédita [...]”. Pois, com as transformações nas relações sociais, nos modos de produção e circulação econômica e cultural, mudanças são operadas também no papel da educação e a sua importância frente à sociedade, pois o ensino, “[...] que no passado foi considerado canal de transmissão de regras e valores da sociedade, hoje deve ser visto como meio para possibilitar a reflexão, comunicação e redefinição das regras e valores estabelecidos.” (KRAWCZYK, 2017, p.96).

Além da importância de compreender a realidade do qual esses alunos estão inseridos, faz-se necessário também considerar o contexto econômico, político e social em que são elaboradas as propostas curriculares, pois se configuram de elementos conectados e interligados.

Corrochano (2017) destaca que além de considerar a realidade do qual a juventude se encontra, outros elementos devem ser levados em consideração ao analisar sua relação com o mundo de trabalho e a educação. Para a autora, aspectos como a conotação moral do trabalho, o seu gênero<sup>3</sup>, a escolaridade dos pais, quantidade de irmãos, a procura por independência monetária, o consumo de bens materiais, entre outros, correspondem a elementos de peso para a continuidade dos estudos e nas suas escolhas profissionais.

Para a estudiosa, tanto os jovens pertencentes às classes superiores, quanto os das classes inferiores possuem esses anseios e questionamentos frente ao direcionamento de suas vidas, entretanto, para os primeiros, a fase da escola média apresenta-se como período de desenvolvimento educacional, sem grandes cargas decisórias e com maiores oportunidades, tanto educativas como profissionais, enquanto que, para os segundos, esse momento é caracterizado por uma maior inquietação, insegurança e procura por formas de solucionar as demandas próprias e as do contexto familiar:

---

<sup>3</sup> Texto original “o sexo”. Reconhecendo a importância do uso adequado dos conceitos e dos estudos de identidade de gênero, optamos por utilizar o conceito “gênero”, sem prejuízo de valor com relação ao texto original.

Mas, de modo geral, os jovens conseguem muito menos da escola média, especialmente naquilo que se relaciona a seus projetos de trabalho e continuidade dos estudos. Uma situação muito comum é a intensa busca por “cursos profissionalizantes” em escolas de renome enquanto ainda estão no Ensino Médio. [...]. (CORROCHANO, 2017, p.222)

Como expõe a autora ocorrência, então, um movimento “voluntário” dos jovens em busca de cursos profissionalizantes em centros educacionais de grande destaque ou escolas renomadas. Sendo que essa procura estaria relacionada diretamente com os interesses e anseios pessoais/profissionais dessa juventude.

Contudo, não se pode ignorar para o fato que esses anseios da juventude, definidos pela autora, também estão relacionados diretamente com as condições econômicas e sociais desses jovens. A procura precoce por uma formação profissionalizante muitas vezes, se não, majoritariamente, está ligada a necessidade de encontrar formas para garantir renda à família ou mesmo, pela descrença dos jovens frente aos estudos, que desmotivados pelo ambiente escolar, não se encontram como sujeitos integrantes daquele espaço.

E como destaca Dayrell e Carrano (2017) a grande maioria dos jovens brasileiros são pertencentes das camadas empobrecidas, fato que interfere tanto na sua trajetória e sobrevivência, como nos sentidos e possibilidades de sua vivência. O que corresponde um conflito constante entre a busca por gratificação momentânea e o investimento/desenvolvimento em prol de um projeto futuro.

Krawczyk (2017, p. 85) expõem que um dos grandes desafios, na atualidade, consiste em “[...] oferecer uma escola que comporte uma dinâmica de aprendizagem em sintonia com o mundo contemporâneo para toda a população; assim, ela se tornará realmente democrática e não simplesmente massiva [...]”, uma vez que, a ampliação do acesso a essa etapa escolar não corresponde, necessariamente, maior adesão, muito menos, educação significativa e de qualidade. Assim como, reconhecer do sujeito cursante dessa etapa escolar e considerar as relações existentes entre professor-aluno, pois:

[...] o interesse intelectual do aluno pelas diferentes disciplinas está bastante ligado a seu relacionamento com os professores e com seus resultados escolares. No geral, os alunos aprovam os professores exigentes, que utilizam diferentes recursos para explicar, que lhe facilitam a compreensão dos conteúdos e que têm disponibilidade para responder a suas perguntas [...]. (KRAWCZYK, 2017, p.87).

Dayrell e Carrano (2017, p.102) afirmam que usualmente a escola é considerada um local enfadonho, muito distante da realidade dos alunos e dos seus respectivos interesses, pois “[...] A escola é percebida como “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos

diplomas. Nesse caso, a noção de “culpa” se inverte e o professor aparece como o culpado das mazelas que os jovens relatam enfrentar no cotidiano escolar. [...]”. Dessa forma, ao se tornar desinteressante ou alienante com relação à realidade dos alunos, inicia-se o processo de evasão escolar, que no caso do Ensino Médio torna-se ainda mais preocupante, pois muitos jovens emancipados ou maiores de idade, podem fazer escolhas autônomas com sua continuação ou não nos estudos.

Outra situação ocorrente com relação à evasão escolar se trata do próprio desestímulo dos alunos, frente aos conteúdos escolares que, por estarem voltados para atender a avaliação do ENEM, tornam-se desinteressantes. Outro fenômeno recorrente é o de abandono escolar do jovem para trabalhar, de modo a auxiliar a renda familiar, a gravidez na juventude, entre outros.

Vale mencionar que inserido nessa questão temos as mudanças tecnológicas, que transformam as formas de acesso ao conhecimento e a própria relação existente entre indivíduo e informação. A escola que anteriormente era a única detentora da posse dos conhecimentos e saberes da sociedade, hoje encontra-se sofrendo mudanças nas próprias relações entre os alunos, professores e o saber.

Entretanto, esses questionamentos frente a necessidade de aproximação entre a escola e a realidade dos alunos estão presentes em todos os documentos curriculares, analisados nesta pesquisa. Observa-se que desde a elaboração do PCN (1999) existe a menção das mudanças nas relações sociais, econômicas e culturais, com os avanços das tecnologias de informação e ampliação das escalas de conectividade entre espaços e indivíduos. Essas questões também podem ser identificadas nos demais documentos curriculares: PCN + (2002), OCEM (2006) e BNCC (2018).

Ademais, por refletir diretamente nas formas produtivas e de reprodução na sociedade brasileira, os documentos curriculares também articulam a necessidade da nova estruturação curricular definida, respectivamente, em cada um deles. Correspondendo assim, a um dos elementos constituintes das justificativas para o novo currículo proposto. A nível de exemplificação, a seguir temos um trecho do BNCC (2018), do qual apresenta sobre essa questão:

Para responder a essa necessidade de recriação da escola, mostra-se imprescindível reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. Nesse cenário, cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às

mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo, representam um grande desafio para a formulação de políticas públicas e propostas de organização curricular para a educação básica, em geral, para o Ensino Médio, em particular. (BRASIL, 2018, p.462)

Portanto, torna-se necessário questionar o currículo e as propostas de reforma curricular, suas pretensões explícitas e implícitas, para estabelecer a quem e aos quais interesses ele pretende atender. Sua análise crítica possibilita questionar esses valores culturais instituídos nos documentos, assim como é um dos primeiros passos para a busca da produção de um currículo abrangente, que reconheça a diversidade cultural e social da sociedade.

Isto posto, o próximo capítulo possui como objetivo apresentar acerca do contexto político de elaboração e implementação dos documentos curriculares, uma vez que esses documentos podem ser entendidos como elementos expressivos de políticas públicas.

### 3 AS POLÍTICAS CURRICULARES FEDERAIS E O SEU CONTEXTO POLÍTICO

Neste capítulo será apresentado uma discussão introdutória sobre o contexto político e social da elaboração e implementação das reformas curriculares para o Ensino Médio, como também será realizada a análise do conteúdo dos documentos curriculares, considerando seu material de apresentação e introdutório.

Portanto, serão analisado os seguintes documentos curriculares: PCN (1999), PCN + (2002), OCEM (2006) e BNCC (2018), considerando suas características estruturais, como a organização e disposição dos conhecimentos disciplinares, os conteúdos referentes ao seu texto, argumentação e apresentação de suas respectivas propostas curriculares.

#### 3.1 PERÍODO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO (1995-2002)

Assumindo a presidência no ano de 1995, após um período conturbado para a democracia brasileira, devido o impeachment do ex presidente Fernando Collor de Mello, e posse do vice Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso traz em seu discurso de posse que um dos seus interesses é o trazer o desenvolvimento econômico ao país, abrindo suas portas para países estrangeiros, com o interesse de ampliar suas relações comerciais:

[...]  
Também vemos com satisfação que aumenta o interesse de outros países pelo Brasil.  
Nossos esforços para consolidar a democracia, ajustar a economia e atacar os problemas sociais são acompanhados com expectativa muito positiva do exterior.  
[...] (BRASIL, 1995, p. 14).

E de fato expectativas do exterior se fizeram presentes na política governamental deste período. Tanto que, Oliveira (2016) expõe o fato que governo FHC será caracterizado pelo seu caráter neoliberal, com diversas reformas públicas para atender a um projeto governamental que, entre elas estava inserida a área educacional:

[...] Tal reforma que implicou, sobretudo, na privatização de empresas públicas, trouxe como importante elemento iniciativas de desregulamentação da Administração Federal e, conseqüentemente, da administração pública, instaurando um modelo de gestão das políticas sociais assentados na descentralização. Esse modelo trouxe conseqüências consideráveis para a educação. (OLIVEIRA, 2016, p.1999)

Segundo o estudioso as reformas educacionais se apresentaram atreladas às questões econômicas, em que a educação era vista como “[...] essencial ao desenvolvimento de competências necessárias ao mercado de trabalho – agora mais flexível e adaptável – [...]”.

(OLIVEIRA, 2016, p.200), elemento que poderá ser melhor observado, durante a análise do PCN (1999) e PCN + (2002), ambos documentos curriculares elaborados e publicados nesse período.

A descentralização centralizadora – característica de governos neoliberais – correspondeu a uma das ações centrais, com o intuito de repassar as responsabilidades educacionais às escolas locais, ao mesmo tempo em que se mantém o controle e padronização da educação por meio de avaliações em larga escala, pois conforme Carneiro (2012, p.228):

[...] a crença é que a centralização da avaliação poderá promover a melhoria dos resultados da educação escolar básica, por meio da (re)definição da política e da gestão educacional, subsidiadas pelas diversas ferramentas e estratégias de controle que aprofundam o poder regulador do Estado, que se mantém recrudescido em relação à avaliação e monitoramento da educação básica.

Souza (2003) afirma que o desenvolvimento do sistema de avaliação da qualidade educacional possui como objetivo o de fortalecer o papel regulador do Estado, ao mesmo tempo que gerava a competição entre as escolas, dos quais premia-se as melhores e pune as piores. Dessa forma, essa lógica de competição funcionaria de maneira muito próxima àquela existente no mercado de produtos e serviços: “O princípio é o de que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade. [...]” (SOUZA, 2003, 1888). Para o autor, a remodelação do papel do Estado, agora atuando como regulador e não mais como executor, seria característica de uma governança neoliberal, impresso tanto na legislação, nos sistemas de avaliação e nos currículos escolares:

Essa concepção do papel do Estado se concretiza no âmbito das políticas educacionais por meio das características com as quais se revestem os procedimentos de avaliação adotados pelo poder executivo federal, que têm sido referência para todo o território nacional e reproduzem em propostas de governos estaduais e municipais, imprimindo assim uma lógica dominante de gestão educacional. (SOUZA, 2003, p.179)

Durham (2010) aponta que uma das ações realizadas pelo governo FHC correspondeu na criação e implementação de um sistema de avaliação da educação básica. Nas palavras da autora: “[...] O governo Fernando Henrique não foi marcado pelo início da queda da qualidade de ensino, mas pela possibilidade de medi-la [...]” (DURHAM, 2010, p.163), como também pela inclusão do Brasil no sistema de avaliação internacional coordenado pela OECD (Organization for Economic Co-Operation Development<sup>4</sup>).

---

<sup>4</sup> Organização para o Desenvolvimento de Cooperação Econômica. (tradução da autora).

No entanto, o que a autora expõe como uma conquista positiva para o sistema educacional brasileiro, corresponde na realidade a uma das inúmeras ações empreendidas para a execução da internacionalização curricular. Caracterizado por Thiesen (2019) como o alinhamento da educação aos padrões econômicos mundiais, a internacionalização curricular está voltada para o atendimento de demandas provenientes de acordos econômicos e políticos, através da atuação cooperativa entre Estados Nacionais e organismos transnacionais/multilaterais.

Deste modo, a inserção do Brasil ao PISA (Programme for International Student Assessment<sup>5</sup>) não é desprovido de interesses políticos, muito menos econômicos. Ademais, a autora ignora o fato que a simples implementação de um sistema de avaliação, como o realizado no Brasil, por si só, não garante melhoria na qualidade educacional. E, como pode ser observado a seguir, o governo FHC será marcado pela implementação de sistemas de avaliação educacional em larga escala, sendo progressivamente ampliado para todas as modalidades de ensino.

No ano de 1995 temos a criação do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Brasileira), e a avaliação do Exame Nacional de Conclusão de Curso (também conhecido como Provão), e, em 1998, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Portanto, não é sem fundamento que Carneiro (2012) utiliza a expressão “A década da Avaliação” para descrever o período em questão.

Com relação à lógica por trás da implementação dos sistemas de avaliação, diversos autores apontam para seu caráter classificatório, distinto da concepção de se repensar formas de ensinar e aprender, portanto, a qualidade da educação oferecida. Souza e Rosa (2017) destacam que apesar do ENEM ser definido como política de avaliação, atrelado ao discurso de avaliação da qualidade do ensino, de fato corresponderia a um exame com a finalidade de classificar e selecionar, portanto, inscrito na lógica competitiva.

Como expõe Carneiro (2012, p. 221) o modelo de avaliação criado para o ENEM foi “[...] inspirado no Scholastic Aptitude Test/Scholastic Assessment Test <sup>6</sup>– SAT, que consiste em uma das etapas para o ingresso dos alunos no ensino superior dos EUA [...]”. Esse sistema de avaliação corresponde a um modelo de avaliação em larga escala, baseado no sistema de *accountability*:

---

<sup>5</sup> Programa Internacional de Avaliação de Alunos. (tradução da autora).

<sup>6</sup> Teste de Aptidão Escolar/ Teste de Avaliação Escolar. (tradução da autora).

*Test-based accountability systems are based on the belief that public education can be improved through a simple strategy: require all students to take standardized achievement tests and attach high stakes to tests in the form of rewards when test scores improve and sanctions when they do not.*<sup>7</sup>(HAMILTON, 2002, p.3)

Hamilton (2002, p. 80) afirma que uma das consequências da implementação desse tipo de avaliação consiste em mudanças de comportamento de alunos e professores, frente às avaliações, sendo que “[...] *These behaviors can lead to increases in scores without concomitant increase in knowledge [...]*”<sup>8</sup>. O desempenho dos alunos nos testes e, conseqüentemente, dos professores, se tornam sinônimo de aprendizagem que se transforma em algo passível de ser ter ou não, através de procedimentos e fórmulas padronizadas, visto que a implementação de teste em larga escala, pressupõe a ocorrência de uma padronização curricular.

E, como destacam Fernandes e Gremaud (2020, p. 1129) esse sistema avaliativo atua nas estruturas de regulação da qualidade esperada pelo projeto educacional ao qual está atrelado, pois não age diretamente nas práticas de ensino dentro das salas de aulas, mas sim através de formas regulatórias de incentivos ou punições:

[...] Accountability não afeta diretamente as práticas de ensino. Ela altera a estrutura de incentivos e, se funcionar, leva os responsáveis a ofertar a educação a adotarem medidas que afetam diretamente o processo de ensino-aprendizagem: controle de faltas docentes, redução das turmas, alteração do currículo, tutoria etc.

Além do desenvolvimento do sistema de avaliação nacional, neste período também ocorrerá a reestruturação da legislação educacional, através da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – e, a reformulação de novos documentos curriculares norteadores para a educação básica, o PCN (1999) e o PCN+ (2002).

Segundo Durham (2010, p.156), a LDB/96 correspondeu à o instrumento legislativo central para a descentralização do sistema educacional, pois “[...] fortaleceu a tendência à descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional e repartiu a competência entre as instâncias de poder (federal, estadual e municipal) [...]”. Porém, Cergueira *et al* (2009, p.4) afirmam que apesar do texto final do documento possuir tom

---

<sup>7</sup> Sistemas de avaliação por responsabilização são baseados na crença que a educação pública pode ser aperfeiçoada através de uma estratégia simples: requer que todos os estudantes realizem testes de desempenho padronizados e atribuam altos riscos nos testes na forma de recompensas quando os resultados demonstram melhorias e sanções quando não. (tradução da autora).

<sup>8</sup> “Esses comportamentos podem levar ao crescimento dos resultados sem corresponder ao acréscimo do conhecimento.” (tradução da autora).

progressista, estruturado de forma a possibilitar futuras adaptações, e correspondendo “[...] a mais completa legislação em favor da educação já redigida [...]”, sua a proposta possuía diversos limites de ação.

O documento definia como objetivo da educação básica o de “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. [...]” (BRASIL, 1996, art.1). Para o ensino médio a LDB/96 apresenta elementos característicos de uma formação orientada para o mercado de trabalho, porém, realiza também um movimento para além daquele observado, em suas antecessoras, ao trazer aspectos importantes para a formação do educando, como o desenvolvimento da compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos. A seguir, as finalidades apresentadas pelo documento na íntegra:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996)

Posteriormente, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, nº 3, de 26 de junho de 1998, temos a reorganização da estruturação dessa etapa escolar. A base nacional curricular fica organizada da seguinte maneira: I- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; II – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e, III – Ciências Humanas e suas Tecnologias.

De acordo com o documento não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, ambos inseridos na base nacional comum e na parte diversificada. A habilitação técnica será fornecida através da educação profissional, sendo que os concluintes do Ensino Médio poderiam aproveitar a carga horária pertencente tanto a base nacional, quanto a diversificada:

Artigo 13 Estudos concluídos no ensino médio, tanto da base nacional comum quanto da parte diversificada, poderão ser aproveitados para a obtenção de uma habilitação profissional, em cursos realizados concomitante ou sequencialmente, até

o limite de 25% (vinte e cinco por cento) do tempo mínimo legalmente estabelecido como carga horária para o ensino médio. (BRASIL, 1998)

Cerqueira *et al* (2009, p.5) afirmam que apesar da LDB/96 tenha possibilitado o avanço em diversas questões educacionais, o documento não deu conta de atender a totalidade de demandas relacionadas à oferta e qualidade do ensino, assim como apresentou diversos pontos em seu corpus documental, elaborados e aprovados em prol de demandas pertencentes à elite nacional. Sendo que, outros temas, como aqueles relacionados à “[...] busca pela melhoria da qualidade educacional, formação e aperfeiçoamento dos docentes, autonomia universitária e universalização do ensino fundamental”, foram deixados inconclusos.

Ainda sobre essa questão, Boeno, Gisi e Filipak (2015, p.8) apontam também que por mais que a LDB/96 tenha inserido a Educação Infantil como etapa de ensino, a sua oferta não foi garantida, já que “[...] quando da sua aprovação não traz alterações no que se refere à obrigatoriedade do ensino, mantendo o que já estava previsto na Reforma de 1.º e 2.º graus (Lei n.º 5.692/71), a qual assegurava como obrigatório o ensino da primeira à oitava série”.

Isto posto, observa-se que de maneira geral o período em questão é marcado pelo avanço de direcionamentos em diversos setores da sociedade, orientados ora por uma agenda internacional, para cumprir demandas impostas por essas entidades a modo a garantir acordos políticos e econômicos, outra por ações de direcionamento governamentais, atreladas a esses interesses, mas não correspondendo a ações coordenadas diretamente por eles.

Conforme Manfredi (2016) o período em questão foi marcado por diversos debates e enfrentamentos de diversos grupos sociais, sejam as empreendidas pelo âmbito do Estado, da sociedade civil e de empresas. Em que, o Ensino Médio “[...] teve uma única trajetória, articular conhecimentos e competências para a cidadania e para o trabalho, sem ser profissionalizante, ou seja, “preparando para a vida” [...]. (MANFREDI, 2016, p.100). Entretanto, como expõe a autora, a reforma do Ensino Médio e profissionalizante realizada por FHC estava organizada a modo a atender demandas advindas de padrões de produtividade e competitividade.

Deste modo, com a Lei n. 9.394/96 e o Decreto n. 2.208/97 marcou a implementação do Ensino Técnico oferecido de maneira concomitante (ao mesmo tempo que cursava o colegial) ou sequencial (após sua conclusão). Afirma Manfredi (2016, p.104) que os cursos “[...] técnicos podiam ser organizados em disciplinas ou com disciplinas agrupadas em módulos. Cada módulo cursado dava direito a um certificado de qualificação profissional

[...]”. No entanto, a autora expõe que diversos autores questionaram esse projeto educacional, argumentando que a separação entre as modalidades de educação ocasionaram diferentes concepções de formação educacional oferecidas pelo Estado:

[...] o sistema regular com uma perspectiva de preparação para a continuidade dos estudos em nível universitário, e o sistema profissional ancorado à lógica do mercado. A ampliação da rede de ensino de formação mais generalista funcionaria, também, como freio para o ingresso no mercado formal de trabalho, atuando como um mecanismo “compensatório” e regulador de tensões sociais [...]. (MANFREDI, 2016, p. 106)

Como expõe Lanoni (2009, p. 147), o discurso do recém eleito Fernando Henrique Cardoso, no senado, deixava claro que suas intenções ao assumir a presidência eram a de reformular o poder do Estado, que estava em crise. Para o autor, “[...] desde o Plano Real, o regime democrático passa a mover-se num novo padrão de poder de Estado, [...]”, inserido nesse processo, estava o sistema educacional que sofreu diversas transformações, entre elas, as mudanças curriculares do sistema educacional brasileiro.

Apesar de ter sua origem conhecida na década de 70 e 80 em países como a Inglaterra e EUA, a ampliação de políticas educacionais e sistematização de testes baseados na accountability vão ser difundidos no Brasil a partir da década de 90. E como poderá ser observado nos tópicos a seguir, esse sistema avaliativo permanecerá como ferramenta avaliativa do sistema educacional durante os próximos governos, alterando-se apenas a forma como é feita sua condução.

Sendo assim, para melhor compreensão será realizado a seguir a análise dos documentos curriculares implementados no período em questão, o PCN (1999) e o PCN + (2002) buscando demonstrar a partir desses documentos evidências desse processo.

### **3.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – 1999**

O PCNEM (1999) foi elaborado a partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (1996), com o objetivo de definir os parâmetros curriculares de modo a atender as mudanças vigentes na sociedade, estabelecendo os elementos centrais para a condução das práticas educativas. O documento é dividido em quatro partes: Parte I - Bases Legais; Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Parte III - Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e, Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Sendo que, cada parte é constituída por segmentos, que correspondem às respectivas disciplinas inseridas nas áreas de conhecimento.

A “Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias” é organizada em áreas de conhecimentos da seguinte maneira: Apresentação; o Sentido de Aprendizagem da área; Conhecimentos de História; Conhecimentos de Geografia; Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política; Conhecimentos de Filosofia; Rumos e desafios; e, Bibliografia.

A Parte I - Bases Legais possui a seguinte estrutura e conteúdos: Carta ao professor; Apresentação; O Novo Ensino Médio (O processo de Trabalho; A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional; O papel da educação na sociedade tecnológica; a reforma Curricular e a organização do Ensino Médio); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/6 (LDB) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Sendo que, neste capítulo serão analisados os seguintes conteúdos: “Carta ao professor”; “Apresentação” e “O Novo Ensino Médio”, da Parte I - Bases Legais. E, os capítulos “Apresentação”, “ O Sentido de Aprendizagem da Área”, da Parte IV - Ciências Humanas e suas tecnologias.

#### 3.1.1.1 Parte I - Bases Legais

Na “Carta ao Professor” o documento destaca a importância de transformar o sistema educacional brasileiro, com o “[...] objetivo de expandir e melhorar sua qualidade, para fazer frente aos desafios postos por um mundo em constante mudança. [...]” (BRASIL, 1999, p.4). Seu propósito também é o de atualizar o currículo para a etapa escolar do Ensino Médio, que agora é parte integrante da Educação Básica:

[...] O Ensino Médio agora é parte da Educação Básica. Isso quer dizer que ele é parte da formação que todo brasileiro jovem deve ter para enfrentar a vida adulta com mais segurança. Por isso, propomos um currículo baseado no domínio de competências básicas e não no acúmulo de informações. E ainda um currículo que tenha vínculos com os diversos contextos de vida dos alunos. Tudo isso está descrito nestes Parâmetros Curriculares Nacionais, que estamos entregando aos professores. (BRASIL, 1999, p. 4).

A partir da citação acima pode-se observar que alguns apontamentos são realizados ao leitor do documento, ou seja, aos professores. O primeiro deles corresponde à "transformação" proposta pelo PCN (1999) da educação básica, que agora focada no desenvolvimento de competências básicas, busca romper com o ensino mnemônico, ou seja, o acúmulo de informações. O que dá a entender que o ensino/estrutura curricular desenvolvida até o presente momento da publicação deste documento, estava orientada para esta finalidade,

correspondendo, portanto, a um dos elementos de transformação que o novo currículo deseja operar, ao integrar ensino com elementos do contexto de vida dos alunos.

O segundo apontamento, presente na citação acima, está relacionado a frase, “[...] Tudo isso está descrito nestes Parâmetros Curriculares Nacionais, que estamos entregando aos professores”. Essa frase sugere que todas as informações necessárias estarão presentes no documento, que resta ao professor segui-las para concretizar os objetivos e propostas idealizadas para o Ensino Médio. Da mesma forma, no parágrafo seguinte, temos:

[...] Eles foram feitos para auxiliar você, professor, na execução de seu trabalho. Servirão de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento de suas aulas e sobretudo ao desenvolvimento do currículo de sua escola, contribuindo para a sua atualização profissional. [...]. (BRASIL, 1999, p. 4).

Temos aqui, novamente, o documento afirmando que foi elaborado para transformar tanto a educação básica, como também possibilitar a atualização profissional dos professores. O que de fato, não deixa de ser verdade, pois mudanças nas estruturas curriculares, como discutido anteriormente, ocasionam direcionamentos tanto pedagógicos, quanto referentes aos conteúdos a serem lecionados. O que modifica, conseqüentemente, a formação docente, seja por meio do currículo do ensino superior, quanto através da formação continuada dos professores. No entanto, ao afirmar que o currículo estará contribuindo para a atualização profissional, o documento não apresenta nenhuma informação acerca de cursos de formação continuada, ao seu leitor. Apenas pressupõe que a simples execução do currículo pelo professor, corresponderá a atualização profissional do mesmo.

Por fim, o documento conclui esse segmento, deixando explícito o direcionamento de responsabilidades aos professores, ao afirmar: “[...] Ao entregá-lo a você, reafirmamos a nossa confiança na sua capacidade de atuar para transformar positivamente a educação em nosso País e aguardamos por novas contribuições e sugestões, que permitirão a revisão permanente destes documentos”. (BRASIL, 1999, p.4). Ou seja, Paulo Renato Souza, Ministro da Educação ao assinar a “Carta ao Professor”, deixa claro que os limites cabíveis ao Estado para operar nas transformações da educação básica, estão restritos aos limites normativos.

No capítulo “Apresentação”, assinado por Ruy Leite Berger Filho, Secretário de Educação Média e Tecnológica, o texto ressalta que o Ensino Médio está passando por mudanças, ocasionadas por diversos fatores econômicos, políticos e sociais: “[...] A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de

bens, serviços e conhecimentos que exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões da cidadania e trabalho.” (BRASIL, 1999, p.5). Ou seja, existe a preocupação de atualização da formação dos jovens, para atender a nova realidade do qual estão inseridos. Essa nova realidade apresenta transformações nas relações sociais, produtivas, de serviços e de comunicação.

Tanto que no capítulo seguinte, “O Novo Ensino Médio”, o documento destaca a importância da elaboração de um novo projeto educacional para o Ensino Médio e o justifica a partir das mudanças observadas nas relações produtivas, portanto, nas relações sociais, presentes no território brasileiro. Segundo o documento, essas mudanças foram ocasionadas pela “revolução informática”, ao modificar as relações produtivas, exigindo profissionais flexíveis, capazes de articular conhecimentos e resolver problemas.

Antes de iniciarmos a análise deste capítulo, vale pontuar o último parágrafo do texto da “Apresentação”, pois, novamente, ele traz alguns traços discursivos de direcionamento de responsabilidades. Como pode ser observado a seguir, na fala do secretário, que basta o empenho profissional dos professores para a concretização da proposta curricular defendida:

Estes parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias. Ao distribuí-los, temos a certeza de contar com a capacidade de nossos mestres e com o seu empenho no aperfeiçoamento da prática educativa. [...]. (BRASIL, 1999, p.5)

No próximo capítulo, “O Novo Ensino Médio”, o texto é desenvolvido com a proposta de apresentar algumas discussões sobre a necessidade de atualização curricular para essa etapa escolar, como também, apresenta alguns elementos sobre a importância da reforma e como ela está orientada a partir da LDB/96. E, o documento propõe como princípios gerais para a etapa do Ensino Médio: “[...] a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.” (BRASIL, 1999, p.6).

Ademais, posteriormente, o PCN (1999) desenvolve mais informações sobre os interesses atrelados a reforma curricular proposta por ele, como podemos observar a seguir, ao mencionar de forma explícita que um dos objetivos seria o atendimento de novas demandas advindas das alterações nas relações produtivas, portanto, atreladas a fatores econômicos:

Se é necessário pensar em reformar curriculares, levando em conta as mudanças estruturais que alteram a produção e a própria organização da sociedade que

identificamos como fator econômico, não é menos importante conhecer e analisar as condições em que se desenvolve o sistema educacional do país. (BRASIL, 1999, p.7).

Apesar de afirmar ser importante conhecer e analisar as condições da educação brasileira ao elaborar uma reforma curricular, o documento em si traz pouquíssimas informações sobre, apenas cita os valores gerais referentes a matrículas do Ensino Médio no país, entre 1996 e 1998. E também realiza comparações entre os índices de escolarização líquida entre o Brasil e outros países da América Latina, o que demonstra mais uma preocupação com seu status frente às relações internacionais do que propriamente com o contexto e necessidades existentes no Brasil.

O documento chega a mencionar acerca dos valores referentes à renda familiar dos alunos concluintes dessa etapa escolar, porém, o faz a partir de dados de nove Estados brasileiros. Ignorando os possíveis resultados dos demais Estados do país, o que representa, em um território extenso e diversificado como o do Brasil, excluir realidades muito diversas e distintas. E, o que nos leva a questionamentos com relação ao processo de elaboração desse documento, uma vez que a amostra de dados para sua argumentação sobre a realidade em “transformação” da sociedade brasileira, foi desproporcional a realidade.

No capítulo “O processo de trabalho”, o PCN (1999) desenvolve um texto explicando de forma geral como se desenvolveu sua elaboração. Segundo ele, “A primeira versão da proposta de reforma foi elaborada pelo então diretor do Departamento de Desenvolvimento da Educação Média e Tecnológica, professor Ruy Leite Berger Filho, e pela coordenadora do projeto, professora Eny Marisa Maia.” (BRASIL, 1999, p.8) e, contando, posteriormente, com o auxílio de professores e técnicos de diferentes níveis de ensino. Os professores universitários foram convidados a atuar como consultores especialistas.

Afirma-se que as reuniões e debates foram realizados nos Estados, coordenados pelos professores representantes para analisar o material, apresentando-lhe críticas e sugestões. Após a reformulação teórica dos textos, “[...] foram realizadas duas reuniões nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro com professores que lecionavam nas redes públicas, escolhidas aleatoriamente, com a finalidade de verificar a compreensão e a receptividade, em relação aos documentos produzidos.” (BRASIL, 1999, p.8-9).

O PCN (1999) afirma que outros debates abertos foram realizados com a população, para consulta pública, sendo que foram concluídos o processo de elaboração da reforma em junho de 1997:

O projeto foi também discutido em debates abertos à população, como o organizado pelo jornal Folha de S. Paulo no início de 1997. Neste debate, do qual participaram os sindicatos de professores, a associação de estudantes secundaristas, representantes de escolas particulares e outros segmentos da sociedade civil, o professor Ruy Leite Berger Filho apresentou a proposta de reforma curricular, que obteve dos participantes uma aprovação consensual. (BRASIL, 1999, p.9).

Entretanto, os valores referentes à aprovação da proposta curricular não foram divulgados. Este capítulo se encerra com a apresentação no que se refere a publicação dos pareceres legais do documento curricular. Sendo que, o seguinte “ A lei de Diretrizes e Bases da educação nacional e a reforma curricular do Ensino Médio”, o documento retoma algumas informações, e aprofunda o debate a respeito da LDB/96 e as mudanças elaboradas pela reforma do ensino médio. Um dos pontos importantes a serem mencionados, diz respeito a seguinte citação:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional explicita que o Ensino Médio é a “*etapa final da educação básica*” (Art.36), o que concorre para a construção de sua identidade. O Ensino Médio passa a ter a característica de terminalidade, o que significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que o permitam “continuar aprendendo”, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos “fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos” (Art. 35, incisos I a IV). (BRASIL, 1999, p. 10-11).

Observa-se que o documento afirma que o Ensino Médio possui caráter de terminalidade, e por esta razão, a reformulação curricular proposta, almeja possibilitar uma formação geral para formação do educando e atrelado ao mundo do trabalho, tendo em vista que a menção a LDB/96, ao fim da citação, deixa explícito a preocupação com uma formação voltada à preparação ao mundo do trabalho.

Destaca sobre a necessidade de fornecer uma formação geral a partir de habilidades, conhecimentos e competências, através da interdisciplinaridade e contextualização. Segundo o PCN (1999, p.6) a intenção seria a de fornecer uma formação distinta daquela associada a memorização, descontextualizada e compartimentalizada. O objetivo seria, portanto, o de possibilitar “[...] a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.”

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão. (BRASIL, 1999, p.11)

Entretanto, apesar da menção de buscar desenvolver uma formação crítica e integral do indivíduo, toda sua argumentação é feita a partir de justificativas e fatos relacionados à educação como preparação para o mundo do trabalho. Como que, a educação e a presente proposta de reforma educacional existissem somente para “resolver” a questão econômica existente no país e, como que os elementos culturais, simbólicos, sociais e políticos, relacionados à formação do indivíduo não fossem importantes ou mesmo, alçada de ação da educação fornecida por essa etapa escolar. E, ao citar a LDB/96 para demonstrar a articulação da presente proposta de reforma curricular e com as finalidades definidas pelo documento de lei:

- A formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- A preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção do nosso tempo;
- O desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos. (BRASIL, 1999, p.11)

Já no capítulo “O papel da educação na sociedade tecnológica”, o documento desenvolve o texto com a proposta de articular as transformações operadas na sociedade, devido aos avanços tecnológicos. A “nova sociedade” apresentaria novos desafios e demandas frente à escolarização, que buscam ser superados com a reforma curricular defendida pelo PCN (1999).

Ao mencionar sobre o tema da sociedade tecnológica e o papel da educação, PCN (1999) coloca como competências desejáveis para o desenvolvimento humano, aqueles referentes às mesmas requisitadas para o desenvolver do processo produtivo:

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera de produção. (BRASIL, 1999, p. 12)

Observa-se nesse trecho o movimento de equidade, entre o desenvolvimento humano e o desenvolvimento de habilidades/competências. Estabelece assim, que a formação

educacional “[...] diga respeito à necessidade do desenvolvimento das competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais. [...]” (BRASIL, 1999, p.12).

Para o PCN (1999) a escola cumpriria o seu papel de prover o desenvolvimento social dos alunos, a partir desse tipo de formação, em que os indivíduos se encontram dotados de habilidade e competências necessárias para realizar suas respectivas atividades trabalhistas, visto que, “[...] cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo. [...]” (BRASIL, 1999, p.12). E, apresenta algumas considerações sobre as competências a serem desenvolvidas com a juventude:

[...] Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. [...] (BRASIL, 1999, p.12-13)

Isso não quer dizer que o documento não traga em sua proposta, elementos relacionados com a formação da autonomia intelectual e do pensamento crítico dos jovens cursistas dessa etapa escolar. Como se pode observar nos trechos a seguir:

[...]Estas competências devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático. (BRASIL, 1999, p.13)

Alteram-se, portanto, os objetivos de formação no nível do Ensino Médio. Prioriza-se a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (BRASIL, 1999, p.14)

De certa forma o documento apresenta alguns pontos relacionados à uma preocupação e proposta de formação para a juventude para além daquela, anteriormente, conhecida como profissionalizante, entretanto, observa-se que mesmo apresentando uma estruturação curricular em defesa da interdisciplinaridade e contextualização, de modo a “escapar” do ensino mnemônico, os interesses por trás desses objetivos se apresentam atrelados a questões econômicas. Os pontos levantados no documento são estruturados sempre em comparação com questões econômicas aos quais o país encontra-se situado, ou mesmo, com relação ao perfil profissional requisitado pela “revolução informática” e “globalização”:

Considerando-se tal contexto, buscou-se construir novas alternativas de organização curricular para o Ensino Médio, comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, de outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se apropriar, como

tal, no mundo do trabalho e na prática social. Há, portanto, necessidade de se romper com modelos tradicionais, para que se alcancem os objetivos propostos para o Ensino Médio. (BRASIL, 1999, p.14)

Sobre esse processo de “romper” com os modelos tradicionais e propor novas metodologias referentes ao ensino, trata-se de uma proposta relacionada a preocupação em elaborar um currículo capaz de desenvolver as capacidades intelectuais necessárias para o aluno, futuro trabalhador, a ser inserido no mercado de trabalho, do que, propriamente, na preocupação com ao papel da educação para a formação integral do indivíduo, como por exemplo, fomentadora de cultura, conhecimento, etc.

Isso quer dizer que o texto do documento exprime que a educação ideal e a ser conquistada pela reforma curricular condiz aquela que atende as necessidades do mercado de trabalho, visto que o documento articula a função social da educação com o desenvolvimento de uma formação que permita a esses alunos a possuírem capacidades e competências para o mundo do trabalho. Além disso, é mencionado no documento que a educação, segundo a LDB/96, “[...] deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural. [...], estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.” (BRASIL, 1999, p.15).

Sendo que também se pode questionar se a ordem escolhida para a apresentação do texto, “[...] econômico, científico e cultural [...]”, ocorreu de maneira desproposital ou existe certa intencionalidade, materializada na escrita do documento que define uma hierarquia de valor a esses aspectos. Reconhecendo o papel cultural e ideológico da escrita de um documento curricular, pode-se afirmar que a segunda opção talvez seja a mais provável.

No capítulo “A reforma curricular e a organização do Ensino Médio”, o documento apresenta considerações acerca desses quatro alicerces, que correspondem a eixos estruturais da educação apontados pela UNESCO: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver; e, Aprender a ser. E, relata sobre a importância da construção curricular através da definição de um currículo comum, por meio da Base Nacional Comum, tanto para a garantia de acesso democrático à educação, quanto como forma de assegurar como parâmetros de avaliações a nível nacional.

O desenvolvimento de competências e habilidades básicas comuns a todos os brasileiros é uma garantia de democratização. A definição destas competências e habilidades servirá de parâmetro para a avaliação da Educação Básica em nível nacional. (BRASIL, 1999, p.18)

Outro ponto a ser considerado, corresponde a flexibilidade a ser considerada no currículo estabelecido pela Base Nacional Comum para com os estabelecimentos de ensino e para os educandos, sendo que, a “[...] flexibilidade deve ser assegurada, tanto na organização dos conteúdos mencionados em lei, quanto na metodologia a ser desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação.” (BRASIL, 1999, p.19).

No trecho a seguir, o documento traz novamente algumas considerações acerca da necessidade da reforma curricular para o Ensino Médio, sua base legal de ação, como também articula essa “necessidade” devido às transformações vigentes no setor econômico e social:

As considerações gerais sobre a Lei indicam a necessidade de construir novas alternativas de organização curricular comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização econômica e, de outro, com o sujeito ativo que se apropriar-se-á desses conhecimentos, aprimorando-se, como tal, no mundo do trabalho e na prática social. (BRASIL, 1999, p.19)

Com relação a estruturação do currículo, o PCN (1999) estabelece a partir de três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e, Ciências Humanas e suas Tecnologias. O documento ressalta que essa estruturação se justifica por articular aqueles conhecimentos que compartilham de objetos de estudo, assim como às questões tecnológicas presentes na sociedade:

[...] por assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que coincide humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica. (BRASIL, 1999, p. 20)

Para cada área de conhecimento o documento define competências e habilidades gerais, a serem articuladas com as competências específicas para as suas respectivas disciplinas. Ambas estruturadas a partir dos tópicos: Representação e comunicação; investigação e compreensão; e, contextualização sociocultural. Também ocorre uma apresentação acerca da importância da área de conhecimento e o sentido do seu aprendizado para a formação do aluno.

Como poderá ser observado, nos próximos documentos analisados, essa estruturação não se repetirá, pois tanto o PCN + (2002), quanto as OCEM (2006) apresentam introdução e debate, de suas propostas e conteúdos, organizados individualmente. Sendo que ambos não possuem uma discussão introdutória geral para todas as áreas de conhecimento. Tal organização, ocorrerá novamente, somente com a BNCC (2018), por se tratar de um

documento curricular único, ao abranger desde a Educação infantil até o Ensino Médio, assim como apresenta em seu texto, a apresentação e discussão sobre esses pontos.

Segundo o PCN (1999) através da interdisciplinaridade e contextualização, a nova proposta curricular almeja desenvolver a integração dos diferentes conhecimentos, visto que o documento estabelece como aprendizagem significativa aquela que “[...] pressupõe a existência de um referencial que permita os alunos identificar e se identificar com as questões propostas. Essa postura não implica permanecer no nível que conhecimento que é dado pelo contexto mais imediato, muito menos no senso comum [...]”. (BRASIL, 1999, p.23). A menção sobre a necessidade de desenvolvimento da aprendizagem, considerando a superação da tradicional descrição e empirismo da Geografia será identificada aqui, e em outros documentos curriculares, tais como a OCEM (2006), que será analisado mais adiante.

Isto posto, a seguir iremos analisar a “Parte IV - Ciências Humanas e suas tecnologias” do referido documento.

#### 3.1.1.2 Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias

Neste subitem será apresentada algumas considerações a respeito dos capítulos “Apresentação”, “O sentido do aprendizado na área” e “Competências e Habilidades” gerais do PCN (1999). Optou-se por analisá-lo conjuntamente com a “Parte I - Bases Legais”, devido ao fato que o próximo documento a ser analisado, o PCNEM + (2002), não possui parte introdutória geral, apenas apresentação por volumes, ou seja, pelas áreas de conhecimento.

Em “Apresentação”, o documento aborda algumas informações relativas a questões legais, e afirma que esse volume conta com contribuições dos profissionais Heloísa Dupas Penteadó, Celso Favaretto, Ângela Maria Martins e Nidia Nacib Pontuschka. Afirma também que os conteúdos e conhecimentos das disciplinas deste volume, História, Geografia, Sociologia e Filosofia, contam com outros conhecimentos das Ciências Humanas, que foram considerados pela equipe de elaboração e discussão, essenciais para o currículo do Ensino Médio:

[...] Trata-se de referências a conhecimentos de Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia. Tais indicações não visam propor à escola que explicita denominação e carga horária para esses conteúdos na forma de disciplinas. O objetivo foi afirmar que conhecimentos dessas cinco disciplinas são indispensáveis à formação básica do cidadão [...]. (BRASIL, 1999, p.4)

Deste modo, deixa claro que os conteúdos pertencentes a essa área de conhecimento foram elaborados considerando elementos e conceitos importantes de demais disciplinas, pois tanto “[...] a História quanto a Sociologia, por exemplo, englobam conhecimentos de Antropologia, Política, Direito e Economia. [...]”. (BRASIL, 1999, p.4).

No capítulo “O sentido do aprendizado na área”, são desenvolvidos alguns apontamentos sobre o processo de transformação das Ciências Humanas no Brasil, suas características e papel desempenhado na formação do indivíduo. Assim como, ressalta sua importante contribuição para o currículo escolar do Ensino Médio:

O momento, hoje, porém, é o de se estruturar um currículo em que o estudo das ciências e das humanidades sejam complementares e não excludentes. Busca-se, com isso, uma síntese entre humanismo, ciência e tecnologia, que implique a superação do paradigma positivista, referindo-se à ciência, à cultura e à história. Destituído de neutralidade diante da cultura, o discurso científico revela-se enquanto representação do real, sem se confundir com ele. [...]. (BRASIL, 1999, p.7).

O documento afirma que sua proposta se fundamenta na articulação entre “[...] os imperativos da sociedade tecnológica, sem descuidar do necessário resgate da tradição humanista.” (BRASIL, 1999, p.8). Como também ressalta o resgate aos princípios propostos pela UNESCO: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a ser. Em que:

Tais princípios são a base que dá sentido à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. O trabalho e a produção, a organização e o convívio social, a construção do “eu” e do “outro” são temas clássicos e permanentes da Ciências Humanas e da Filosofia. Constituem objetos de conhecimento de caráter histórico, geográfico, econômico, político, jurídico, sociológico, antropológico, psicológico e, sobretudo, filosófico. [...]. (BRASIL, 1999, p.9).

Segundo o PCN (1999, p. 9), se busca com a área de Ciências Humanas e suas tecnologias, “[...] construir a reflexão sobre as relações entre a tecnologia e a totalidade cultural, redimensionando tanto a produção quanto a vivência cotidiana dos homens. [...]”. O que pressupõe a inclusão do debate sobre o papel da tecnologia inserida na sociedade, nas relações econômicas e produtivas, assim como as transformações decorrentes das mudanças nos fluxos de informações.

Por fim, no capítulo “Competências e habilidades”, são desenvolvidas algumas discussões com relação aos princípios anteriormente apresentados. De maneira geral, o documento propõe três competências para a área Ciências Humanas e suas tecnologias (quadro 1):

Quadro 1 - *Competências para a área Ciências Humanas e suas tecnologias - PCN (1999)**(Continua)*


---

Representação e comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para o planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe.</li> </ul>
Investigação e compreensão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a própria identidade e a dos outros;</li> <li>- Compreender a sociedade, sua gênese e a transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos;</li> <li>- Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver.</li> </ul>
Contextualização sócio-cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana como a paisagem, em seus desdobramentos políticos, culturais, econômicos e humanos;</li> <li>- Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos;</li> <li>- Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural;</li> <li>- Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social;</li> </ul>

---

---

Quadro 1 - *Competências para a área Ciências Humanas e suas tecnologias - PCN (1999)*

(Conclusão)

---

- Aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

---

Fonte: BRASIL (1999). Org.: autor.

Observa-se, então, que a discussão desenvolvida pelo documento e que será aprofundada no capítulo “Parte IV - Ciências Humanas e suas tecnologias”, é a de que a sociedade está passando por um processo de transformação, o qual impõe a necessidade de mudanças na formação dos indivíduos, uma vez que estão inseridos nela, e fazem uso de suas relações sociais e econômicas para viver. E, como poderá ser observado, nas discussões posteriores e nas análises dos documentos curriculares, o PCN (1999) corresponderá o documento com texto e discurso mais carregado de intencionalidade e afirmações, principalmente de caráter ideológico e econômico.

Ademais, apesar dos demais documentos curriculares apresentarem justificativas pautadas em interesses socioeconômicos e articular a necessidade de reformular a educação com essas demandas, o PCN (1999) ainda corresponderá ao documento que argumenta de forma assídua sobre esses pontos, quase exaustivamente. Sem mencionar que, considerando apenas a modalidade do Ensino Médio, visto que a BNCC (2018) abrange todas as modalidades da educação básica, o PCN (1999) corresponderá ao documento mais extenso e o único ao trazer na íntegra a LDB/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998 na sua publicação.

### **3.1.2 Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio + (PCN +) – 2002**

Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, publicado no ano de 2002, traz sugestões sobre a articulação entre os temas do ensino disciplinar, por área de conhecimento. O documento é uma organização curricular, de caráter complementar, aquela proposta pelo PCN(1999).

Estruturado em três volumes independentes: “Linguagens, Códigos e suas tecnologias”; “Ciências da Natureza, Matemáticas e suas tecnologias”; e “Ciências Humanas

e suas tecnologias”. Cada documento possui uma introdução geral sobre a reforma curricular e apresentação sobre a proposta definida por ele para a etapa escolar do Ensino Médio.

Portanto, este subitem irá analisar o capítulo introdutório do volume "Ciências Humanas e suas tecnologias": "A reformulação do ensino médio e as áreas de conhecimento", o capítulo "A área de Ciências Humanas e suas tecnologias" e por fim, a "Formação profissional permanente dos professores".

O documento é uma organização curricular, de caráter complementar, àquela proposta pelo PCN (1999). Ele traz essas informações em seu capítulo introdutório e ressalta que o documento é de caráter não obrigatório, pois seu intuito corresponde o de contribuir para com a reforma do Ensino Médio ao abordar sobre a interdisciplinaridade e contextualização definidos no PCN (1999):

[...] explicita a articulação entre os conceitos estruturadores e as competências gerais que se desejam promover e apresenta um conjunto de sugestões que, coerentes com aquela articulação, propõe temas do ensino disciplinar por área. [...]. (BRASIL, 2002, p.7)

Esse capítulo também desenvolve uma discussão sobre a importância da reforma curricular, definida pelo documento, assim como, operada pelas mudanças legislativas da LDB/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais (1998). De maneira geral, ele aborda diversos pontos já apresentados, anteriormente, pelo seu antecessor. Portanto, apesar das informações e conteúdos não modificarem substancialmente com relação às razões e justificativas para a reforma aqui defendida, seu texto apresenta-se provido de maior coesão e objetividade.

Observa-se também algumas mudanças discursivas, como por exemplo, com relação à terminologia utilizada para caracterizar a etapa escolar do Ensino Médio. Para o PCNEM + (2002) o Ensino Médio corresponderia a uma etapa conclusiva e não uma etapa final, como definido, pelo o seu antecessor:

[...] A ideia central expressa na nova Lei, e que orienta a transformação, estabelece o ensino médio como etapa conclusiva da educação básica de toda a população estudantil e não mais somente como etapa preparatória de outra etapa escolar ou de exercício profissional. [...] (BRASIL, 2002, p.8).

Segundo o documento, essa mudança busca romper com a dualidade existente dessa etapa escolar que, “[...] deixa de ser, portanto, simplesmente preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir necessariamente a responsabilidade de completar a educação básica. [...]” (BRASIL, 2002, p. 8-9). Propõe-se, então, uma formação para preparar para a vida, com provável prosseguimento dos estudos ou para o

mundo do trabalho, diferente do exposto pelo PCN (1999), que era etapa propedêutica para “[...] prosseguimento dos estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica.” (BRASIL, 1999, p. 11).

Isso tudo para esclarecer que a formação proposta pelo PCN + (2002) busca reafirmar uma educação atrelada para a formação do cidadão, “[...] isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, em eventual prosseguimento dos estudos ou diretamente no mundo do trabalho.” (BRASIL, 2002, p.9).

O documento retoma outros pontos já abordados pelo PCN (1999), tais como: a expansão exponencial do acesso dos jovens ao Ensino Médio, as mudanças vigentes na sociedade e as transformações operadas nas relações produtivas. Cada um desses pontos será melhor analisado a seguir.

Sobre a expansão exponencial do acesso a etapa escolar, posteriormente, o documento aborda sobre esse ponto com maior profundidade, trazendo dados referentes a esse acesso e debate sobre a importância de adequar o novo ensino, agora recebendo um contingente numérico e diversificado de alunos:

Em passado não muito distante, a quase totalidade dos que frequentavam a escola regular de ensino médio estavam ali de passagem para o ensino superior. Essa parcela corresponde, na atualidade, a não mais do que um em quatro alunos, fração fácil de calcular, quando se compara o número de matrículas em todo o ensino superior – cerca de dois e meio milhões – com as cerca de dez milhões de matrículas no ensino médio. [...] (BRASIL, 2002, p.10)

Segundo o PCN + (2002) essa ampliação numérica dos alunos cursantes e ingressos no Ensino Médio seria reflexo de processos culturais e sociais, assim como, pela procura dos jovens em “[...] obter qualificação mais ampla para a vida e para o trabalho, já ao longo de sua escolarização básica e imediatamente depois. Isso exige a revisão de uma escola que era sobretudo preparatória para a educação superior.” (BRASIL, 2002, p.10-11). O que seria, então, a justificativa da reforma educacional proposta pelo documento.

Além disso, o documento também menciona que as últimas diretrizes foram elaboradas há 40 anos, portanto, incompatíveis com as novas demandas presentes no contexto em questão. O documento também afirma que, diferente do passado, agora “[...] não mais será preciso trazer o povo para a escola, mas sim adequar a escola a esse povo. [...]” (BRASIL, 2002, p.11). Ou seja, o crescimento do número de alunos exigiria repensar a escola e suas estruturas curriculares, visto que, cada vez mais, o seu público torna-se diversificado.

Dessa maneira, articulado com as transformações operadas na sociedade brasileira e no mundo, o PCN + (2002) afirma que sua proposta curricular foi pensada para garantir que a juventude possua formação, de modo a qualificá-la a exercer as atividades nos setores produtivos e de serviços:

A reformulação do Ensino Médio [...] procurou atender a uma reconhecida necessidade de atualização da educação brasileira, tanto para impulsionar uma democratização social e cultural mais efetiva, pela ampliação da parcela da juventude brasileira que completa a educação básica, como para responder a desafios impostos por processos globais, que têm excluído da vida econômica os trabalhadores não qualificados, por causa da formação exigida de todos os participantes do sistema de produção e serviços. (BRASIL, 2002, p.7-8)

Isso pois, o documento estabelece que o Ensino Médio não corresponderia “[...] simplesmente preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir necessariamente a responsabilidade de completar a educação básica [...]” (BRASIL, 2002, p.8-9). Ou seja, possibilitar uma formação para a vida, a modo a garantir ao aluno o desenvolvimento de capacidades que lhe permitam o permanente aprendizado, prosseguimentos nos estudos ou no mundo do trabalho. A proposta da reforma curricular segundo o documento, corresponderia, então, à construção de um currículo que reconheça todos esses pontos, ao mesmo tempo, forneça uma formação geral para os alunos. Para tanto, é estabelecido a interdisciplinaridade e contextualização como metodologia de ensino.

Ao destacar sobre a importância dessa metodologia e de qual forma ela corresponderia a um instrumento adequado para a condução do aprendizado, o documento ressalta que não se trataria de uma simples articulação dos saberes, mas sim no caminhar em direção ao “[...] desenvolver seus conhecimentos de forma a constituírem, a um só tempo, cultura geral e instrumento para a vida, ou seja, desenvolver, em conjunto conhecimentos e competências. [...]” (BRASIL, 2002, p.14-15). Portanto, o conhecimento específico de cada área não ficaria limitado ao desenvolvimento da disciplina de maneira individual para posterior articulação, e sim, elaborado considerando as demais áreas do conhecimento, através dos conceitos estruturadores:

[...]Dessa forma, cada disciplina apresenta um conjunto de conceitos estruturadores articulados com conhecimentos, que não são só tópicos disciplinares nem só competências gerais ou habilidades, mas sugestões de sínteses de ambas as intenções formativas. Ao se apresentarem dessa forma, esses conceitos estruturadores do ensino disciplinar e de seu aprendizado não mais se restringem, de fato, ao que tradicionalmente considera responsabilidade de uma única disciplina, pois incorporam metas educacionais em comum às várias disciplinas da área [...]. (BRASIL, 2002, p.13-14)

Portanto, o trabalho interdisciplinar corresponderia ao movimento conjunto por parte da equipe docente “[...] voltada para a construção de conhecimentos e de autonomia intelectual por parte dos educandos. [...] essa prática docente está centrada no trabalho permanentemente voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades [...]” (BRASIL, 2002, p.21). A base para essa realização seria o desenvolvimento do “[...] ensino-pesquisa e no trabalho com diferentes fontes expressas em diferentes linguagens, que comportem diferentes interpretações sobre temas/assuntos trabalhados em sala de aula. [...]” (BRASIL, 2002, p.21). Pressupõe então, além do trabalho colaborativo dos professores acerca dos temas, a disponibilidade de tempo e espaço para que esses docentes possam realizar as devidas pesquisas e desenvolver o planejamento das aulas de acordo com os elementos definidos pelo PCN + (2002), algo que não reflete a realidade escolar.

Outro elemento apresentado se refere a contextualização das aulas, compreendida como o alicerce para a prática interdisciplinar, “[...] soma de espaços e de vivências sociais diretas e indiretas, nas quais os educandos identificam e constroem/reconstroem conhecimentos a partir da mobilização de conceitos, competências e habilidades próprios de determinada área ou disciplina [...]” (BRASIL, 2002, p. 22)

Da mesma forma, a proposta levantada pelo documento para a prática escolar corresponderia àquela ação desenvolvida pelos educadores, das diferentes disciplinas, sendo que essa “[...] ação conjugada e planejada de diferentes disciplinas em tal direção somente ocorre pela comunhão de práticas e não de temas. [...]” (BRASIL, 2002, p.23). E ressalta sobre a postura ideal a ser realizada pelo docente, através da mediação e não, pelas aulas meramente “discursivas” ou “expositivas”:

Assim, uma prática docente centrada no desenvolvimento de competências e habilidades e na realização de atividades escolares significativas e contextualizadas – que mobilizem e auxiliem na construção/reconstrução de diferentes conhecimentos por parte dos educandos, no âmbito dos trabalhados de uma dada disciplina – associa-se, necessariamente, a uma nova postura do educador. Uma postura centrada na mediação dos processos de construção/reconstrução dos conhecimentos escolares por parte dos educandos, e não na condição de mero retransmissor desses conhecimentos para os mesmos. (BRASIL, 2002, p.23)

O documento também apresenta acerca dos conceitos estruturadores da área, as competências da área, seu significado e, por fim, discute sobre a articulação das competências gerais com os conceitos estruturadores e os critérios a serem selecionados a organização dos conteúdos programáticos das disciplinas dessa área de conhecimento, a sociologia, geografia e história.

[...] quando falamos em conceitos estruturadores de uma determinada área, estamos nos referindo aos conjuntos de representações do real que caracterizam, em termos básicos, determinada área e a diferencia de outras. E para que possamos identificar quais conceitos são estruturadores de uma dada área, é necessário, como fizemos acima, estabelecer qual o seu objeto central. [...]. (BRASIL, 2002, p.24)

Os conceitos estruturadores correspondem, pois, às representações do real pertencentes às suas respectivas áreas de conhecimento, visto que, “[...] o conceito é construído pelo intelecto com base na análise que realizamos da realidade. [...]”. (BRASIL, 2002, p.24), dispostos de forma transversal “[...] em todas as disciplinas que a compõem, embora no âmbito de cada disciplina possam ser percebidos conceitos mais particulares, que não fazem parte das representações do real presente em outras disciplinas na mesma área. [...]”. (BRASIL, 2002, p.25). Assim, o fazer uso dos conceitos estruturadores condiz em identificar conceitos representações do real são amplos para funcionarem como “[...] ferramentas intelectuais que podem ser utilizadas/reutilizadas de forma global nos processos de análise que envolvem os objetos centrais das diferentes disciplinas de uma dada área, mesmo que não sejam particulares a nenhuma delas.” (BRASIL, 2002, p.25).

A respeito das competências da área, o documento estabelece quatro delas, correspondendo a: representação e comunicação; investigação e compreensão; e contextualização sociocultural. Essas competências estão relacionadas diretamente com aquelas definidas pelo PCN (1999) para o desenvolvimento do aprendizado na área de conhecimento das Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Para a sua articulação com as competências gerais, o PCN + (2002) ressalta a importância dos procedimentos didáticos pautados nas práticas do docente de mediação do conhecimento e, não simples transmissão do conhecimento, ao mobilizar os instrumentos de análise, esquemas, pensamentos, conceitos e competências, com o objetivo do processo de construção/reconstrução do conhecimento a partir da relação professor-aluno-conhecimento. E, destaca:

[...]Também é necessário que as atividades sejam formuladas de maneira a tornar significativas e, portanto, contextualizadas, as situações-problema a serem apresentadas para os educandos venham a buscar diferentes formas de resolução e também de solução para a mesma situação-problema. [...]. (BRASIL, 2002, p.34)

Para tanto, o documento provém um quadro síntese, específico para cada disciplina, apresentando os significados das competências e os conceitos estruturadores relacionados com elas. Portanto, a organização dos conteúdos é feita a partir de eixos, temas e subtemas. Os eixos, de acordo com o PCN + (2002) estão relacionados ao objeto de pesquisa da

disciplina, “[...] uma opção metodológica para a construção dos recortes que darão origem e forma as programações escolares das diferentes disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.” (BRASIL, 2002, p.39). Os temas seriam aqueles relacionados com o eixo temático, e os subtemas, relacionados com o tema ao qual está inserido.

Outro ponto de destaque corresponde a seguinte preocupação disposta no documento: “[...] os conteúdos programáticos a serem selecionados pelos educadores não devem sinalizar para a não admitida, embora presente, intenção de formar jovens historiadores, geógrafos, filósofos, sociólogos etc. na escola fundamental e/ou média. [...]” (BRASIL, 2002, p. 36). Pois serão os instrumentos de análise em conjunto com as competências e habilidades a herança intelectual produzida para os alunos. O que corresponde, de certa forma, a um esvaziamento do conhecimento referente às disciplinas, já que o ensino dos conteúdos específicos dessas disciplinas não ocorre da mesma maneira como aquelas desenvolvidas pelas universidades.

Apesar de pontuar sobre os obstáculos existentes no sistema educacional, o documento acaba criando uma visão romantizada acerca da realidade escolar e do ser professor, ao afirmar: “As escolas que, em diferentes ambientes e condições, estão construindo novos e bem-sucedidos paradigmas educacionais, não são necessariamente as mais ricas ou mais bem equipadas. [...]” (BRASIL, 2002, p.12). Isso porque, o documento vai além ao afirmar: o “[...] que as distingue é a sintonia entre professores, alunos e sua comunidade, a atenção solidária dada às metas de diferentes conjuntos de alunos, como a orientação profissional para alguns, o preparo pré-universitário para outros [...]” (BRASIL, 2002, p. 12). Defendendo assim a ideia que para o lecionar e aprender, basta a dedicação dos professores, muito empenho e, aliás, seguir as “orientações” curriculares, que tudo se desenvolverá da melhor forma possível.

Essa ideologia romântica do ser professor e aluno se faz prejudicial para a educação e afeta tanto a vida pessoal, quanto profissional desses indivíduos, assim como dos demais profissionais envolvidos no setor educacional. Lecionar deve ser considerado como uma profissão, portanto, também precisa ser considerado os meios, instrumentos e infraestrutura para a sua realização.

Apesar do documento ser bem melhor articulado na sua proposta, não se pode esquecer que sua elaboração foi realizada a partir dos mesmos pontos defendidos pelo PCN (1999). Sendo assim, mesmo que seu texto apresente argumentos justificativos para a reforma

de caráter menos mercadológica, e traga questões importantes, tais como os aspectos relacionados às mudanças culturais, sociais e econômicas do país, sobre a necessidade de uma formação nem propedêutica, nem profissional, o documento não está desvinculado dos interesses econômicos, quase explícitos em seu antecessor.

Deste modo, apesar do discurso mais adequado e até mesmo “preocupado” com questões importantes da educação, o documento não faz grandes avanços nos pontos centrais acerca da seguinte pergunta: O que significa educação no Brasil? Para o PCN (1999) e PCN + (2002) ainda significa formação para o mercado, ou no mínimo, uma formação mascarada em questões sociais e culturais, mas sem grande aprofundamento sobre o significado acerca do ensino e aprendizagem.

Vale mencionar que o documento também não traz a "Carta ao professor", muito menos descreve como se deu o processo de desenvolvimento de sua proposta curricular, ou quais foram os professores especialistas, contribuidores ou mesmo redatores do documento. Se ele passou por checagem de aprovação aberta a população, como o PCN (1999), ou foi realizado internamente nos gabinetes da Secretaria da Educação ou do MEC. Todas essas informações são importantes pois evidenciam como ocorrem os processos elaborativos de documentos federais em uma sociedade democrática, e sua ausência não deveria passar despercebida.

Por fim, iremos analisar o capítulo final deste volume, “Formação profissional permanente dos professores”. Trata-se de um capítulo curto, com seis páginas, dividido em três segmentos: introdução, “A escola como espaço de formação docente”, e “As práticas do professor em permanente formação”.

O documento inicia o texto afirmando que não se faria necessária a discussão sobre o ensino superior em um documento curricular para a educação básica, caso não houvesse problemas históricos e estruturais nessa modalidade de ensino. Esses problemas estariam relacionados à tradicionalismo nas práticas pedagógicas, distâncias entre teoria e prática, ausência de espaços próprios para a ocorrência de estágios e até mesmo, falta de análise e discussão dos futuros professores acerca dos documentos curriculares, como se pode observar a seguir:

[...] Primeiro, porque crônicos e reconhecidos problemas da formação docente constituem obstáculos para o desempenho do professor, e a escola deve tomar iniciativas para superá-los. Segundo, porque as novas orientações promulgadas para a formação dos professores ainda não se efetivaram, já que constituem um processo que demanda ajustes de transição a serem encaminhados na escola. Terceiro, porque

em qualquer circunstância a formação profissional contínua ou permanente do professor deve se dar enquanto ele exerce sua profissão, ou seja, na escola, paralelamente a seu trabalho escolar. (BRASIL, 2002, p.99).

A partir da leitura do último trecho da citação acima, percebe-se que o documento afirma que a formação continuada ou permanente deverá ser responsabilidade da escola. Sendo que, “[...] a escola deverá promover essas qualidades docentes, eventualmente já estimuladas na formação inicial, mas podem ser até mais eficazmente desenvolvidas no próprio ambiente de trabalho, se esse for culturalmente ativo. [...]” (BRASIL, 2002, p.100). O que dá a entender que o território do ensino superior corresponde a um espaço limitado ao desenvolvimento da formação inicial e não continuada ou permanente.

No próximo segmento, “A escola como espaço de formação docente”, o documento irá aprofundar esse debate. Segundo ele, o ambiente do ensino superior é ineficiente para receber novamente o professor, para o desenvolvimento da sua formação continuada. Para o PCN + (2002), essa ineficiência ocorre devido a uma série de fatores, como pode ser identificado a seguir:

[...] os próprios ambientes de formação, no ensino superior, nem sempre se caracterizam culturalmente ricos, seja pelas condições materiais, seja pela ausência de discussões, debates, participação em movimentos sociais, espetáculos, exposições, ao lado de tão prejudicial separação entre o que o professor aprendeu em sala de aula ou nos estágios que o fez e o que de fato necessitaria para seu trabalho efetivo. Por isso, nem faz sentido, de imediato, propor que os professores retornem aos seus centros formadores. (BRASIL, 2002, p.101)

Em outras palavras, o documento está afirmando que os centros de formação superior são ineficientes para a formação dos professores, sendo a escola o espaço adequado para a sua capacitação, pois, a “[...] pesquisa pedagógica, que na formação inicial é vista, em geral, de forma predominantemente acadêmica e quase sempre dissociada da prática, pode na escola ser deflagrada e conduzida a partir de problemas reais de aprendizado [...]” (BRASIL, 2002, p.101). Entretanto, não se questiona aqui a escola como espaço rico para o aprendizado e formação continuada dos professores, mas sim, a impossibilidade de ocorrência dessa formação nos espaços do Ensino Superior estabelecida pelo documento.

Por último, o segmento “As práticas do professor em permanente formação” relata que a formação continuada do professor deverá ser conduzida a partir de uma dimensão de pesquisa, tendo como foco principal o processo de ensino e aprendizado, dado que:

O que se deseja, afinal, são professores reflexivos e críticos, ou seja, professores com um conhecimento satisfatório das questões relacionadas ao ensino-aprendizagem e em contínuo processo de autoformação, além de autônomos e competentes para desenvolver o trabalho interdisciplinar. Um dos instrumentos

úteis a essa reflexão baseia-se em procedimentos de auto-observação e análise, em que se destaca a importância de o professor saber o que se faz em sala de aula e de saber porque faz dessa forma e não de outra. [...] (BRASIL, 2002, p. 104).

A partir da citação acima, é possível identificar alguns argumentos contraditórios no texto, pois o mesmo documento que afirma ser a educação superior dotada de fragilidades e ineficiências com relação a formação dos professores, propõe que seja desenvolvido de maneira autônoma por eles, reflexões críticas acerca da teoria e práticas escolares. O que no mínimo corresponde a um direcionamento de responsabilidades pelo Estado, o fornecedor da educação superior, para os professores que devem dar conta de atender o novo projeto curricular, sua formação carente e de se atualizar.

Entretanto, como discutido anteriormente, diversos autores e pesquisadores afirmam que o período em questão possui como característica, o movimento de direcionamento das responsabilidades, inseridos na lógica do processo de *accountability*. Dessa maneira, pode-se afirmar que muito dessa lógica irá também ser reproduzida nas políticas públicas, inclusive nas propostas de reformas educacionais, como no caso em questão.

### 3.2 PERÍODO LULA (2003 - 2010)

Apesar de ser opositor em diversos pontos do seu antecessor, e possuir um discurso atrelado à esquerda política no Brasil, para diversos pesquisadores, o mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva apresentará mais similaridades com o governo anterior, do que rupturas.

Souza e Kerbauy (2014, p.7) apontam que durante os “[...] primeiros quatro anos houve ausência de políticas regulares para contrapor-se às antecessoras. A demanda pela melhora da qualidade do ensino, distribuição de recursos, universalização e ampliação do acesso à Educação Básica pareciam ainda carências [...]”.

Como destaca Oliveira (2009, p.198), o governo Lula foi herdeiro de uma complexa reforma educacional promovida no período antecedente, restando-lhe “[...] re-reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores [...]”, a opção escolhida foi a segunda, com a manutenção das políticas de avaliação em escala nacional e elaboração de reformas curriculares pautadas em princípios definidos por acordos internacionais.

Manteve-se, portanto, o SAEB e criou-se o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) no ano de 2007, combinando os resultados da Prova Brasil e Educasenso. A partir de agora seria realizado considerando o desempenho individual dos alunos e não por

unidade escolar. Segundo o PNE (2007, p.21), essa “[...] mudança permite que os dados de fluxo não sejam mais estimados por modelos matemáticos, mas baseados em dados individualizados sobre promoção, reprovação e evasão de cada estudante. [...]”. No entanto, essa avaliação, mesmo que individual, recai sobre as unidades escolares, pois o IDEB ao publicar os dados referentes aos resultados obtidos, o faz considerando as escolas.

O que se enquadra na discussão proposta de Fernandes e Gremaud (2020), sobre o processo de *accountability*. Segundo os autores, corresponde ao modelo de avaliação focado individualmente em alunos e professores para avaliar o desempenho do sistema educacional, que “[...] surge com o objetivo de ancorar a *accountability* em um sistema de metas educacionais, sem que este estivesse baseado apenas nos resultados da Prova Brasil [...]” (FERNANDES; GREMAUD, 2020, p.1122).

Por atuar na forma de incentivos e/ou repressões, dependendo das estratégias escolhidas por seus executores, o modelo de *accountability* está atrelado ao processo de centralização descentralizadora. Pois como discutido anteriormente, ele delega a responsabilidade do “sucesso” ou “fracasso” do desempenho escolar aos alunos e professores, premiando as escolas que seguiram o padrão imposto pelo currículo e pelo sistema de avaliação, como também pode repreender aquelas que não o seguiram, ou tiveram meios de conquistá-lo:

[...] Então, ao providenciar informações independentes às autoridades e ao público em geral sobre o desempenho das escolas em disciplinas chaves, os programas de *accountability* atuam no sentido de promover incentivos para que os educadores se concentram em tarefas que elevam o desempenho dos estudantes nos exames. Se a simples divulgação dos resultados de desempenho não for considerada suficiente, pode-se atrelar recompensas e sanções às escolas com base no desempenho de seus estudantes (*accountability* forte). (FERNANDES; GREMAUD, 2020, p.1108)

O desempenho fica sob responsabilidade das unidades escolares e estimado por meio dos resultados apresentados pelo sistema de avaliação, portanto, através de critérios padronizados, pré-estabelecidos e síncronos com os conteúdos curriculares. Dessa forma, esse sistema não permite a existência de espaços para o debate e discussão acerca do aprendizado do aluno, considerando seu contexto local, social, cultural e econômico, muito menos da própria unidade escolar que está inserido. Oliveira (2009, p. 204) destaca que com o IDEB, se criam planos de metas de qualidade para a educação brasileira, ignorando as desigualdades estruturais presentes na sociedade que influenciam diretamente no desempenho dos alunos: “[...] O apelo ao compromisso social para a melhoria da educação básica é fundado na noção

de que a educação é responsabilidade da família e dos indivíduos e que a escola pública necessita do apoio de todos os segmentos para cumprir seu papel de educar[...].”

Além da similaridade com relação ao avanço dos sistemas de avaliação, Davies (2016, p.44) argumenta que tanto o governo Lula, quanto o FHC apresentaram descaso frente ao Ensino Fundamental (na época, com 8 anos de duração), e com a erradicação do analfabetismo, ambos presentes na Constituição Federal de 1988, e na Emenda Constitucional nº14, do qual “[...] obrigavam (até 2006) a aplicar nele e na erradicação do analfabetismo um percentual mínimo dos impostos (o equivalente a 5,4%). [...]”.

Entretanto, Souza e Kerbuy (2014, p.8) expõem que diversas políticas sociais executadas no governo Lula amparadas no setor educacional, corresponderam a importantes ações, tais como: “[...] o Bolsa-família (criado em 2004), o Programa ProJovem, o Programa Primeiro Emprego [...]”. Ambos projetos sociais estavam apoiados no incentivo à permanência e frequência de crianças e jovens na educação básica. Sendo que, por exemplo no caso do Bolsa-família, o recebimento do auxílio financeiro era vinculado à comprovação de matrícula e presença dos alunos e/ou jovens em suas respectivas escolas.

Para Oliveira, Lemos e Barcellos (2016) outros avanços significativos condizem a ampliação de investimentos financeiros com relação aos direitos de pessoas com necessidades especiais (NEE), através do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Como também pelo desenvolvimento dos seguintes programas atrelados a melhoria da realidade escolar e incentivo a alimentação saudável: PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar, PNAT - Programa de Apoio ao Transporte Escolar, PNLD - Programa Nacional do Livro Didático.

No ano de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) era lançado, pelo então ministro da educação, Fernando Haddad, com a proposta de “[...] ser mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, em certa medida, apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto as questões das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação. [...]”. (BRASIL, 2007, p.7). O PNE em questão, corresponde ao lançado durante o governo FHC, no ano de 2001, do qual tinha como objetivos a:

[...] a elevação global do nível de escolaridade da população; melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a

participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. [...]”. (BRASIL, 2001, p.6)

Entre os diversos pontos apresentados pelo PDE (2007) temos a questão referentes criação do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, no ano de 2006, e regulamentado pela Lei n.11.494, de 2007, do qual amplia os recursos financeiros destinados à educação básica, abarcando também o Ensino Médio. Segundo o documento, a substituição do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental) pelo FUNDEB corresponderia a maior disponibilidade de recursos financeiros destinados ao sistema educacional, pois:

[...] 1) aumentou substancialmente o compromisso da União com a educação básica, ampliando o aporte, a título de complementação, de cerca de R\$ 500 milhões (média no FUNDEF) para cerca de R\$ 5 bilhões de investimento ao ano; 2) instituiu um único fundo para toda a educação básica, não apenas para o ensino fundamental. Trata-se, no que diz respeito à educação básica, de uma expressão da visão sistêmica da educação, ao financiar todas as etapas, da creche ao ensino médio, e ao reservar parcela importante dos recursos para a educação de jovens e adultos. [...]. (BRASIL, 2001, p.18)

Davies (2016) aponta que apesar dos critérios estabelecidos pelo fundo não contemplarem adequadamente as necessidades existentes das unidades escolares, sua implementação correspondeu a um certo avanço com relação a receita destinadas às escolas. Entretanto, o autor questiona acerca do seu processo de elaboração e implementação que foi realizado pelo governo federal, sem a consulta das entidades subnacionais.

Por último, o autor também realiza questionamentos com relação a redistribuição dos recursos para os Estados, já que são realizados a partir de critérios e interesses pré-estabelecidos pela entidade federativa, portanto, “[...] podem ser alterados a qualquer momento pela burocracia federal, sem depender de leis [...]” (DAVIES, 2016, p.45). O que demonstra a incerteza de compromisso com relação ao sistema educacional, pois suas verbas não são garantidas de forma contínua e segura, por lei.

Outra ação do período em questão corresponde a implementação da política de cotas para o acesso ao ensino superior, FIES e PROUNI. Davies (2016) afirma que tal ação corresponde a uma diferença marcante entre o governo FHC e Lula, mesmo possuindo muitas fragilidades para sua execução. Apesar do FIES (Fundo de Financiamento do Estudante ao Ensino Superior) ter sido instituído durante o governo FHC, através da Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído através da Lei

nº 11.096, de 13 de Janeiro de 2005, do qual regula a atuação de entidades beneficentes de assistência ao ensino superior, somente em 2012 eles apresentaram política de cotas para os ingressos nos cursos superiores em universidades e institutos de educação superior particulares.

Conforme Júnior, Daflon e Campos (2012) apesar da discussão sobre a discriminação racial ter iniciado no governo Fernando Henrique Cardoso, poucas medidas foram tomadas, sendo observado no governo Lula o debate e empreendimento de políticas públicas e programas de ação afirmativa sobre essa questão. Entretanto, o autor ressalta que durante o período Lula a maioria das políticas de admissão (77%) estavam atreladas a decisões de conselhos internos das universidades, enquanto que as demais (23%) dependiam diretamente de leis estaduais.

O governo Lula foi o introdutor de mudanças mais substantivas na condução das políticas de cunho racial e, igualmente, na relação do Estado com o movimento negro. A partir da criação de uma secretaria dedicada à promoção da igualdade racial, o movimento negro passou a participar da discussão e formulação de políticas públicas, diferentemente do que ocorrera no governo Cardoso [...]. (JÚNIOR, DAFLON, CAMPOS, 2012, p.402).

Júnior, Daflon e Campos (2012) afirmam que intensas negociações foram realizadas entre as instituições do Estado, pré-vestibulares comunitários, o movimento negro, a sociedade civil, a academia e a mídia. Sem mencionar que, no ano de 2003, o presidente Lula “[...] criou a Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (Sepir), uma agência de nível ministerial que lida com a discriminação”. (JÚNIOR, DAFLON, CAMPOS, 2012, p.403).

Silva, Santos e Reis (2021) ressaltam para a importância das Políticas de Permanência Estudantil para a democratização do acesso e permanência dos alunos no Ensino Superior, principalmente aqueles ingressantes pelas cotas raciais pois :

A ampliação do ingresso de estudantes negros e negras de baixa renda se dá, entretanto, em um contexto sociopolítico de gestão autoritária, negacionista e neoliberal, a qual promove, ao longo dos anos, praticamente, cortes bastante drásticos nos recursos destinados aos PNAES. [...]. (SILVA, SANTOS, REIS, 2021, p. 14)

Além desses programas de acesso ao ensino superior, no ano de 2009 o governo federal cria o SISU (Sistema de Seleção Unificada), “[...] com a função de selecionar os candidatos para as vagas das instituições públicas utilizando a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como única fase [...]” (ANDRADE, 2020, p.82). Temos dessa forma a

consolidação do ENEM como sistema nacional de ingresso ao ensino superior público e privado, uma vez que, as universidades privadas vinculadas ao FIES e o PROUNI podem fazer uso das notas obtidas no ENEM para a seleção e aprovação dos candidatos, desde 2004.

Porém, Andrade (2020) expõe que apesar do SISU possibilitar o crescimento do acesso ao ensino superior, quando analisados os dados presentes no Censo de Educação Superior (2019), é possível observar a existência de uma assimetria entre os números de ingressos e egressos das universidades públicas e privadas. Para o autor essa assimetria está relacionada às dificuldades enfrentadas pelos estudantes em permanecer e concluir seus respectivos cursos, sendo que “[...] acende-se um alerta para a necessidade de criação e ampliação de políticas de permanência estudantil, uma vez que, em média, menos de 50% dos universitários concluem seus cursos de graduação”. (ANDRADE, 2020, p.78).

Sendo assim, mesmo que os números de universidades e institutos públicos tenham crescido de maneira significativa, ainda não se é pensada de forma consciente sobre a permanência dos estudantes e, mesmo quando essa ocorre, ainda é feita de forma paliativa. O Pnaes (Programa Nacional de Assistência Estudantil) foi criado no ano de 2008, e “[...] oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. [...]” (MEC, 2018), para alunos de baixa renda matriculados nos cursos de ensino superior das instituições federais (Ifes).

Marques (2018) destaca que uma das críticas realizadas com relação ao PROUNI condiz a quantidade de investimentos efetuados em universidades particulares, que poderiam ter sido direcionados às universidades públicas. Pois como não se foi pensando em políticas de permanência desses alunos, “[...] às instituições acabaram com vagas ociosas e não havia arrecadação de impostos [...]” (MARQUES, 2018, p. 671), enquanto que diversos centros universitários públicos careciam de investimentos básicos para o seu funcionamento.

Com relação a reformulação do ENEM, Nicolodi (2011) aponta que o “Novo Enem” reforçou um movimento de direcionamento do Ensino Médio para atender as demandas de acesso ao ensino superior. Segundo a autora, se faz necessário repensar a real identidade do Ensino Médio, a modo de atender as necessidades e anseios dos jovens, garantindo assim “[...] o direito a uma educação pública de nível médio de qualidade”. (NICOLODI, 2011, p.15).

Além disso, conforme foi exposto pela pesquisadora, mudanças no Enem ocasionaram, conseqüentemente, transformações na identidade do Ensino Médio, que aos

poucos teve currículo direcionado a modo a atender os conteúdos do ENEM. Por mais que o período em questão apresenta avanços com relação ao acesso a universidades públicas e privadas, com relação à educação do Nível Médio, muito ficou a desejar. Vale mencionar que a partir dos anos 2000, observamos um avanço significativo de investimentos governamentais para a educação profissionalizante no país.

No ano de 2004, o governo federal havia regulamentado as disposições referentes à educação profissional, através do Decreto nº 5.154, do “[...] qual trouxe de volta a possibilidade de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a par de outras formas de organização e oferta dessa modalidade de Educação Profissional e Tecnológica. [...]”. (BRASIL, 2013, p.203). Dessa maneira, o documento decreta alterações na LDB/96 a respeito da educação profissional e do Ensino Médio, uma vez que articula as duas modalidades de ensino, podendo ocorrer de forma concomitante, integrada ou subsequente.

Essas modificações serão atualizadas através da Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005, ao atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio. Posteriormente, a partir da Lei nº 11.741/08 será acrescentado a LDB na seção “IV Ensino Médio”, a seção “Ensino Profissional Técnico Profissionalizante de Nível Médio”.

Os pesquisadores Oliveira, Lemos e Barcellos (2016, p.11) afirmam que apesar de diversos avanços terem sido realizados pelo governo Lula, com relação aos setores sociais, com relação à educação, eles “[...] foram poucos e insuficientes, pois segundo dados do Censo Escolar de 2009 e 2010 mostrou que o país perdeu mais de 1,2 milhão de matrículas nas redes públicas da educação básica. [...]”. Dessa forma, apesar de certos avanços sociais serem realizados, outros retrocessos também podem ser identificados. Por isso, diversos pesquisadores como Davies (2016) apontam que existem mais proximidades do que divergências entre os períodos analisados.

Como exposto anteriormente, uma similaridade corresponderá a manutenção da política de avaliação educacional nacional, e padronização curricular. Para tanto, o governo no ano de 2006, irá publicar um novo documento curricular para o Ensino Médio, as “Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM”. Segundo Sene (2014) sua elaboração esteve vinculada com a “necessidade” de atualização das políticas curriculares para o Ensino Médio, com o objetivo de garantir maior aproximação entre os professores e a

proposta curricular. No entanto, como será melhor exposto a seguir, essa proposta não foi concretizada.

### **3.2.1 Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) – 2006**

O documento OCEM (2006), publicado no ano de 2006, é estruturado em três volumes: Volume 1- Linguagens, códigos e suas tecnologias; Volume 2 - Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; e, Volume 3 - Ciências humanas e suas tecnologias. Não possuindo apresentação geral sobre a metodologia de ensino, objetivos e estruturação dos conteúdos para todas as áreas de conhecimento, o documento desenvolve individualmente, esses pontos por disciplinas. Por esse motivo, a presente análise será realizada a partir da leitura e interpretação dos capítulos: “Apresentação” e “Carta ao professor”.

O “Volume 3: Ciências Humanas e suas tecnologias” possui a seguinte estruturação: “Carta ao professor”; “Apresentação”; “Conhecimento de Filosofia”; “Conhecimentos de Geografia”; “Conhecimentos de História”; e, “Conhecimentos de Filosofia”. As “Referências Bibliográficas” são apresentadas em cada área do conhecimento.

O documento apresenta informações a respeito da equipe técnica, do grupo de projeto gráfico, e da revisão dos textos. Sendo que, tanto a “Carta ao professor” quanto a “Apresentação” são assinados, respectivamente, pela Secretaria de Educação Básica e Ministério da Educação e Diretoria do Departamento de Políticas do Ensino Médio. Nos demais capítulos, das áreas do conhecimento, também é apresentado informações referente aos consultores e leitores críticos dos seus conteúdos.

Cada disciplina possui um capítulo específico para o desenvolvimento acerca da organização de seus conteúdos, conceitos estruturadores e habilidades, portanto, não é proposto competências e habilidades gerais por área do conhecimento, e sim por disciplinas. Além disso, o documento também não possui padronização com relação a organização e disposição dos conteúdos disciplinares, sendo apresentados de acordo com o critério de seus elaboradores.

E, apesar do documento afirmar que na “[...] elaboração de material específico para cada disciplina do currículo de ensino médio, o grupo procurou estabelecer o diálogo necessário para garantir a articulação entre as mesmas áreas de conhecimento.” (BRASIL, 2006, p.8), a impressão gerada após sua leitura, é a de que cada capítulo foi elaborado separadamente, sem considerar a relação entre as disciplinas, muito menos a existência de

uma unidade integrativa. Pois, mesmo que eles tragam em seus conteúdos menções sobre as relações existentes entre as disciplinas, ela não é efetuada considerando seus conteúdos específicos. Para exemplificar essa questão podemos o fato que, apenas a disciplina de Geografia traz um subitem específico, sobre a importância da avaliação e condução, como ferramenta pedagógica.

No capítulo “Carta ao professor” é apresentado que o objetivo do material corresponde ao de “[...] contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente.” (BRASIL, 2006, p.6). Menciona acerca da proposta do FUNDEB (Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), PROEB (Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica), PNLEM (Programa Nacional do Livro do Ensino Médio), como ações de fortalecimento para essa etapa escolar.

A justificativa dada para sua proposta e implementação, fundamenta-se na procura de oferecer educação de qualidade, a modo a preparar os jovens “[...] para participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida [...]”. (BRASIL, 2006, p.5 - 6). Elementos esses muito próximos daqueles desenvolvidos, previamente, pelas demais propostas curriculares para o Ensino Médio: a existência de transformações econômicas e sociais no Brasil e a necessidade de inserção do jovem nas novas dinâmicas originárias desses processos.

Articulado a essa questão, o documento afirma que a democratização e acesso inclusivo dos jovens ocorrerá somente por meio da melhoria da qualidade educacional do país. A promover, também, o exercício da cidadania, inserção do aluno na sociedade e desenvolvimento do país. Aqui, diferente dos documentos anteriores, não fica estabelecido de forma explícita o que corresponderia o desenvolvimento do país, como pode ser observado a seguir:

A qualidade da escola é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil, e o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania é tarefa de todos. (BRASIL, 2006, p.5)

Outro ponto importante, presente neste capítulo, corresponde à mudança no caráter do Ensino Médio, que retorna a corresponder a “etapa final da educação básica”, como podemos observar a seguir:

A institucionalização do ensino médio integrado à educação profissional rompeu com a dualidade que historicamente separou os estudos preparatórios para a

educação superior da formação profissional no Brasil e deverá contribuir com a melhoria da qualidade nessa etapa final da educação básica. (BRASIL, 2006, p. 5)

O documento também ressalta sobre o oferecimento de formação inicial e continuada para professores em “[...] parcerias com as Secretarias de Educação e instituições de ensino superior para a formação de professores, com a implantação do Pró-Licenciatura, do ProUni (Programa Universidade para Todos) e da Universidade Aberta do Brasil. (BRASIL, 2006, p.6 -7). Sobre esse ponto, vale ressaltar que o documento anterior, o PCN + (2002), afirma que a atualização da capacitação do professorado deveria ocorrer, preferencialmente, dentro do espaço escolar, pois, “[...] nem faz sentido, de imediato, propor que os professores retornem a seus centros formadores.” (BRASIL, 2002, p.101).

Dessa forma, as OCEM (2006) demonstram uma mudança de postura, a respeito da relação universidade e educação básica, no entanto não vai muito além. Não será apresentada mais nenhuma informação sobre essa questão, e sobre quais condições possíveis para os professores se candidatarem.

Por fim, o documento salienta que não se trata de “[...] manual ou cartilha a ser seguida, mas um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser seguido em favor do aprendiz.” (BRASIL, 2006, p.7).

Em “Apresentação” é desenvolvido uma apresentação dos marcos legais norteadores desta proposta curricular, que correspondem aqueles definidos pela LDB/96, assim como exposição das finalidades para o Ensino Médio: “Além disso, a política curricular deve ser entendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar.” (BRASIL, 2006, p.8).

Sendo que, o objetivo do documento corresponderia a “[...] referências e reflexões de ordem estrutural que possam, com base no estudo realizado, agregar elementos de apoio à sua proposta de trabalho”. (BRASIL, 2006, p. 9). Afirma também que os pontos e elementos discutidos apresentados no documento, foram realizados a partir de um movimento de avanço nas discussões realizadas, previamente, com o PCNEM (1999) e a partir de gestores e pesquisadores do ensino:

[...] A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre os pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didáticas-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às

expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o Ensino Médio. (BRASIL, 2006, p.8)

O documento ressalta que sua elaboração foi conduzida por equipes técnicas pertencentes aos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública, como também por representantes da comunidade acadêmica e “[...] contou com representantes das Equipes Técnicas das Secretarias Estaduais de Educação, com professores de cada estado participante e, em alguns casos, com a representação de alunos. (BRASIL, 2006, p.9). No entanto, não especifica de que forma aconteceu a participação de todos esses agentes.

Apesar de buscar trazer um diálogo atualizado, em relação ao ensino e aprendizagem, a presente proposta não apresenta grandes novidades quando comparada com seus antecessores, muito menos aprofunda-se no desenvolvimento dos temas abordados. Do mesmo modo que o próprio texto do documento apresenta-se mais sucinto com relação aos demais documentos curriculares, aqui analisados.

Ademais, nestes dois capítulos analisados se pode observar que, diferentemente de seus antecessores, a OCEM (2006) não abordam de forma explícita no seu texto sobre a existência de demandas socioeconômicas a serem atendidas, muito menos aprofunda nas mudanças operadas na sociedade no geral. Ou seja, não traz discussões sobre as relações econômicas, sociais, políticas e culturais do contexto que está inserido. Porém deixa claro que qualquer política curricular deve ser compreendida como “[...] uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar.” (BRASIL, 2006, p.8).

De modo geral a OCEM (2006) pode ser concebida como uma tentativa, mesmo que falha, de atualizar a proposta curricular ao elaborar um arranjo curricular, específico de cada disciplina. Conforme expõe Sene (2014) a não assimilação dessa proposta curricular é resultado da natureza do documento, que se apresenta de caráter técnico, prescrito e dotado de incoerências internas. Características essas, segundo o autor, também presentes nos PCNEM (1999):

[...] apesar do discurso crítico, na prática os PCNEM e as OCEM são orientados pelo interesse técnico e têm caráter prescritivo, controlador. Até no linguajar as OCEM têm um caráter tecnicista – falam, por exemplo, em “ensino eficaz” e “objetivos de aprendizagem” [...] - e prescritivo – usam com frequência o verbo dever [...]. (SENE, 2014, p. 4)

Tanto que, como afirma Sene (2014, p.5), é necessário que os professores e demais profissionais da educação sejam devidamente integrados no processo de consulta, discussão e

construção das políticas públicas curriculares, pois, enquanto “[...] o professor não se sentir protagonista, sujeito do processo, não há proposta curricular que se concretize essa realidade não modificará. [...]”. Todavia, não se constata a ocorrência de avanços com relação a essa questão, já que a nova reforma do Ensino Médio pode ser caracterizada como detentora de um forte movimento impositivo governamental tanto para a aprovação de sua proposta, como para a sua implementação em todo o território brasileiro.

### 3.3 PERÍODO DILMA (2011-2016) E TEMER (2016-2018)

Com relação ao governo Dilma, Corsi (2016) afirma que mesmo tendo assumido o governo em um contexto mais complexo e tenso, marcado por mudanças na economia mundial, manteve-se diversas frentes de condução da política econômica apresentada pelo seu antecessor. Além disso, o autor afirma que outros fatores se fizeram presentes em seus dois mandatos, tais como:

[...] deterioração da situação econômica, persistência da crise internacional, onda de casos de corrupção, campanha diuturna da imprensa contra o governo e a implosão da base de sustentação política no congresso, reflexo do desmoronamento da instável aliança de classes que sustentava os governos do Partido dos Trabalhadores (PT). (CORSI, 2016, p. 10).

Deste modo, afirma o autor que apesar de manter proximidade com a política de governo de Lula, a realidade econômica nacional e internacional eram distintas. Sendo que, além do enfrentamento das altas taxas de inflação e a queda dos valores do PIB brasileiro, o qual já não apresentava no início de 2011 valores tão altos em comparação com os anos anteriores, entre outros fatores colaboraram para esse processo de deterioração econômica e da pressão imposta pela imprensa e de economistas neoliberais.

Com relação às políticas de cotas, Júnior, Daflon e Campos (2012) afirmam que a presidente Dilma deu continuidade ao trabalho iniciado por seu antecessor, com diversos ganhos positivos para a sociedade brasileira, tais como a constitucionalidade das cotas raciais nas universidades públicas pelo Supremo Tribunal Federal, como também pela decisão a favor da obrigatoriedade das políticas afirmativas pelas unidades de educação superior públicas.

[...] a presidenta Dilma sancionou a Lei Federal nº 12.711/2012, que instituiu reserva de 50% das vagas nas universidades federais do país, com percentuais para negros e indígenas na proporção da população de cada estado. Às vésperas da sanção presidencial a essa lei, 64% dessas universidades já tinham algum tipo de ação afirmativa. Se computadas as federais e estaduais, esse percentual subia para

mais de 71% das universidades públicas brasileiras. [...]. (JÚNIOR, DAFLON, CAMPOS, 2012, p.407)

No setor da educação básica temos no ano de 2011 a publicação do Parecer nº 5 dedicado à questão do Ensino Médio, que futuramente, seria publicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), de forma conjunta com as demais modalidades de ensino. O documento menciona conquistas prévias, por exemplo, a oferta e obrigatoriedade do ensino básico e articula a necessidade de acolhimento da juventude com a etapa escolar do Ensino Médio, reconhecendo suas especificidades e semelhanças.

O texto levanta questões importantes, referente aos jovens, tais como: o reconhecimento da multiplicidade do conceito “juventude”; seus condicionamentos sócio, histórico e culturais; os interesses singulares de cada jovem; e, a realidade social e cultural em que estão inseridos.

Como também defende a necessidade de rearticulação do Ensino Médio, para buscar novos meios de modo a garantir a permanência dos jovens nos estudos. A proposta propõe adequar a educação com o projeto de vida dos estudantes, para atender suas aspirações e necessidades, como também garantir a formação básica da juventude para ocupar os setores profissionais.

Apesar de estar apresentado de forma mais “social”, as finalidades educacionais definidas no documento, para o Ensino Médio, apresentam-se em um viés econômico, visto que realiza uma associação simples e explícita entre a educação, os valores do PIB (Produto Interno Bruto) brasileiro, o contexto de relações internacionais, aos quais o país se encontra inserido, os índices de adesão às universidades e setores produtivos, com o nível de desenvolvimento do país.

O documento das “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013)” realizam um levantamento histórico das conquistas educacionais brasileiras, ressaltando sobre a garantia de oferta e obrigatoriedade do ensino básico, assim como sobre a importância e necessidade de capacitação de mão de obra profissional para ocupar as universidades e, os setores industrial e de serviços:

Para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. Hoje, vários setores industriais e serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentir da falta de profissionais. [...]. (BRASIL, 2013, p.145)

Destaca também acerca das demandas existentes no país, para o seu crescimento econômico, com a promoção de educação básica de qualidade, no caso específico, a formação com qualidade para os educandos pertencentes à etapa escolar do Ensino Médio. E salienta para o papel desempenhado pelo Brasil inserido no contexto global e pelas consequências ocasionadas devido ao não cumprimento das demandas impostas por esse segmento. "[...] Evidenciam-se, porém, novas demandas para a sustentação deste ciclo de desenvolvimento vigente no país. A educação, sem dúvida, está no centro desta questão". (BRASIL, 2013, p.145)

As diretrizes ressaltam para a importância do fornecimento de uma educação geral, além da formação profissional, “[...] assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais”. (BRASIL, 2013, p.145). Assim como desenvolve em seu texto a proposta de educação com qualidade social, definida como aquela provida de relevância, pertinência e de caráter equitativo.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, publicada no ano de 2013, a partir da LDB/96 o Ensino Médio passa a ter identidade própria ao promover além da formação geral do educando e por prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. Entretanto, ele sofrerá uma nova reestruturação, agora, durante o governo de Michel Temer.

O processo de impeachment da presidente Dilma desencadeou uma série de consequências para o país e para a educação, sendo uma delas a PEC dos gastos, o avanço do Movimento pela Base. Vale ressaltar que o processo de elaboração da BNCC estava em vigência no governo Dilma, com a publicação de duas versões do documento para o ensino fundamental, porém, será no governo Temer que esse processo tomará outras proporções.

Sobre essa questão, Aguiar (2019, p.7), ressalta que além do nebuloso cenário de elaboração da terceira versão da Base, do qual ocorreu a restrição de especialistas para o acompanhamento de sua elaboração, temos uma crise econômica e política no território brasileiro. Pois a partir da PEC dos Gastos, uma série de políticas econômicas são implementadas, com o propósito de realizar o ajuste fiscal, ao mesmo tempo, reduzir gastos em setores sociais, tais como a educação.

Inserido nesse contexto, temos a elaboração e publicação da Base, sob responsabilidade do então Ministro da Educação, Mendonça Filho. Aguiar (2019) também

aponta para o processo instalado no Conselho de Educação, com a reorganização dos seus integrantes, favorecendo a permanência de cadeiras a favor da aprovação da BNCC. Segundo a autora, o próprio Ministro da Educação restringiu a participação de especialistas durante o processo de construção da última versão do documento, ao “[...] instituir o Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e reforma do Ensino Médio (portaria do MEC nº 790, de 27 de julho de 2016) [...]” (AGUIAR, 2019, p.7).

Como expõem Silva e Loureiro (2020), diversos pesquisadores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) denunciaram e se opuseram contra a metodologia implementada pelo MEC para a condução dos debates e discussões acerca da proposta curricular, que estaria sendo realizada com especialistas próprios do Ministério da Educação. O que pode ser entendido como um atropelamento da ação crítico avaliativa para a proposta, com o interesse de garantir a sua implementação.

Com a Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017, o novo currículo para o Ensino Médio apresenta-se organizado a partir de itinerários formativos integrados, referente aos componentes da BNCC e itinerários formativos referentes a parte diversificada, estruturada a partir do contexto político, econômico, cultural, social e ambiental dos educandos.

Altera-se, portanto, as diretrizes e bases da educação previamente estabelecidas pela Lei nº 9.394/96, o regulamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, assim como, 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.

Para Thiesen (2019) a proposta do “Novo Ensino Médio” corresponde a um processo de centralização curricular, inspirada a partir de modelos internacionais e desenvolvida por países europeus e norte-americanos. Afirma o autor que essa reestruturação curricular apresenta aspectos nítidos de uma política econômica, em prol do reordenamento das massas populares para outros setores.

Aguiar (2019, p.7) destaca para o fato que desde o ano de 2013, “[...] o denominado Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), que se define como “um grupo não governamental de profissionais da educação” que “atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade” buscou influenciar a definição de um currículo nacional [...]”. No site oficial do grupo <sup>9</sup>em questão se encontra a lista de integrantes e apoiadores da formulação da

---

<sup>9</sup> Movimento pela Base - site oficial: <<https://movimentopelabase.org.br/>> .

BNCC, sendo eles, pertencentes ao Apoio Institucional: Abave (Associação Brasileira de Avaliação Educacional), Cenpec, Comunidade Educativa Cedac, Consed (Conselho Nacional de Secretários da Educação), Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Todos pela Educação, Uncme (União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação), Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação).

Como Conselho de Mantenedores, temos: Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho. Por fim, o conselho consultivo: Beatriz Ferraz (Fundadora e diretora-executiva da Escola de Educadores), Claudia Costin (Diretora do CEIPE/FGV), Denis Mizne (CEO da Fundação Lemann), Diogo Jamra (Gerente de Articulação do Itaú Educação e Trabalho), Eduardo Deschamps (professor da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e membro do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina), Kátia Smole (Diretora do Instituto Reúna), Kátia Schweickardt (Professora da Universidade Federal do Amazonas), Lina Kátia Mesquita (Diretora-executiva da Fundação CAEd), Mariza Abreu (Consultora Legislativa da área da Educação), Pilar Lacerda (Diretora da Fundação SM Brasil).

Como pode ser observado, nos parágrafos anteriores, entre os diversos integrantes do grupo encontram-se aparelhos privados, tais como o Instituto Natura, Instituto Unibanco, entre outros. Para Koepsel et al (2020) a realidade econômica do país reflete diretamente na proposta de formação elaborada pela BNCC, pois ela privilegia a educação voltada à formação de capital humano e estabelece a função utilitária da escola para a perpetuação da exploração econômica, assim como, define o lugar dos estudantes dentro da lógica produtiva do mercado. A lei explicita a oferta de formação com ênfase técnica e profissional realizada em parceria com outras instituições, considera o notório saber e permite uma porcentagem na educação em formato EAD.

Isso porque, por mais que esteja estruturado a partir de competências e habilidades, a BNCC – Ensino Médio (2018) estabelece os conteúdos que podem ser trabalhados em cada etapa do ensino básico público. Correspondendo a um currículo prescrito, a BNCC é o elemento estruturador para a formulação do Currículo Referência de cada unidade federativa do território brasileiro.

Destaca Cunha (2017, p.379) que “[...] na melhor das hipóteses, para os egressos da Formação Técnica e Profissional restarão os cursos tecnológicos, mais curtos e específicos;

para os demais, cursos profissionais plenos e os bacharelados interdisciplinares [...]”; e, para aqueles que a realidade social e econômica não comporta o contínuo acesso para formação profissional ou acesso ao ensino superior, temos a formação da massa de reserva de mão de obra barata não qualificada, autônomos e/ou desempregados.

Thiesen (2019) e Cunha (2017) apontam sobre a o caráter de “contenção” da reforma do “Novo Ensino Médio” e, das semelhanças existentes entre ela e as reformas educacionais implementadas, nas décadas de 60 e 70, no Brasil. “[...] Retorna, assim, a antiga concepção do Ensino Médio como preparação para o Ensino Superior para uns, e formação para o trabalho para outros. ” (CUNHA, 2017, p.379)

A hipótese levantada por Cunha (2017) associa a crise nas universidades públicas e privadas no Brasil com a reforma do Ensino Médio, em que, a oferta da formação profissional e técnica presente na BNCC corresponderia a formas de “contenção” para o Ensino Superior e direcionamento ao mercado de trabalho, como nas reformas implementadas durante as décadas de 1970 e 1990.

[...] temos que a contenção da demanda do Ensino Superior foi a explicação da Medida Provisória nº 746/2016 complementada com a redução do financiamento estudantil mediante o FIES, em volume de recursos/vagas e transferência para as instituições privadas dos encargos até então assumidos pelo governo. (CUNHA, 2017, p.383)

O movimento de contenção é evidente, no entanto diferente da exposição realizada pelo autor, a hipótese aqui levantada é que se trata de um processo mais amplo e articulado com a realidade econômica, social e política do Brasil. Não se nega a existência de crises nas universidades públicas e privadas, contudo, a partir do último Censo do Ensino Superior (2019) constata-se o crescimento nos últimos anos, tanto para o número de universidades, como para a quantidade de cursos ofertados.

Segundo esses dados, de 1997 até 2019, ocorre um aumento substancial referente às matrículas universitárias, sendo que no ano de 2019, os ingressos em cursos pela rede pública correspondiam a 2.080.146 milhões e, na rede privada, de 6.523.678 milhões, o que expressa o papel de destaque do setor privado no sistema de educação superior. “[...] O processo da educação superior no Brasil teve início no final dos anos 90 do século passado e encontra na rede privada o seu principal motor. ” (BRASIL, 2019, p.26)

Isso pois a expansão universitária não representa uma crise no setor educacional, ocasionando uma política de “contenção” operada pelo Estado a partir do Ensino Médio. O

que se observa é uma proposta de “contenção” a ser realizada através da Reforma do Ensino Médio direcionando os jovens para uma formação de caráter propedêutico e/ou profissionalizante. O que muito se assemelha ao contexto do qual foi desenvolvida a Reforma Educacional de 1971, ao direcionar o ensino profissionalizante a toda a população e “conter” o seu acesso ao Ensino Superior.

Nesse sentido ela corresponderia a uma forma de controle social em prol da esfera econômica, reorientando a juventude para os setores profissionais impostos pelo mercado. Aliado a esse processo temos a internacionalização curricular operada através da BNCC, conforme Cunha (2017), estando vinculado diretamente com os interesses sociopolíticos e o contexto econômico internacional vigente.

Vale mencionar que um dos argumentos básicos exposto pelos defensores da reforma condiz no da inexistência de identidade e articulação do Ensino Médio com as demais etapas escolares, ressaltando o seu caráter de urgência para a “adequação” curricular para atender a demanda de educação para juventude. Koepsel et al (2020) destacam que outros aspectos também estão relacionados com essa questão, são eles: o contingente de jovens fora da escola; os baixos resultados obtidos no Ideb; as infraestruturas precárias; e os problemas curriculares.

Todavia, essas questões não são uma novidade para a realidade escolar do Ensino Médio e, ainda que os recursos financeiros destinados à educação tenham sido ampliados consideravelmente, desde a Constituição de 1934, momento do qual fica estabelecido por lei seu financiamento pela União, a obrigatoriedade do Ensino Médio só foi instituída no ano 2013. Assim dizendo, o provimento de infraestruturas necessárias para essa etapa escolar até o ano de 2013 estava relacionada diretamente com a existência de uma demanda estudantil prévia.

Acrescentado a isso temos o histórico de mudanças e adequações curriculares operadas no Ensino Médio, o que pode ser associado com a sua falta de articulação com as demais etapas escolares, assim como a inexistência da identidade própria. Pois em comparação com o Ensino Fundamental I e II, o Ensino Médio foi o que mais experienciou alterações e rearticulações curriculares, mudanças que refletiram até mesmo na finalidade dessa etapa educacional.

No Brasil, desenvolveu-se um debate acirrado sobre a necessidade ou não de integrar as diferentes redes da escola média, promovendo a mobilidade social dos alunos. A implementação de várias reformas resultou em um movimento de avanço e retrocesso em direção a um modelo mais democrático de Ensino Médio. Algumas dessas reformas procuraram integrar os diferentes cursos e acabar com o caráter de

terminalidade dos estudos profissionalizantes. Outros pretendiam restringir a mobilidade educacional e reforçar a segmentação do sistema. [...]. (KRAWCZYK, 2017, p. 79)

Diferente de suas etapas escolares antecessoras, o Ensino Médio serviu e pode-se afirmar, que ainda serve como ferramenta de contenção social para suprir as necessidades econômicas vigentes. A teoria aqui levantada não ignora o importante papel desempenhado pela educação fundamental envolta dessa questão, entretanto, observa-se que por se tratar de jovens o seu público principal, mesmo nos períodos em que a infância estava atrelada ao desenvolvimento de atividades de ofícios e aprendizes, o Ensino Médio correspondeu ao alvo de destaque para essas políticas educacionais.

Dois exemplos significativos são a Reforma do Ensino Secundário de 1971 e a Reforma do Ensino Primário de 1934. Ambas constituídas em distintos períodos históricos e culturais do país, pertencentes a classes etárias diferentes, porém com um elemento em comum, o atendimento de demandas impostas pelo Estado através da reorganização curricular da educação. A Reforma do Ensino Secundário de 1971, reestruturou toda a educação secundária em prol profissionalização dos estudantes e a própria Constituição de 1934, que previa distinção entre a formação para as massas populares para atender a demanda produtiva a formação para a elite, com a educação voltada para as humanidades.

É perceptível que ao mesmo tempo que o Ensino Médio possui certa “heterogeneidade” histórica, devido às mudanças constantes em torno de sua finalidade e propósitos, um elemento se apresenta constante, sua instrumentalidade para o mercado. Entretanto, essa falta de articulação e “heterogeneidade” possuem seus limites de atuação, não correspondendo diretamente às causas únicas, da atual situação do qual ele se encontra.

Associado às questões políticas e econômicas, os aspectos culturais e sociais também devem ser considerados, pois refletem diretamente na forma como a sociedade conduz suas relações sociais, culturais e organiza suas instituições públicas. Constituindo-se como agentes e produtos das relações societárias, os aspectos culturais e sociais influenciam na forma como a sociedade se constrói, organiza e reproduz. Portanto, colaboram para a construção da concepção de educação, legitimada pela sociedade, sua importância, finalidade e propósito. Sua escala de ação é pertinente tanto nos setores decisórios, quanto no individual.

Nas esferas de poder e decisão essas questões irão se materializar na forma de políticas públicas, reformas educacionais, adequações e/ou reestruturações curriculares, entre

tantas outras. Entre a população, no nível individual ou mesmo familiar/comunitário, ela pode ser identificada, por exemplo, pela maneira com que os indivíduos compreendem a educação e quais os valores são atribuídos a ela.

Pode-se afirmar que o debate entorno da qualidade educacional, em específico para o Ensino Médio, possui diversas arestas cada qual com sua escala de influência e poder de ação, dos quais, não podem ser desconsiderados durante o processo de elaboração de políticas e/ou reformas educacionais, muito menos no momento de sua leitura e análise.

Os registros históricos indicam até o presente momento, que esse processo é fruto direto de interesses da classe dominante, legitimado e sancionado por meio dos valores culturais por eles reconhecidos, assim como a partir de um movimento orientado para atender os interesses e demandas provenientes dos setores econômicos e políticos.

### **3.3.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - 2018**

A Base Nacional Comum Curricular (2018), abrange as seguintes etapas escolares: Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Sendo que, o último foi acrescentado na última versão publicada do documento, no ano de 2018. Sendo assim, o documento abrange em uma única publicação final, todas as modalidades obrigatórias da educação básica: Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio.

Neste segmento será analisado apenas os capítulos referentes ao Ensino Médio, que são “5 - A etapa do Ensino Médio” que é dividido nas seguintes partes: “O Ensino Médio no contexto da Educação Básica”, “A BNCC e o Ensino Médio” e “Currículos: BNCC e itinerários”.

Em “O Ensino Médio no contexto da Educação Básica” é realizada uma apresentação ao leitor, sobre a etapa escolar do Ensino Médio, as demandas e justificativas existentes para a elaboração do presente documento, assim como as finalidades a serem alcançadas com ele. E apresenta também acerca dos marcos legais que embasam a proposta da BNCC (2018) como a Constituição de 1988, a LDB/96, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica elaboradas na década de 1990 e revisadas nos anos 2000, assim como a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Por fim, a Lei nº 13.415, de 6 de fevereiro de 2017, que altera as diretrizes e bases da educação nacional previstas pela Lei nº 9.394 de 20 de novembro de 1996.

O texto é desenvolvido em torno da discussão sobre a importância da promoção de uma educação adequada às juventudes, considerando suas particularidades e projeto de vida, com o intuito de formar jovens “[...] como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis [...]” (BRASIL, 2018, p. 463). Para a conquista de tais metas, a proposta da BNCC (2018) afirma que “[...] a escola que acolhe as juventudes deve estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida.” (BRASIL, 2018, p.464).

O projeto de vida atrelado a educação integral corresponderia, portanto, a uma proposta de “[...] proporcionar experiências e processos que lhes garanta as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas [...]” (BRASIL, 2018, p.463). Sendo que a Resolução nº 3, de 21 de Novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, define o projeto vida como uma estratégia pedagógica que possui o objetivo de “[...] 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, 2018, art. 27, item XXIII).

Além disso, as DCNEM (2018) estabelecem que para o estabelecimento dos itinerários formativos, elemento constituinte do currículo do Ensino Médio ao lado da formação geral, se deve considerar as “[...] demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta das instituições de ensino”. (BRASIL, 2018, art.12, inciso 2). Identifica-se, portanto, que o texto do documento citado traz a seguinte sentença “demandas e necessidades do mundo contemporâneo”, que pode ser interpretada como demandas e necessidades originárias, principalmente, de relações econômicas. Uma vez que, a principal argumentação desenvolvida pela BNCC (2018) é a de atrelar uma formação para a “vida” que promova a inserção dos jovens no mercado de trabalho.

Ademais, sabendo da realidade da sociedade brasileira e do avanço das relações econômicas e políticas de caráter neoliberal, torna-se evidente que as necessidades e demandas mencionadas pelo documento estão ligadas às mudanças de relações de produção ocorridas no país. E, como é exposto pela própria BNCC (2018) devido ao avanço da fluidez

das relações sociais e produtivas, se faz necessário propiciar uma formação aos indivíduos, de modo a serem capazes de se adaptarem a essas relações.

O documento destaca para o fato de utilizar o termo “juventudes” para designar os cursistas dessa etapa escolar, sendo que tal elemento é justificado pela necessidade de reconhecer sua diversidade, “[...] promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito às pessoas humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos [...]” (BRASIL, 2018, p.463), como também pelo reconhecimento da multiplicidade apresentada por essa categoria sujeitos, condicionada pelos elementos sociais, culturais e históricos:

Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. [...]. (BRASIL, 2018, p.472)

Sendo assim a organização do Novo Ensino Médio adota como princípio a flexibilidade da organização curricular, o qual altera a estruturação dos conteúdos curriculares previstos pela LDB/96, agora dispostos da seguinte forma:

[...]  
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. (BRASIL, Art. 36, 1996)<sup>10</sup>

Dessa forma a BNCC (2018) ratifica a organização por áreas de conhecimento, até então em vigência, para uma nova estruturação pautada em: Base Nacional Comum Curricular, definida por áreas de conhecimento e correspondendo, a formação básica geral; e, os Itinerários Formativos, para aprofundamento acadêmico, técnico ou profissional, organizados em arranjos curriculares conforme as necessidades do local e os anseios da juventude:

[...] Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo estudantil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (BRASIL, 2018, p.468)

No capítulo “A BNCC e o Ensino Médio”, algumas das informações apresentadas serão retomadas pelo documento, como por exemplo a questão da juventude e o seu projeto

---

<sup>10</sup> Redação dada pela Lei nº 13.415, de 16 de dezembro de 2017.

de vida. Pois, segundo o documento, a integração das disciplinas em áreas de conhecimento possui a “[...] finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender a complexa realidade e atuar nela.[...]”.(BRASIL, 2018, p. 469-470).

Outra mudança observada diz respeito a mudança na carga horária, do ensino médio, para oitocentas horas anuais mínimas, progressivamente ampliadas até completarem mil e quatrocentas horas; o estabelecimento da oferta do ensino regular noturno e educação para jovens e adultos, considerando as necessidades e a realidade dos educandos. Cada área de conhecimento possuirá competências específicas “[...] articuladas às respectivas competências das áreas do Ensino Fundamental [...]” (BRASIL, 2018, p. 470), realizado as devidas adequações referentes às especificidades para a formação média e articulação com as habilidades dessa etapa escolar e os referentes às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que correspondem ao componente obrigatório do Ensino Médio.

A estruturação dos conteúdos é feita através de competências e habilidades gerais da etapa escolar com as competências e habilidades específicas da área de conhecimento, elemento não muito distinto da proposta do seu antecessor, no entanto, essas competências e habilidades já são apresentadas no documento de maneira integrada entre suas disciplinas constituintes.

Diversos pesquisadores, como Araújo (2005) destacam para o fato que a chamada “pedagogia da competência” está atrelada diretamente com o processo de ampliação do modo de produção capitalista neoliberal. De modo que sua atuação pode ser entendida como um elemento de mediação entre as relações de conflito entre capital e trabalho, agindo de forma objetiva de estruturação da formação profissional, a modo de atender a demandas de mão de obra:

[...] Surge associada à necessidade objetiva de um tipo de formação desvinculada à da noção de postos de trabalho e capaz de responder às permanentes flutuações das demandas por novas capacidades operativas dos trabalhadores. Práticas de gestão e formação baseadas na noção de competência, apesar de aparecerem como contraponto a outras balizadas na noção de qualificação, convivem de forma integrada e conflitante na mesma medida de diferentes formas de organização do trabalho. (ARAÚJO, 2005, p.499)

Deste modo, segundo o referido autor, a reorganização da formação educacional pautada na “pedagogia da competência” não corresponderia a uma coincidência acidental, mas sim, a um avanço das transformações impostas pelo modo de produção capitalista. Em

outras palavras, na reformulação da educação para atender os interesses mercadológicos, atuando na formação dos indivíduos.

Esse processo pode ser identificado em todos os documentos aqui analisados, entretanto, é na BNCC (2018) que sua ocorrência manifesta-se de modo acentuado. O que coincide com a dinâmica problematizada pelo autor, visto que o contexto de elaboração da Base pode ser caracterizado pelo avanço das relações comerciais e do neoliberalismo, quando comparado com os contextos econômicos anteriores.

Sendo que os conteúdos estão organizados considerando a articulação e progressão entre as etapas escolares do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com o objetivo de “[...] consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral, atende às finalidades dessa etapa e contribui para que os estudantes possam construir e realizar seu projeto de vida, em consonância com os princípios da ética, justiça e da cidadania”. (BRASIL, 2018, p. 471) A seguir, apresenta-se um quadro (Quadro 2) a demonstrar tal articulação apresentada pelo documento, em sua introdução.

Quadro 2 - *Articulação de habilidades entre LDB/96 e a BNCC - EM (2018).*

*(Continua)*

LDB/96 Art. 35	BNCC
<p>I – Consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos;</li> <li>- Garantir o protagonismo dos estudantes às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos;</li> <li>- Valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto e vida;</li> </ul>

Quadro 2 - *Articulação de habilidades entre LDB/96 e a BNCC - EM (2018).**(Continua)*


---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assegurar tempos e espaços para que os estudantes reflitam sobre suas experiências e aprendizagens individuais e interpessoais, de modo a valorizarem o conhecimento, confiarem em sua capacidade de aprender, e identificarem e utilizarem estratégias mais eficientes a seu aprendizado;</li> <li>- Promover a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares;</li> <li>- Estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação.</li> </ul>
<p>II- A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento crítico;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Garantir a contextualização dos conhecimentos, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura;</li> <li>- Viabilizar o acesso dos estudantes às bases científicas e tecnológicas dos processos de produção do mundo contemporâneo, relacionando teoria e prática – ou o conhecimento teórico à resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural;</li> <li>- Revelar os contextos nos quais diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua</li> </ul>

---

Quadro 2 - *Articulação de habilidades entre LDB/96 e a BNCC - EM (2018).**(Continua)*


---

	<p>constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas e, em especial, no Brasil;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão do futuro, assuntos de riscos, resiliência e curiosidade científica) entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade;</li> <li>- Prover suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável.</li> </ul>
<p>III- O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer-se e lidar melhor com seu corpo, seus sentimentos, suas emoções e suas relações interpessoais, fazendo-se respeitar e respeitando os demais;</li> <li>- Compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valorizadas e que em conjunto constroem na nação brasileira, sua história;</li> </ul>

---

Quadro 2 - *Articulação de habilidades entre LDB/96 e a BNCC - EM (2018).**(Conclusão)*


---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o diálogo, o entendimento, e a solução não violenta de conflitos, possibilitando a manifestação de conflitos e pontos vista diferentes, divergente ou opostos;</li> <li>- Combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença;</li> <li>- Valorizar sua participação política e social e a dos outros, respeitando as liberdades civis garantidas no estado democrático de direito; e</li> <li>- Construir projetos pessoais e coletivos baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade, na cooperação e na sustentabilidade.</li> </ul>
<p>IV- A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender e utilizar os conceitos e teorias que compõem a base de conhecimento científico-tecnológico, bem como os procedimentos metodológicos e suas lógicas;</li> <li>- Conscientizar-se quanto à necessidade de continuar aprendendo e aprimorando seus conhecimentos;</li> <li>- Apropriar-se das linguagens científicas e utilizá-las na comunicação e na disseminação desses conhecimentos;</li> <li>- Apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e tornar-se fluente em suas utilizações.</li> </ul>

A partir do quadro acima, vale ressaltar que por a BNCC (2018) afirmar possuir articulação com a LDB/96, as habilidades definidas por esse documento foram elaboradas considerando o ensino por disciplina e já a BNCC (2018), pelo menos no caso do Ensino Médio, o realiza de maneira transdisciplinar, pois está estruturada em áreas de conhecimento.

Observa-se que o termo “empreendedorismo” aparece nas habilidades propostas pela BNCC (2018), atreladas a competência II, da LDB/1996. Termo esse usualmente utilizado no ambiente econômico, principalmente em setores administrativos e de marketing. Segundo Cruz (2005), o empreendedorismo possui diversos enfoques e conceituações, que geralmente estão ligadas a resolução de problemas ou tomadas de decisão inovadoras. Entretanto, o que todos esses enfoques possuem em comum é que descrevem, majoritariamente, a processos e fenômenos relacionados a questões econômicas.

Essa questão será mencionada nas DCNEM (2018) ao apresentar sobre itinerários formativos, que são organizados em quatro eixos estruturantes principais: I - investigação científica; II - processos criativos; III - mediação e intervenção sociocultural; e, IV - empreendedorismo. Os eixos I, II e III estão relacionados a formas de pesquisa e aprofundamento dos conhecimentos, a modo de propor soluções relacionadas à sociedade, considerando o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida. Portanto, estão mais relacionados à pesquisa e como ela pode e deve ser utilizada para o desenvolvimento da comunidade. E mesmo que o eixo II traga em seu texto “[...] criação de processos ou produtos [...]” sua produção está orientada para necessidades comunitárias, o que corresponde a um incentivo à articulação entre ensino e pesquisa.

Contudo, o eixo IV apresenta uma definição que pode ser interpretada como algo voltado diretamente para questões econômicas, a partir de relações produtivas, pois segundo o documento: “[...] IV empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias”. (BRASIL, 2018, art. 12, Item IV).

Vale ressaltar que a oferta dos itinerários formativos será estipulada pelas Secretarias de Educação Básica (SEE) das unidades federativas, considerando as competências e habilidades estabelecidas para cada eixo estruturante, ou seja, os Referenciais para Elaboração dos Itinerários Formativos. E, cada unidade escolar poderá escolher duas Eletivas, ou seja, duas disciplinas ofertadas para os estudantes considerando sua realidade social e cultural

local. Entretanto, percebe-se que essa “oferta” não é dotada de autonomia e muito menos garante disponibilidade de opções segundo as necessidades locais, tanto porque a escolha é feita a partir das opções definidas pelo Regional (SEE) para o Local (unidade escolar) e não o contrário. Assim como os cursos técnicos e profissionalizantes para o Ensino Médio estão integrados ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - CNCT, os itinerários formativos são definidos pelas unidades federativas constituindo um Catálogo de Itinerários Formativos.

Considerando que as DCNEM (2018) deixam claro que a definição dos itinerários formativos deverá ser realizada considerando o perfil de saída do estudantes, como também a partir da relevância para o contexto local, reconhecendo a possibilidade dos sistemas de ensino, corre-se o risco dessa orientação sofrer influências de caráter econômico. Sem mencionar que infelizmente ainda existem pesos e balanças distintas na relação entre escola, instituição escolar e contexto local.

Por fim, no segmento “Currículos: BNCC e itinerários”, o documento retoma novamente as questões legais acerca de sua estruturação em áreas de conhecimento, e aborda sobre os itinerários formativos, definidos pela DCNEM/2018. E afirma que:

Assim, a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho. [...] (BRASIL, 2018, p. 478)

Segundo o documento, essa proposta está estruturada na interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, considerando a contextualização como elemento central nas práticas de ensino e aprendizagem. Entretanto, diferente dos documentos anteriores, a BNCC (2018) não aborda sobre a aprendizagem significativa, limitando-se a aprendizagens “[...] centradas no desenvolvimento das competências de identificação, análise, comparação e interpretação de ideias, pensamentos, fenômenos e processos históricos, geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais.[...]” (BRASIL, 2018,p. 472).

Como exposto anteriormente, no caso da BNCC (2018) temos a proposta da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, como pode ser identificado na citação a seguir:

Evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do

trabalho (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 3/2018, Art. 7, inciso 2º apud BRASIL, 2018, p.479)

Ao citar o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, o documento também expõe acerca da necessidade de desenvolver metodologias de ensino que estimulem o protagonismo dos jovens, de modo a “[...] romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real. [...]”. (BRASIL, 2018, p.479). Porém, a BNCC (2018) não aprofunda informações acerca desses pontos, apenas reafirma que a organização posta para as disciplinas foi realizada em prol do atendimento dessa demanda.

Vale mencionar acerca dos itinerários formativos, que representa na BNCC (2019) a articulação da educação regular com a educação profissional, desenvolvida a partir de agora pela rede estadual de ensino, pois essa ação apresenta elementos muito próximos das reformas educacionais empreendidas no passado, como a Reforma do Ensino Secundário de 1971.

Em suma, esse processo “integrativo” das disciplinas ganha maior peso na organização curricular realizada para o Ensino Médio, pois os conteúdos disciplinares estão diluídos e articulados na área de conhecimento. Uma vez que para a Educação Fundamental temos a disposição curricular considerando as disciplinas, com suas respectivas competências específicas articuladas com as competências gerais dessa etapa escolar.

Acrescentado a isso, temos a questão da obrigatoriedade da base, imposta pela Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, para todas as modalidades da educação básica brasileira. Algo distinto das demais propostas curriculares, que possuíam caráter facultativo, a livre escolha das unidades escolares.

E como pode ser observado no Quadro 3 a seguir, todos os documentos são baseados na LDB/96, porém não necessariamente, nas mesmas disposições legais, visto que este documento passou por uma série de redações e adição de conteúdos. Portanto, não pode ser compreendido como elemento de unidade, apenas que se manteve os marcos legais como referência para a elaboração de seus objetivos educacionais.

Percebe-se também que ocorreram mudanças significativas com relação a metodologia de ensino e disposição da organização da área de Ciências Humanas, pois até as OCEM (2006) vigorava a interdisciplinaridade e contextualização, para interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, a partir da BNCC (2018). E como será melhor apresentado no próximo

capítulo, as mudanças nos conteúdos de Geografia também serão afetadas pela nova estrutura proposta pela reforma do ensino médio.

Vale mencionar que apesar do avanço impositivo para a implementação da base, Zago (2020) ressalta que diversos professores da educação superior, da educação básica, alunos e grupos de representantes de associações nacionais como a ANPAD e ANPAE estão atuando em oposição a tal movimento. Manifestações contrárias também foram publicadas na internet, como por exemplo a “Carta Manifesto por uma Frente Nacional em Defesa do PNLD 2021 democrático<sup>11</sup>”, pela Esquerda online, como também pela Sintiefal, ambos atuando em frentes opositoras aos projetos de produção de materiais didáticos e sobre a organização definida pela BNCC (2018) para os conteúdos das disciplinas da área das humanidades.

Sendo que a própria AGB (Associação de Geógrafos Brasileiros) publicou uma nota, em sua página oficial destacando os possíveis efeitos negativos da implementação da Base para a educação brasileira, como também ressaltou sobre a ausência de diálogo entre as entidades acadêmicas e representantes dos profissionais da educação para a elaboração desse documento. Em carta publicada no XIX Encontro Nacional de Geógrafos, em 2018, a AGB afirma não aceitar a BNCC (2018) por corresponder a um ataque à autonomia docente, além de acentuar:

[...] a precarização da formação integral dos sujeitos sociais, por estar associada à retirada de disciplinas da Educação Básica; conduz ao cerceamento da autonomia docente sem considerar a precariedade do trabalho e dos sistemas públicos de ensino; promove a abertura para o processo de privatização da educação pública. [...]. (AGB, 2018, p.1)

O documento também realiza críticas com relação ao impacto que a Base causará na formação dos docentes, e na própria organização dos saberes escolares, pautados na Pedagogia das Competências, ignorando totalmente a realidade social e cultural dos alunos, e da subjetividade do trabalho docente.

---

<sup>11</sup> disponível em:

<<https://esquerdaonline.com.br/2021/03/16/carta-manifesto-por-uma-frente-nacional-em-defesa-do-pnld-2021-democratico/>>

Quadro 3 – Comparativo entre as propostas curriculares: PCNEM (1999), PCNEM + (2002), OCEM (2006) e BNCC (2018).

Documento Curricular Federal	Estrutura curricular: áreas de conhecimentos	Tipo de formação	Metodologia	Competências/habilidades	Organização dos conteúdos
PCNEM – 1999.	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.	Formação básica para o cidadão, preparação para o mundo do trabalho.  Art. 35º da LDB/96	Interdisciplinar e contextualização.	Representação e comunicação; Investigação e compreensão; Contextualização sociocultural.	Estruturada por disciplinas: Competências e habilidades gerais da área de conhecimento e competências e habilidades específicas por disciplina.
PCNEM + – 2002.	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.	Formação básica para o cidadão, preparação para o mundo do trabalho.  Art. 35º da LDB/96	Interdisciplinar e contextualização.	Representação e comunicação Investigação e compreensão. Contextualização sociocultural.	Estruturada por disciplinas: Eixos temáticos, temas e subtemas por disciplinas.
OCEM – 2006.	Volume 1 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Volume 2 – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Volume 3 – Ciências Humanas e suas Tecnologias.	Formação básica para o cidadão, preparação para o mundo do trabalho.  Art. 35º da LDB/96	Interdisciplinar e Contextualização.	Competências e habilidades específicas das respectivas áreas disciplinares.	Estruturada por disciplinas: Geografia: Eixos temáticos. Sociologia: conceitos, temas e teorias; História: conteúdos e conceitos básicos; Filosofia: conteúdos.
BNCC– 2018.	I. Linguagens e suas tecnologias; II. Matemática e suas tecnologias; III. Ciências da natureza e sua tecnologia; IV. Ciências humanas e sociais aplicadas; V. Formação técnica e profissional.	Educação integral atrelado ao projeto de vida (protagonismo juvenil), e preparação básica para o trabalho.  Art. 35º da LDB/96	Contextualização, transdisciplinaridade.	Competências e habilidades específicas de cada área de conhecimento e dos itinerários formativos.	Estruturada por áreas de conhecimento: Competências específicas e habilidades.  Itinerários formativos.

Fonte: BRASIL (1999), BRASIL (2002), BRASIL (2006), BRASIL (2018).

## **4 ANÁLISE DO CONTEÚDO DOS DOCUMENTOS CURRICULARES: GEOGRAFIA**

Este capítulo tem como objetivo analisar os documentos curriculares, com o enfoque nos conteúdos da Geografia. Para tanto, será apresentado sobre as competências e habilidades específicas, conceitos estruturantes, temas/subtemas, autores, conteúdos abordados, entre outros elementos definidos pelos documentos para a disciplina de Geografia. Com relação a BNCC (2018), devido a integração dos conteúdos das áreas disciplinares de História, Geografia e Filosofia, a análise será feita a partir do capítulo “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” do referido documento.

### **4.1 PCN - GEOGRAFIA**

Como exposto anteriormente, o PCN (1999) está estruturado em áreas de conhecimento, sendo que a parte aqui analisada corresponde aos capítulos “Conhecimentos de Geografia” e “Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Geografia”.

O capítulo “Conhecimentos de Geografia” possui dois segmentos: “Por que ensinar Geografia”, e “O que e como ensinar”. O primeiro segmento é destinado à articulação sobre as mudanças ocorridas na Geografia, como ciência e disciplina escolar. Ao trazer alguns marcos importantes da “renovação geográfica”, o documento relaciona a importância de atualizar os conhecimentos geográficos no ensino básico, pois no passado:

A denominada “renovação geográfica” permaneceu durante longo tempo nas hostes de alguns grupos acadêmicos e enfrentou as resistências da chamada tendência neoclássica, atrasando a chegada de tais discussões ao conjunto dos professores do Ensino Fundamental e Médio. (BRASIL, 1999, p.29).

Estabelecida agora como ciência social, a Geografia possui importante papel na formação do educando, ao permitir “[...] pensar o estabelecimento de relações através da interdependência, da conexão de fenômenos, numa ligação entre o sujeito humano e os objetos de seus interesses [...]. (BRASIL, 1999, p. 29). O documento também afirma que, para contribuir na formação do educando, a Geografia deve superar a concepção de ciência descritiva. Ao mesmo tempo em que “[...] é preciso superar um modelo doutrinário de ‘denúncia’, na perspectiva de uma sociedade pronta, em que todos os problemas já estivessem resolvidos.” (BRASIL, 1999, p.30).

Definida como uma ciência social, a Geografia contribui para a compreensão das relações de interdependência, de conexão de fenômenos entre sujeitos e objetos. E define como objeto de estudo o “espaço geográfico” definido por Milton Santos. Portanto, utiliza-se de sua teoria para o desenvolvimento da compreensão da produção e reprodução do espaço, considerando as mudanças técnicas, sociais e produtivas, como pode ser observado a seguir:

Surge, pois, o objeto de nossos estudos: o espaço geográfico. Definido por Milton Santos em sua vasta obra sobre o assunto, é o conjunto indissociável de sistemas de objetos (redes técnicas, prédios, ruas) e de sistemas de ações (organização do trabalho, produção, circulação, consumo de mercadorias, relações familiares e cotidianas), que procura revelar as práticas sociais dos diferentes grupos que nele produzem, lutam, sonham, vivem e fazem a vida caminhar. (BRASIL, 1999, p.30)

Para a etapa do Ensino Médio, o PCN (1999, p.30) afirma que a Geografia deve contribuir para o desenvolvimento de competências do alunado, permitindo-os analisar “[...] o real, revelando as causas e efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade”. Deste modo, a Geografia configura-se também como “ciência do presente”, por estar inspirada na realidade contemporânea, pois o seu objetivo principal “[...] é contribuir para o entendimento do mundo atual, da apropriação dos lugares realizada pelos homens, pois é através da organização do espaço que eles dão sentido aos arranjos econômicos e aos valores sociais e culturais construídos historicamente[...].” (BRASIL, 1999, p.30).

Afirma ainda que a etapa do Ensino Médio não deve ser considerada como uma continuação do Ensino Fundamental, ou mera redução de um curso de graduação. A formação almejada nesta etapa condiz àquela que “[...] conduza à autonomia necessária para o cidadão do próximo milênio.[...]”, portanto a Geografia contribuiria para:

- Orientar o seu olhar para os fenômenos ligados ao espaço, reconhecendo-os não apenas a partir da dicotomia sociedade-natureza, mas tornando-os como produto das relações que orientam seu cotidiano, definem seu “*locus espacial*” e o interligam a outros conjuntos espaciais;
- Reconhecer as contradições e os conflitos econômicos, sociais e culturais, o que permite comparar e avaliar a qualidade de vida, hábitos e formas de utilização e/ou exploração de recursos e pessoas, em busca do respeito às diferenças e de uma organização social mais equânime;
- Tornar-se sujeito do processo ensino-aprendizagem para se descobrir convivendo em escala local, regional, nacional e global. A autonomia que a identidade do cidadão confere é necessária para expressar sua responsabilidade com o seu “lugar-mundo”, através de sua identidade territorial. (BRASIL, 1999, p.31).

Outros pontos importantes do documento condizem aos conceitos de espaço absoluto e espaço relacional, e as escalas de análise. O PCN (1999, p. 30) ressalta que a Geografia se

concentra para “[...] pensar o espaço enquanto uma totalidade na qual se passam todas as relações cotidianas e se estabelecem as redes sociais nas referidas escalas”. Para se pensar no espaço absoluto e espaço relacional é necessário compreender as escalas espaciais, dessa maneira, a Geografia atua na compreensão das relações econômicas, sociais e culturais nas escalas local, regional, nacional e global.

O PCN (1999) retoma a discussão sobre a importância da formação dos educandos do Ensino Médio a partir dos princípios, estabelecidos anteriormente, articulando-os com os conteúdos de Geografia. Dessa maneira, os princípios aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, podem ser identificados nos conhecimentos geográficos pois:

Entendemos que, ao se identificar com o seu lugar no mundo, ou seja, o espaço de sua vida cotidiana, o aluno pode estabelecer comparações, perceber impasses, contradições e desafios do nível local ao global. Sendo mais problematizador que explicativo, poderá lidar melhor com o volume e a velocidade das informações e transformações presentes, que, se tomadas superficialmente, contribuem para o individualismo e a alienação. (BRASIL, p. 31).

Vale mencionar a proposta do documento referente ao saber interdisciplinar da disciplina, que segundo ele, não corresponde mais a uma ciência de síntese. Portanto, se faz necessária a interdisciplinaridade entre os conhecimentos de outras disciplinas para o desenvolvimento do aprendizado e problematização conceitual:

A Geografia em si já é um saber interdisciplinar e abandonou há algumas décadas a pretensiosa posição de se constituir uma ciência de síntese, ou seja, capaz de explicar o mundo sozinha. Decorre daí a necessidade de transcender seus limites conceituais e buscar a interatividade com as outras ciências sem perder a sua identidade e especificidade. (BRASIL, 1999, p.31).

No segmento “O que e como ensinar”, o documento traz os conceitos-chave indispensáveis para o aprendizado da disciplina de Geografia, sendo eles: paisagem; território /territorialidade; globalização, técnica e redes. E por último, as competências e habilidades específicas para Geografia, (Quadro 4):

Quadro 4 - *Competências e Habilidades Geografia: PCNEM (1999).**(Continua)*


---

 Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Geografia
 

---

Representação e comunicação	e	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler, analisar e interpretar os códigos específicos da Geografia (mapas, gráficos, tabelas, etc.), considerando-se como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais e/ou especializados;</li> <li>- Reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográfica e geográfica, como formas de organizar e conhecer a localização, distribuição e frequência dos fenômenos naturais e humanos.</li> </ul>
Investigação e compreensão	e	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer os fenômenos espaciais a partir da seleção, comparação e interpretação, identificando as singularidades ou generalidades de cada lugar, paisagem ou território.</li> <li>- Selecionar e elaborar esquemas de investigação que desenvolvam a observação dos processos de formação e transformação dos territórios, tendo em vista as relações de trabalho, a incorporação de técnicas e tecnologias e o estabelecimento de redes sociais.</li> <li>- Analisar e comparar, interdisciplinarmente, as relações entre preservação e degradação da vida no planeta, tendo em vista o conhecimento da sua dinâmica e a mundialização dos fenômenos culturais, econômicos, tecnológicos e políticos que incidem sobre a natureza, nas diferentes escalas – local, regional, nacional e global.</li> </ul>

Quadro 4 - *Competências e Habilidades Geografia: PCNEM (1999).**(Conclusão)*


---

Contextualização sociocultural.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer na aparência das formas visíveis e concretas do espaço geográfico atual a sua essência, ou seja, os processos históricos construídos em diferentes tempos, e os processos contemporâneos, conjunto de práticas dos diferentes agentes, que resultam em profundas mudanças na organização e no contexto do espaço.</li> <li>- Compreender e aplicar no cotidiano os conceitos básicos da Geografia.</li> <li>- Identificar, analisar e avaliar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas no seu “lugar-mundo”, comparando, analisando e sintetizando a densidade das relações e transformações que tornam concreta e vivida a realidade.</li> </ul>
---------------------------------	--

---

Fonte: BRASIL (1999). Org.: autor.

A partir da leitura e interpretação do material curricular é possível observar que os conhecimentos e temas apresentados a Geografia para o Ensino Médio estão articulados principalmente com o conceito de “espaço geográfico”. As suas competências e habilidades também apresentam relação com esse tema, sendo que em diversas passagens o texto argumenta sobre a importância da Geografia para o desenvolvimento da compreensão das relações sociais, econômicas e políticas, pelos alunos. O conceito de lugar não é trabalhado no texto do documento, utilizado apenas uma vez na frase: “A autonomia que a identidade do cidadão confere é necessária para expressar sua responsabilidade com o seu “lugar-mundo”, através de sua identidade territorial” (BRASIL, 1999, p. 31). Porém a expressão “cotidiano” assume sua função, ao representar o espaço local do qual ocorrem as relações diárias dos indivíduos.

Os conteúdos estão estruturados a partir dos conceitos de paisagem (unidade visível do arranjo espacial e de caráter social), o lugar (entendido como uma dimensão prático-sensível, porção do espaço apropriável para a vida e base para a tríade cidadão-identidade e lugar), território/territorialidade (espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder,

como também expressão cartográfica que atuam diversos agentes sociais, políticos e econômicos), a escala (cartográfica e geográfica, que corresponde a um instrumento conceitual para compreensão da maneira que ocorre a articulação dos fenômenos) e por último, globalização, técnica e redes (está relacionado ao processo de globalização nas esferas políticas, econômicas e sociais, como também nas mudanças técnicas produzidas pela humanidade em cada contexto próprio, o qual exerce influência na apropriação da natureza pelo homem e as suas relações produtivas e reprodutivas).

Apesar do documento PCN (1999) ser extenso, observa-se que a parte destinada aos conhecimentos disciplinares são reduzidas, sendo que a parte referente à Geografia possui o total de sete páginas, sem referências bibliográficas. Percebe-se também, que apesar de não especificar os conteúdos a serem desenvolvidos, a grande maioria dos assuntos e conceitos abordados estão relacionados à Geografia Humana. Nem entre as explicações ou definições conceituais foram abordados os aspectos físicos e naturais objeto de análise da Geografia.

#### 4.2 PCN + - GEOGRAFIA

O capítulo “Geografia” do PCN + (2002) se apresenta estruturado da seguinte forma: “Os conceitos estruturadores da Geografia”, “O significado das competências específicas da Geografia”, “A articulação dos conceitos estruturadores com as competências específicas da Geografia”, “Sugestões de organização de eixos temáticos em Geografia” e, “Referências Bibliográficas”.

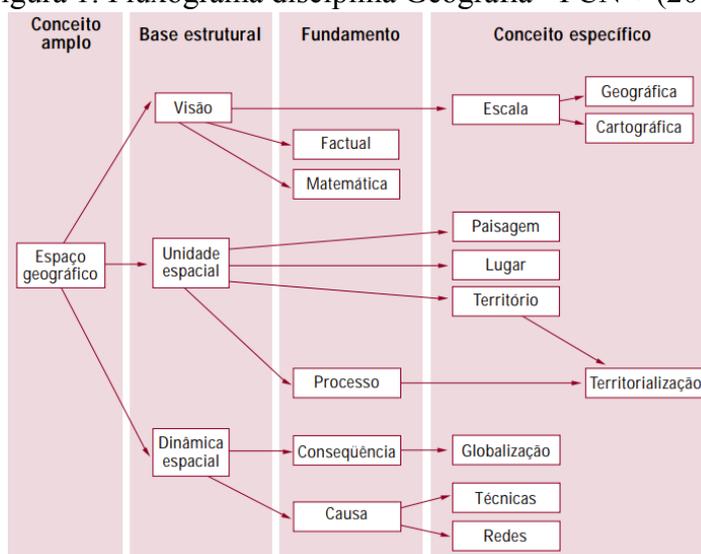
No primeiro segmento, o documento apresenta sobre os conceitos estruturantes da disciplina, aponta sua concepção norteadora e seus elementos de aprofundamento. Como apresentado pelo PCN (1999), o conceito base corresponderá ao espaço geográfico, aquele estipulado por Milton Santos, pois em seu texto, trará em diversos momentos sobre a relação existente entre os conceitos com o espaço geográfico. Portanto, os conceitos estruturadores seriam: Espaço geográfico, Paisagem; Lugar; Território; Escala; e, Globalização, técnicas e redes.

De maneira distinta ao seu antecessor, o PCN + (2002) apresenta os conceitos e explica suas concepções norteadoras de forma esclarecedora. Traz o conceito de “Lugar”, ausente no documento anterior, e mantém a definição dos conceitos “Espaço Geográfico”, “Paisagem”, “Território”, que apenas muda exclui o termo “territorialidade” na sua

designação, mas o traz em sua definição, com a expressão “territorialização” para designar seu processo de ação.

Além dessas mudanças, é possível identificar mudanças relacionadas à coesão e articulação do texto. De maneira geral, a problematização realizada pelo PCN + (2002) acerca dos conceitos estruturantes e sua relação com a prática de ensino são melhor desenvolvidas. Tanto que, nessa primeira parte também é exposto um fluxograma explicativo do contexto global da disciplina:

Figura 1: Fluxograma disciplina Geografia - PCN + (2002)



Fonte: BRASIL (2002, p. 59).

Como foi exposto anteriormente, pode ser observado que o “Espaço Geográfico” corresponde ao conceito amplo, do qual todos os demais irão se relacionar. E, apesar de a “territorialização” estar localizada em conceito específico, ela será compreendida mais pela ocorrência do seu fenômeno, do que pela sua materialização conceitual. Uma vez que, a territorialidade é definida como a ação de apropriação ou organização de um grupo sobre o território, criando relações entre os agentes sociais, políticos e econômicos.

No segmento seguinte, “O significado das competências específicas da Geografia”, o documento apresenta as competências gerais com as específicas da disciplina de Geografia, que correspondem a mesma articulação presente no PCN (1999), que pode ser observado no Quadro 5 - Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Geografia, no presente trabalho.

Ademais, neste segmento também é apresentado novamente a articulação entre os conceitos, conteúdos e as competências a serem trabalhadas com os alunos, com o “Espaço

Geográfico” como conceito base. Por fim, o documento apresenta uma síntese das competências, procedimentos e objetivos da Geografia, que não estão presentes no seu antecessor:

- leitura e interpretação dos documentos cartográficos (mapas, gráficos, tabelas), assim como sua elaboração;
- identificação e interpretação das estruturas constituintes do espaço geográfico em suas unidades diversas;
- reconhecimento e identificação dos elementos constitutivos do espaço geográfico, incluindo a avaliação de sua incorporação ao processo de produção/apropriação do espaço geográfico;
- avaliação de seus impactos, tanto numa perspectiva histórica quanto em relação ao momento presente. (BRASIL, 2002, p. 64).

Essa articulação possibilita o melhor entendimento e desenvolvimento de práticas metodológicas para o ensino de Geografia, para superar a tradicional visão mnemônica da disciplina, pautada na simples descrição e memorização dos conteúdos. O que representa um avanço em comparação à apresentação proposta pelo PCN (1999), que aborda sobre essa questão, mas não desenvolve de forma coerente ou aprofundada sobre possíveis alternativas de práticas de ensino.

Para tanto, o capítulo “A articulação dos conceitos estruturadores com as competências específicas da Geografia” irá abordar acerca desses elementos, e traz alguns exemplos sobre possíveis articulações entre os conceitos e as competências, como pode ser observado a seguir:

No caso das competências integrantes do grupo de investigação e compreensão, os elementos articuladores essenciais são as diversas unidades do espaço e sua dinâmica. Assim, por exemplo, os conceitos de paisagem, lugar, território e globalização (no sentido do entendimento de um espaço mundial homogeneizado) são conceitos que se constroem a partir da busca das reflexões e análises do dinamismo do mecanismo estruturador desses espaços por ação das técnicas e, em consequência da densidade de relações entre os homens, que transcendem a própria disciplina, ampliadas em níveis de áreas e de múltiplas disciplinas. Essas são as questões ligadas à mundialização dos fatores culturais, políticos, econômicos e tecnológicos. (BRASIL, 2002, p.65).

Como pode ter sido observado, a citação demonstra relações existentes entre os conceitos geográficos ao mesmo tempo que expõe sobre suas possíveis interações com as demais disciplinas. Dessa maneira, em comparação com o antecessor, o PCN + (2002) possui melhor clareza sobre o que define como interdisciplinaridade e contextualização, pois neste, e em diversos outros momentos, aborda sobre as articulações existentes entre as diversas áreas

do conhecimento e salienta sobre a complexidade dos fenômenos objeto de estudo da Geografia.

No capítulo final, o documento apresenta a articulação dos conceitos estruturadores com as competências e a base programática, a partir de quatro sugestivos de eixos temáticos, cada em posse, respectivamente, de quatro temas e de três a quatro subtemas (quadro 5).

Quadro 5 - *Eixos temáticos PCNEM + (2002).*

<i>(Continua)</i>	
A dinâmica do espaço geográfico	
Temas	Subtemas
1- A fisionomia da superfície terrestre.	O tempo geológico; tempo histórico. Dinâmica da litosfera. O relevo. Dinâmica da superfície hídrica. Os seres vivos e sua dinâmica.
2- As conquistas tecnológicas e a alteração do equilíbrio natural.	O ser humano, ser natural. A cultura humana e suas conquistas. Técnicas; tecnologia. Alteração da paisagem. O ser humano e a utilização dos recursos naturais.
3- Ações em defesa do substrato natural e da qualidade de vida.	Os problemas ambientais e sua origem. Grandes catástrofes ambientais e suas causas. Consciência ambiental. Movimentos e mobilização. Conferências internacionais. Resistência política. Os caminhos do problema ambiental.
4- Informações e recursos; representações dos fatos relativos à dinâmica terrestre.	Recursos disponíveis para o registro de problemas ambientais. Teledetecção: satélites a serviço da questão ambiental. A produção cartográfica sobre a questão ambiental.
O mundo em transformação: as questões econômicas e os problemas geopolíticos	
Temas	Subtemas
1- Um mundo que se abre.	Redes, técnicas, fluxos. O fim da Guerra Fria e a expansão do capitalismo. A ONU como poder decisório em questão. A moderna diplomacia.
2- Um mundo que se fecha.	Desenvolvimento e subdesenvolvimento: distâncias que aumentam. Blocos econômicos. Interesses políticos. Nacionalismos e separatismos. A América em busca de novos caminhos.

Quadro 5 - Eixos temáticos PCNEM + (2002).

(Continua)

3- Tensões, conflitos, guerras.	Oriente Médio. A África: seus problemas e suas soluções. Novos rumos do Leste Europeu. Ásia do Sul e do Sudeste.
4- Mapas, índices, taxas.	Documentando o mundo político: Os mapas. Os gráficos. Índices de desempenho e sua utilização. A representação do local e do global. O mapa como instrumento ideológico.
<b>O homem criador da paisagem/modificador do espaço</b>	
Temas	Subtemas
1- O espaço geográfico produzido/apropriado.	O espaço das técnicas: sistemas de objetos; sistemas de ações. Fluxos, estradas, redes de comunicação. A produção e o uso da energia. Divisão internacional do trabalho e da produção.
2- A paisagem rural	O meio rural tradicional O campo e a invasão do capital industrial Produção agrícola e tecnologia Produção agrícola e persistência da fome.
3- A paisagem urbana	A cidade como espaço de transformação industrial. A cidade prestadora de serviços. Metrópoles. Metropolização. Problemas urbanos. Serviços básicos na cidade.
4- A população mundial: estrutura, dinâmica e problemas.	Ricos e pobres. A concentração das riquezas. A fome e as doenças. Etnias, religiões, culturas. Migrações. A população em movimento. A população e o acesso aos bens produzidos.
<b>O território brasileiro: um espaço globalizado</b>	
Temas	Subtemas
1- Nacionalidade e identidade cultural.	População brasileira e sua identidade. Crescimento populacional e dinâmica: migrações. Urbanização. Periferização. Transformações culturais da população brasileira. As minorias étnicas e sua imigração na sociedade brasileira.

Quadro 5 - *Eixos temáticos PCNEM + (2002).**(Conclusão)*

2- A ocupação produtiva do território.	O campo brasileiro e suas transformações. Os caminhos da industrialização brasileira. O delineamento e a estrutura da questão energética no Brasil.
3- O problema das comunicações num território muito extenso.	As cidades brasileiras e a prestação de serviços. O modelo brasileiro de rede de transportes. O transporte nas áreas urbanas e metropolitanas. A circulação de valores e do pensamento. O contexto internacional.
4- A questão ambiental no Brasil.	Transportes, comunicação e integração nacional. Os interesses econômicos e a degradação ambiental. A degradação ambiental nas grandes cidades. Dependência econômica e degradação ambiental. O Brasil e os acordos ambientais internacionais.

Fonte: BRASIL (2002).

Como pode ser observado no Quadro 6 - Eixos temáticos PCN + (2002), o documento articula temas gerais com subtemas, relacionados com as competências gerais e específicas, e com os conceitos e conteúdos da disciplina. Abordagem diferenciada do PCN (1999), que não desenvolve acerca dos temas, apenas menciona os conceitos a serem trabalhados pela disciplina, definindo-os a partir da concepção teórica.

O PCN + (2002), o documento traz eixos temáticos relacionados a temas, que estão articulados com os conceitos estruturantes. Neste documento observa-se que ele já aborda temas relacionados tanto às questões humanas e sociais, quanto à questão natural, às técnicas cartográficas, leitura de mapas e conhecimentos relacionados ao ambiente. E mesmo quando aborda os temas relacionados com os aspectos cartográficos e elementos físicos do ambiente, o faz considerando o homem em sua interação com o meio.

Vale mencionar que ele também não menciona em seu corpo textual outros teóricos pertencentes à Geografia, apenas Milton Santos. Porém, possui referencial bibliográfico, o qual é possível identificar importantes teóricos utilizados na sua elaboração, tais como: Ana Fani Alessandri Carlos, Iná Elias Castro, Roberto Lobato Corrêa, Paulo Araújo Duarte, Rogério Haesbaert e Ester Limonad, Claude Raffestin, entre outros. Infelizmente, essa

informação não foi disponibilizada no PCN (1999). Porém, o PCN + (2002) não apresenta as informações referentes ao seu elaborador, muito menos “Carta ao professor”.

### 4.3 OCEM - GEOGRAFIA

Para as OCEM (2006), o capítulo “Conhecimentos de Geografia” é constituído dos seguintes conteúdos: “Introdução”, “Saberes e experiências do ensino de Geografia”, “O ensino de geografia: uma combinação entre conceitos e saberes”, “Estabelecendo conexões entre conceitos e conteúdos”, “Avaliação”, e “Referências Bibliográficas”.

Sua equipe de consultores corresponde a: Celene Cunha Monteiro Antunes Barreira, Eliseu Savério Sposito, Helena Copetti Callai, Lana de Souza Cavalcanti, Sonia Maria Vanzella Castellar e Vanda Ueda. Como equipe de leitores críticos, temos os seguintes nomes: Arthur Magon Whitacker, Dirce Maria Antunes Suertegaray, Elvio Rodrigues Martins, Marcio Antonio Teixeira, Paulo Roberto Rodrigues Soares, Pedro Tomaz de Oliveira Neto e Ricardo Alvarez. Vale ressaltar que a apresentação das informações dos membros da equipe de elaboração do documento é uma informação importante, e até então não disponibilizada pelos documentos antecessores.

As OCEM (2006) não discutem sobre as questões metodológicas, conceitos e competências/habilidades a serem desenvolvidas pelas áreas de conhecimento. Esses pontos são desenvolvidos individualmente por cada disciplina, portanto, diferente do PCNEM (1999) e PCNEM + (2002) não se propõe competências e habilidades gerais. E, estabelece para ser alcançados os objetivos, seu ensino deve:

[...] fundamentar-se em um corpo teórico-metodológico baseado nos conceitos da natureza, paisagem, espaço, território, região, rede, lugar e ambiente, incorporando também dimensões de análise que contemplam tempo, cultura, sociedade, poder e relações econômicas e sociais e tendo como referência os pressupostos da Geografia como ciência que estuda as formas, os processos, as dinâmicas dos fenômenos que se desenvolvem por meio das relações entre a sociedade e a natureza, constituindo o espaço geográfico. (BRASIL, 2006, p. 43)

A organização dos conteúdos será feita de maneira específica por cada disciplina, assim como, também não ocorre a apresentação acerca da metodologia de ensino proposta pelo documento. Sobre esse ponto, o documento afirma:

Este documento tem como objetivo ampliar e avançar nas discussões oferecendo elementos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino médio no âmbito da Geografia, servindo de estímulo e apoio à reflexão da prática diária do professor. (BRASIL, 2006, p.44)

Pode-se então interpretar, através do trecho citado anteriormente, que as propostas metodológicas do documento correspondem às mesmas estabelecidas pelo PCN (1999). Até porque a discussão acerca dos conteúdos e metodologias para o ensino de Geografia reforçam pontos traçados pelos documentos curriculares PCN (1999) e PCN + (2002). Sendo que, com relação ao papel do professor, fica definido pela tarefa de “[...] selecionar os conteúdos e criar estratégias de como proceder nas escolhas dos temas a serem abordados em sala de aula, ou seja, como articular a teoria com a prática.” (BRASIL, 2006, p.46), como também criar condições para os alunos desenvolverem por meio do olhar geográfico a compreensão da realidade.

Com relação à aprendizagem, a OCEM (2006) explicitam se tratar da “aprendizagem significativa e relevante” ou seja, “[...] enfatizam a necessidade de considerar os conhecimentos prévios dos alunos, e o meio geográfico no qual ele está inserido.” (BRASIL, 2006, p.44). Portanto, o ensino da Geografia deve ser atrelado a um movimento em busca da superação da tradição descritiva e empírica da Geografia. Atrelado a esse ponto, o documento ressalta a importância do pensar autônomo, capaz de organizar seus saberes, atuando também no desenvolvimento curricular.

Para tanto, o documento ressalta que para conquistar tal feito, se faz necessário a participação de professores em debates teóricos-metodológicos, como também possuir acesso ao material científico produzido pela comunidade acadêmica da Geografia. A OCEM (2006) definem o professor como um “especialista curricular”, agente principal do fazer pedagógico, o qual possui como principal tarefa desenvolver em sala de aula a:

[...] discussão e reflexão sobre os temas que desejam trabalhar. Portanto, o que se espera é que haja parâmetros para que os docentes possam ter como referências conceitos e categorias que estruturam o conhecimento geográfico, propiciem o repensar de sua ação didática e de sua realidade, destacando de forma crítica as diferenças regionais, culturais, econômicas e ambientais. (BRASIL, 2006, p.47)

Nesse ponto, vale a pena comentar sobre a importância da formação para a prática docente, tanto em relação à didática, quanto pelos saberes específicos, visto que sua formação influenciará tanto na condução dos conteúdos e práticas escolares, como também, na relação dos professores entre formação continuada e o lecionar. É notável o destaque designado pelo documento para o pensar crítico e autônomo do professor, porém, esse pensamento crítico e autônomo precisa ser cultivado e incentivado, nas universidades e nos corredores da escola.

Para o OCEM (2006, p.50) se faz necessário considerar as conexões dos fenômenos em suas diversas escalas, “[...] do particular ao geral e do geral ao particular um dos fundamentos do método de análise da geografia crítica”, e trabalhar os conceitos cartográficos, geográficos considerando as categorias espaço e tempo:

Os conceitos cartográficos (escala, legenda, alfabeto cartográfico) e os geográficos (localização, natureza, sociedade, paisagem, região, território e lugar) podem ser perfeitamente construídos a partir de práticas cotidianas. Na realidade, trata-se de realizar a leitura de vivência do lugar em relação com um conjunto de conceitos que estruturam o conhecimento geográfico, incluindo as categorias espaço e tempo. (BRASIL, 2006, p.50).

Dessa forma, a aprendizagem significativa deve ser buscada a partir da leitura dos fenômenos geográficos, ao “[...] saber utilizar a cartografia e a capacidade de elaborar mapas mentais, para leitura e uso de plantas cartográficas e mapas temáticos. [...]” (BRASIL, 2006, p.50), sempre a reconhecer os conhecimentos prévios e o meio geográfico do qual o aluno está inserido. Entre os objetivos específicos da disciplina, temos:

Compreender e interpretar os fenômenos considerando as dimensões local, regional, nacional e mundial; Dominar as linguagens gráfica, cartográfica, corporal e iconográfica; Reconhecer as referências e os conjuntos espaciais, ter uma compreensão do mundo articulada ao lugar de vivência do aluno e ao seu cotidiano. (BRASIL, 2006, p. 44-45)

Conforme o proposto pelos documentos curriculares anteriores, as OCEM (2006) definem conceitos estruturantes a serem articulados com os conteúdos da Geografia, correspondendo a: Tempo e espaço; Sociedade; Lugar; Paisagem; Região; e, Território. Assim como apresenta dimensões de análise: tempo; cultura; sociedade; poder; e, relações econômicas e sociais (formas, processos e dinâmicas). Percebe-se que o conceito “Escala”, não esteja mais presente entre os conceitos estruturantes, como apresentado pelos anteriores. Porém, ela continua presente no conteúdo específico de Geografia como elemento integrante dos conceitos cartográficos, que correspondem a escala, alfabeto cartográfico e legenda. Como conceitos geográficos, temos: localização, natureza, sociedade, paisagem, região, território e lugar.

A articulação entre conceitos e conteúdo será realizada através dos Eixos Temáticos (quadro 6), sendo que essa organização é específica para a disciplina de Geografia, pois para a disciplina de História, por exemplo, será estruturada a partir de Conteúdos Básicos e Conceitos Estruturantes.

Quadro 6 - Eixos temáticos e conteúdos OCEM (2006).

(Continua)

Eixos temáticos	Articulação entre conceitos e conteúdos
Formação territorial brasileira.	Esse eixo temático pretende destacar que a compreensão da formação territorial brasileira se insere em um processo geo-histórico mais amplo de mundialização da sociedade europeia iniciado no final do século XV. Para entender o Brasil, é necessário também compreender a formação do território latino-americano. Posteriormente, é importante analisar o Brasil como formação social subordinada aos centros dominantes do capitalismo e o modo de ajuste de sua economia e do seu território às necessidades deste centro. Basicamente temos dois grandes períodos, o primeiro, o da economia e da formação territorial colonial-escravagista (economia agrário-exportadora), do século XVI ao século XIX, e o período da economia e da formação territorial urbano-industrial, a partir do final do século XIX e ao longo de todo o século XX.
Estrutura e dinâmica de diferentes espaços urbanos e o modo de vida na cidade, o desenvolvimento da Geografia Urbana mundial.	A urbanização como fenômeno do mundo atual se estende por todos os territórios e configura espaços característicos ao atual período técnico, científico e informacional que se manifesta pela estruturação do fenômeno industrial. As cidades refletem em sua organização as grandes mudanças socioeconômicas e culturais, onde se estruturam diferentes territórios urbanos, criados por grupos sociais distintos, especialmente pelas metrópoles. Há uma tendência

*(Continua)*

O futuro dos espaços agrários, a globalização, a modernização da agricultura no período técnico-científico informacional e a manutenção das estruturas agrárias tradicionais como forma de resistência.

à homogeneização do espaço urbano que afeta também as cidades médias, as quais também passam a sofrer com os “problemas urbanos” semelhantes aos das grandes cidades, seja na forma de criação de territórios alternativos, seja na manutenção de formas de cooperação e solidariedade que se vinculam aos lugares, ou seja, nos movimentos sociais reivindicatórios, de protesto ou dos trabalhadores em geral na luta por condições de trabalho e salário.

Os espaços agrários também estão sofrendo profundas mudanças advindas da mudança tecnológica. A agricultura moderna é uma atividade cada vez mais tecnologizada e globalizada, sendo os produtos agrícolas um dos motores do avanço científico (biotecnologia) e do próprio comércio mundial. Essas mudanças se confrontam com populações tradicionais, as quais lutam pela propriedade de seu saber (biodiversidade, patentes) e seu gênero de vida, o que se vincula diretamente a sua manutenção e reprodução como grupo social. Tais resistências assumem diferentes características em diversas partes do mundo, seja por meio da valorização e resgate da cultura original, seja por meio da criação de novas personalidades políticas, ou ainda com a união dos dois processos. Esses processos têm mantido a diversidade dos espaços rurais em diferentes partes do mundo, inclusive na América Latina e no Brasil.

---

<p>Organização e distribuição mundial da população, os grandes movimentos migratórios atuais e os movimentos socioculturais e étnicos, as novas identidades territoriais.</p>	<p>O estudo da população pela Geografia considera em especial sua organização, distribuição e a apropriação do espaço como uso para viver e produzir. Os movimentos atuais da população expressam essas buscas, que são constantes e marcam tanto as necessidades dos grupos populacionais quanto às motivações, que podem ser geradas externamente a eles.</p> <p>São movimentos muito intensos, que se manifestam atualmente das mais variadas formas e que, se estudados na perspectiva de aceitação da diversidade e do multiculturalismo, facilitam compreender a necessidade de reconhecer as identidades e o pertencimento territorial. Esses dois conceitos permitem que as pessoas se reconheçam como sujeitos na produção de geografias em que se vive e encaminha a discussão sobre o lugar como espaço concreto de ação que desvende a possibilidade de fazer frente aos processos de globalização e no exercício da cidadania.</p>
<p>As diferentes fronteiras e a organização da geografia política do mundo atual, estado e organização do território.</p> <p>As questões ambientais, sociais e econômicas resultantes dos processos de apropriação dos</p>	<p>Acresce-se aqui a dimensão da Geografia política: quanto ao papel do Estado na criação de oportunidades ou de cerceamento de ações envolvendo populações, nas formas de organização da população nos vários lugares do mundo, com suas lutas específicas, na definição de fronteiras e das possibilidades de sua superação, na estruturação dos territórios e as</p>

---

Quadro 6 - *Eixos temáticos e conteúdos OCEM (2006).**(Continua)*

---

recursos naturais em diferentes escalas, grandes quadros ambientais do mundo e sua conotação geopolítica.

configurações demarcadas por interesses estratégicos nacionais. Embora essas questões decorrentes da relação sociedade-natureza possam estar presentes nos demais itens referidos até agora, para a ciência geográfica são temáticas caras, no sentido de que o trabalho com a dimensão espacial dos fenômenos, implica, necessariamente, considerar o meio físico natural. O significado deste não se restringe mais às simples tarefas de elencar e descrever. Nesse tema, vale destacar a importância de se pensar o meio geográfico de uma dada sociedade como construção social, ou seja, cada cultura corresponde a uma suposição do que é natureza, ou seja, os espaços são produtos da ação dos homens em suas diferentes formas de organização e relações entre si e na inter-relação da sociedade com a natureza.

Essa nova lógica de que todos estão interligados e que o mundo é uma grande aldeia global, com distâncias cada vez mais reduzidas, vem gerindo e gerenciando as relações entre os homens e destes com a natureza. Pensar essa realidade como um processo de globalização/fragmentação pode ser a alternativa de se encontrarem caminhos metodológicos para promover uma análise geográfica. A escala social de análise se apresenta, então, como possibilidade de concretizar isso, sem nunca perder de vista as dimensões mundiais, nacionais, regionais e locais.

---

Quadro 6 - Eixos temáticos e conteúdos OCEM (2006).

*(Conclusão)*


---

<p>Produção e organização do espaço geográfico e mudanças nas relações de trabalho, inovações técnicas e metodológicas e as novas geografias, a dinâmica econômica mundial e as redes de comunicação e informações.</p>	<p>Estudar o lugar pode levar a compreensão de como os processos de globalização interferem em nossas vidas e na organização do espaço e à capacidade de reconhecer a identidade e pertencimento dos sujeitos como autores de suas vidas e da produção do seu espaço.</p> <p>Considerar o trabalho como elemento fundamental na vida das pessoas e na organização do espaço exige que se reconheçam as diferenças nas atuais relações de trabalho e nas formas de apropriação das riquezas. Esse quadro tornou-se mais complexo com os impactos causados pela revolução científico-tecnológica, quando a circulação da informação ganhou intensa e inimaginável velocidade e novas formas de produção se impõem, o que certamente acarretará o surgimento de novas territorialidades. São essas territorialidades que definem as relações entre as pessoas, entre as nações e entre os grupos sociais, os quais produzem e organizam o espaço de formas diferenciadas nos vários lugares e no tempo.</p>
---	--

---

Fonte: BRASIL (2006). Org.: Autor.

Conforme o documento, os “[...] temas são considerados pontos de partida para instrumentalizar em termos de conteúdo as análises geográficas. [...]” (BRASIL, 2006, p.60), portanto, não correspondem a conteúdos com propósitos resumidos a um fim a si mesmos, mas sim a meios de articulação entre as competências a serem desenvolvidas pela Geografia e os seus objetivos. Sendo que:

[...] Essa proposição de conteúdo e exposição dos conceitos estruturantes da Geografia e suas articulações aqui trazidas expressam a preocupação em demarcar o lugar da Geografia na escola, como componente curricular adequado à formação dos

jovens e com significativa contribuição no conjunto do currículo escolar. (BRASIL, 2006, p.60)

Por fim, as OCEM (2006, p. 60) apresentam alguns pontos acerca das práticas avaliativas de aprendizagem, considerando “[...] a avaliação como um diagnóstico acerca do ensino realizado, tendo em vista as competências e as habilidades e a capacidade de organizar as informações, construindo o conhecimento. [...]”, como também, ressaltam sobre a importância de reconhecer o aluno em sua singularidade, dotado de espaço e tempo próprios de construção do conhecimento.

O documento afirma também que se faz necessário repensar o uso dos materiais didáticos, tais como os livros didáticos, pois devem ser utilizados como instrumentos para a aprendizagem e não como um simples fim a si mesmo. Lembrando que recomenda como metodologia de ensino, as OCEM (2006) propõem a interdisciplinaridade e contextualização.

Além desses pontos, o documento resalta sobre a importância da autonomia docente e de suas participações em discussões teórica-metodológicas a modo que “[...] possam ter como referências conceitos e categorias que estruturam o conhecimento geográfico, propiciem o repensar de sua ação didática e de sua realidade, destacando de forma crítica as diferenças regionais, culturais, econômicas e ambientais”. (BRASIL, 2006, p.47).

Deste modo, o documento apresenta mudanças na disposição dos conteúdos e na estruturação do documento, com relação aos conceitos estruturantes, pois temos a inserção do conceito “espaço e tempo” e exclusão da “escala”, agora entendida como instrumento de análise e conceito cartográfico, e também nos conteúdos de geografia apresentados pelos eixos temáticos.

Em OCEM (2006), de maneira geral, os seguintes temas são abordados: formação do território brasileiro, urbanização, modernização da agricultura, território e territorialidade, geopolítica, a inter-relação entre espaço e natureza, e territórios a partir de relações identitárias e culturais. Entretanto, observa-se que os temas relacionados a questões cartográficas, definidos pelo PCN + (2002), não estarão presentes neste documento.

Sendo que, apesar de afirmar que o objetivo da geografia condizer a compreender os fenômenos geográficos, o documento não traz em seu texto eixos temáticos relacionados à cartografia, sua importância ou mesmo utilização para realizar essas leituras. Elemento que pode ser observado no PCN + (2002), nos temas “4 - Mapas, índices e taxas” em, “O mundo em transformação: as questões econômicas e os problemas geopolíticos”, e “4 - Informações e

recursos: representação dos fatos relativos à dinâmica terrestre", em "A dinâmica do espaço terrestre".

O tema "3 - Tensões e conflitos, guerras", com os subtemas "Oriente Médio", "África: seus problemas e soluções", "Novos rumos para o leste europeu" e "Ásia do Sul e do Sudeste", presentes no PCN + (2006), não possuem correspondentes nas OCEM (2002). De forma que, o único eixo temático com abertura temática para abranger esse assunto seria o, "As diferentes fronteiras e a organização da geografia política do mundo atual, estado e organização do território". No entanto, não possui correspondência adequada entre o tema e eixo temático, visto que esse eixo temático está voltado para o tema da Geografia política, e o papel do Estado na forma de organização da população, suas fronteiras e estruturação dos territórios.

Já os temas relacionados a questões étnicas, religiões, culturas e migrações, como também o processo de formação do território brasileiro, processo de urbanização e mudanças nas formas produtivas serão abordados tanto pelas OCEM (2006) quanto pelo PCN + (2006). O documento também apresentará eixos temáticos relacionados a temas como globalização, inovações tecnológicas e técnicas, transformações nas redes de informação e comunicação, devido aos avanços provenientes da revolução científica-tecnológica, que estão presentes no PCN + (2002).

Portanto, com relação a análise do espaço geográfico o documento aproxima-se do PCN + (2002) e do PCN (1999), pois ambos partem da conceituação de produção do espaço geográfico definida por Milton Santos. Contudo, o presente documento aqui analisado possui um eixo temático destinado a compreensão da formação territorial brasileiro, não existente nos documentos anteriores citados. Apesar do PCN + (2006) apresentar o tema "A ocupação produtiva do território", seus subtemas não estão voltados diretamente para o estudo do processo de formação do espaço territorial brasileiro, como o definido pelas OCEM (2006).

Por fim, os assuntos referentes aos espaços urbanos e rurais, questões ambientais, sociais, econômicas e geopolíticas estão presentes em ambos. Só que, no PCN + (2002) eles são apresentados de maneira segmentada.

#### 4.4 BNCC - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

A área de "Ciências Humanas e Sociais Aplicadas" é constituída pelas seguintes disciplinas: Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Os seus conteúdos disciplinares são

apresentados de forma integrada, sem separação por área do saber, ou seja, sem conteúdos específicos das disciplinas.

Além da integração dos conteúdos disciplinares em áreas do conhecimento, a BNCC (2018) propõe as seguintes categorias de análise: Tempo e Espaço; Território e Fronteira; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e, Política e Trabalho. Pois, segundo o referido documento, a organização dos conteúdos se faz a partir dessas categorias, articulados com as “Competências específicas e as habilidades” a serem desenvolvidas por essa área do conhecimento. O Quadro 7, a seguir, apresenta essa relação integrativa proposta pelo documento:

Quadro 7 - *Competências e habilidades para Ciências Humanas e sociais aplicadas – Ensino Médio (BNCC, 2018).*

(Continua)

Competência específica 1	Habilidades
<p>Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza específica.</p>	<p>(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.</p>
<p>epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza específica.</p>	<p>(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as às narrativas que contemplem outros agentes e discursos.</p>

Quadro 7 - *Competências e habilidades para Ciências Humanas e sociais aplicadas – Ensino Médio (BNCC, 2018).*

(*Continua*)

	<p>(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.</p> <p>(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.</p> <p>(EM13CHS106) Utilizar linguagens cartográficas, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, comunicar, acessar e difundir informação, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p>
Competência específica 2	Habilidades
<p>Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nação.</p>	<p>(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.</p>

*(Continua)*

---

(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneas (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.

(EM13CHS203) Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diversas sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).

(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação dos espaços e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas, sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.

---

Quadro 7 - *Competências e habilidades para Ciências Humanas e sociais aplicadas – Ensino Médio (BNCC, 2018).*

*(Continua)*

Competência específica 3	Habilidades
<p>Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.</p>	<p>(EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.</p> <p>(EM13CHS301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.</p> <p>(EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais - entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais -, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.</p> <p>(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e a adoção de</p>

Quadro 7 - *Competências e habilidades para Ciências Humanas e sociais aplicadas – Ensino Médio (BNCC, 2018).*

(*Continua*)

<p>hábitos sustentáveis.</p> <p>(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.</p> <p>(EM13CHS305) Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.</p> <p>(EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).</p>	
Competência específica 4	Habilidades
<p>Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação</p>	<p>(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.</p>

Quadro 7 - *Competências e habilidades para Ciências Humanas e sociais aplicadas – Ensino Médio (BNCC, 2018).*

*(Continua)*

das sociedades.	<p>(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.</p> <p>(EM13CHS403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.</p> <p>(EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho, em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.</p>
Competência específica 5	Habilidades
Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.	<p>(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, à convivência democrática e a solidariedade.</p> <p>(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdades, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar</p>

Quadro 7 - *Competências e habilidades para Ciências Humanas e sociais aplicadas – Ensino Médio (BNCC, 2018).*

(*Continua*)

	<p>ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.</p> <p>(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.</p> <p>(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.</p>
Competência Específica 6	Habilidades
<p>Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência e responsabilidade.</p>	<p>(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo os quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando à história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.</p> <p>(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e</p>

---

latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.

(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).

(EM13CHS604) Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais.

(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, desigualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.

(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de

---

Quadro 7 - *Competências e habilidades para Ciências Humanas e sociais aplicadas – Ensino Médio (BNCC, 2018).*

(Conclusão)

---

diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.

---

Fonte: BRASIL (2018). Org.: autor.

Observa-se que a estruturação dos conteúdos é feita através de competências e habilidades, e não através de conceitos estruturadores, temas ou subtemas referentes às disciplinas. Ou seja, a estruturação proposta por essa área do conhecimento não é feita a partir dos conteúdos disciplinares e sim, a partir das “Competências e habilidades” definidas por eles, atreladas às “Competências e habilidades gerais para o Ensino Médio”.

Outro ponto orientador definido para a condução da aprendizagem, definido pela BNCC (2018) corresponde no desenvolvimento de uma formação ética ao educando, concentrada “[...] nos processos de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferentes relações ao outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas. [...]”. (BRASIL, 2018, p. 561). Pois afirma que na etapa escolar do Ensino Médio, devido a maior capacidade cognitiva dos jovens, é possível a ampliação de seu “[...] repertório conceitual e sua capacidade de articular informações e conhecimentos. [...]” (BRASIL, 2018, p. 516).

Além disso, como já discutido, o documento traz em seu texto os termos “culturas juvenis”, “jovens” e “juventude” para designar a categoria social dos alunos cursistas dessa etapa escolar. O que pode ser interpretado como uma estratégia textual de aproximação entre alunos e a proposta da base, pois sua justificativa central para sua estruturação corresponde em “adequar” e “aproximar” a educação ao seu público alvo.

Deste modo, percebe-se que a proposta definida para a área das “Ciências Humanas e Sociais” está preocupada com o desenvolvimento de habilidades e competências, e não em quais conhecimentos são necessários e importantes, para a formação dos jovens. Uma vez que ao estabelecer as categorias de análise, a faz considerando-as como temas gerais e não a partir

de conceitos, pois elas não são debatidas e apresentadas considerando suas particularidades e diferentes concepções de acordo com cada área disciplinar.

A categoria “Território/fronteira”, por exemplo, está presente tanto nos conteúdos de Geografia e Sociologia, quanto nos de História. Contudo, os “olhares” e concepções sobre o território e a fronteira são distintos, não excludentes, de cada área disciplinar. Isso não pressupõe que não possa ocorrer a interdisciplinaridade entre essas diferentes concepções, mas que ocorra respeitando as especificidades de cada área do saber e deixe claro, que são formas diferentes de entender a realidade e seus fenômenos. Pois a interdisciplinaridade não corresponde a simples junção de temas em comum, a serem apresentados em sala de aula aos alunos. Ela é integrativa, mas respeitando os limites disciplinares, esses que refletem também as especificidades dos conhecimentos científicos, principal fonte de saberes desenvolvidos pela sociedade.

Como expõe Fazenda (2008) o conceito de interdisciplinaridade está relacionado diretamente ao conceito de disciplina. Yared (2009, p. 165) destaca que etimologicamente falando, interdisciplinaridade significa a relação entre as disciplinas, pressupõe portanto a existência de unidade disciplinar, que corresponde ao “[...] movimento (inter) entre as disciplinas, sem a qual a disciplinaridade se torna vazia; é um ato de reciprocidade e troca, integração e vóo [...]”. Assim sendo, no caso da BNCC (2018) não se observa a existência das disciplinas, o processo de “integração” disciplinar é entregue acabado aos professores. Não é possível identificar a unidade disciplinar nos conteúdos da área de conhecimento criada pela BNCC (2018), pois os conhecimentos específicos encontram-se totalmente diluídos, e ainda sem qualquer estruturação ou apresentação aprofundada sobre o ponto de partida para essa “interdisciplinaridade” proposta pelo documento.

No caso da BNCC (2018) em questão, se é proposto além, pois não se trata da interdisciplinaridade, e sim da transdisciplinaridade. Além da integração dos conteúdos, ocorre sua transversalidade com os itinerários formativos. E como exposto, anteriormente, essa integração não é feita considerando articulações possíveis entre os conteúdos disciplinares e sim, a partir das “Competências e Habilidades” definidas pelo documento, que é desprovida de substância e clareza sobre quais os conhecimentos e conteúdos se refere e, quais foram os critérios definidos para sua articulação.

Como também ignora para o fato que toda a produção científica é especializada, e o fato das disciplinas escolares estarem dispostas individualmente, não representa a simples seleção dos conhecimentos científicos a serem ensinados na educação básica. Trata-se de um processo de transposição didática, o qual ocorre a transformação dos conhecimentos científicos em conhecimentos escolares, ou seja, adequados ao aprendizado dos indivíduos. Esse processo, definido por Chevallard (1998), ocorreria de forma interna através da atuação dos professores ao selecionar os conteúdos e adequá-los aos contextos dos seus respectivos alunos, e externamente, durante o processo de produção de materiais didáticos, por exemplo.

E, apesar do documento afirmar que a estruturação dos conteúdos ser apresentada desta maneira, pois busca possibilitar aos alunos maior articulação entre informações e conhecimentos, em prol de raciocínios mais complexos, [...] além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração.” (BRASIL, 2018, p.561), o que se observa na realidade é o esvaziamento dos conhecimentos a serem apreendidos nessa etapa escolar.

Ao centrar no desenvolvimento da “[...] capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas. [...]” (BRASIL, 2018, p.561), o documento ignora o fato de que a aprendizagem significativa pode ocorrer a partir dos conhecimentos específicos das áreas disciplinares, e que a educação é muito mais do que apenas transmissão de conhecimentos. Trata-se também, segundo Sacristán (2002) de um processo de socialização, de aquisição de cultura por parte das novas gerações, que contribui para a formação desse indivíduo, para a interiorização de ideias e valores.

Portanto, a seleção dos conteúdos e as práticas pedagógicas escolhidas no processo de aprendizagem afetam diretamente na formação desse indivíduo. E como expõe o autor, do “[...] ensino se espera que distribua cultura, que prepare para o mundo do trabalho, que forme bons cidadãos e cuide do bem estar dos indivíduos e de seu desenvolvimento pessoal [...]” (SACRISTÁN, 2002, p.152). Dessa maneira, o processo educativo não corresponde apenas à transmissão de qualquer conhecimento produzido pela sociedade, ele deve ser orientada para a seleção daqueles conhecimentos indispensáveis para a formação do indivíduo, o *powerful knowledge*<sup>12</sup> definido por Young (2007).

---

<sup>12</sup> Conhecimento poderoso (tradução da autora).

Young (2007) afirma que o “conhecimento poderoso” corresponde àquele conhecimento especializado, que no processo educativo fornecido pelas escolas considera a realidade local dos alunos, possibilitando o desenvolvimento da formação desse indivíduo. De acordo com o autor:

*[...] For children from disadvantaged homes, active participation in school may be the only opportunity that they have to acquire powerful knowledge and to be able to move intellectually at least, beyond their local and the particular circumstances.*<sup>13</sup>  
 [...]” (YOUNG, 2007, p.15).

O “conhecimento poderoso” corresponderia, portanto, a todo conhecimento capaz de promover desenvolvimento intelectual e pessoal do indivíduo. No entanto, o autor ressalta que nesse processo de ensino-aprendizagem, os professores e a escola devam considerar os saberes locais dos alunos, pois não existiria graus de hierarquia entre essas duas formas de conhecimento. Sendo que, “[...] *the curriculum has to take account of the everyday local knowledge that pupils bring to school, but such knowledge can never be a basis for the curriculum. [...]*”<sup>14</sup> (YOUNG, 2007, p.16).

Young (2007) ressalta também que a escola corresponde a uma instituição que emerge de formas distintas em cada período historicamente, por isso exerce funções e possui propósitos diferentes em cada contexto. Do mesmo modo, a cada período histórico e geográfico, o que se entende por educação e suas finalidade serão, conseqüentemente, resultado desse contexto. Ademais, o texto explicativo da base sobre as competências específicas e habilidades, Quadro 7, apresenta-se redigido de forma generalizante, impossibilitando o aprofundamento sobre os conteúdos, visto que o seu foco está apenas nas práticas a serem desenvolvidas com os alunos, tais como: analisar, identificar, avaliar, discutir, comparar, contextualizar e caracterizar. Entretanto, ele não revela a partir de quais elementos ou fenômenos ocorrerá essa análise? A partir de quais critérios? Considerando a quais correntes de pensamento? Essas e muitas outras perguntas ficam sem respostas, apenas com a afirmação de seus elaboradores e apoiadores de que não se trata de um currículo, e sim de orientações com margem de abertura para o desenvolvimento dos conhecimentos, pelos professores.

---

<sup>13</sup> “Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade para adquirir conhecimento poderoso e para ser capaz de mover-se, pelo menos, intelectualmente, além de suas circunstâncias locais e particulares..” (tradução da autora)

<sup>14</sup> “o currículo precisa considerar o conhecimento de vivência local que os alunos trazem para a escola, porém esse conhecimento não pode corresponder a única base para esse currículo”. (tradução da autora.)

E por mais que o documento traga em suas “Competências específicas de ciências humanas e sociais aplicadas para o Ensino Médio”, a afirmação de que se deve considerar a análise dos processos “[...] a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos [...]” (BRASIL, p, 570), essas questões não são discutidas considerando os conceitos disciplinares e como apresentá-los de maneira transdisciplinar, apenas é apresentado uma pequena introdução sobre o tema e, posteriormente, as habilidades relacionadas a ela, como foi observado no quadro 9.

Entretanto, tal afirmação é no mínimo contraditória, visto que se trata de um documento normativo para a educação, do qual define, mesmo que através de competências e habilidades, os conteúdos abordados. Ao definir em suas competências específicas, mesmo que de maneira escassa, os direcionamentos desejados a serem desenvolvidos por ela, o documento está orientando quais saberes deve incluir e quais deve ignorar.

Em suma, observa-se que muito do que é apresentado pela BNCC (2018) e por alguns autores defensores da transdisciplinaridades, como por exemplo Hernández (1998), a questão da formação educacional aparenta estar mais ligada a interesses e demandas econômicas, do que propriamente a questões de aprendizagem. Ao estabelecer seu foco, no desenvolvimento de “[...] operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão [...]”, com pouca ou quase nenhuma preocupação com os conteúdos a serem objeto de estudo, a BNCC (2018) demonstra estar mais orientada a fornecer uma formação mercadológica, do que propriamente crítica e humanista. Sendo assim, sua formação para o trabalho, sobrepõe a formação para a cidadania e do desenvolvimento intelectual autônomo, previsto pela LDB/96:

[...]

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo uma formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, art.35).

Em decorrência dessa estruturação proposta pela BNCC (2018), não pode ser identificado no seu texto a citação de autores geógrafos, muito menos apresenta definições sobre conceitos e dimensões de análises próprias da Geografia. As únicas citações autorais correspondem aos seguintes nomes: Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim, que apesar de terem relações com certas discussões da Geografia, possuem formação sociológica. Outro

elemento observado corresponde a ausência de referencial bibliográfico, como ocorrido no documento curricular PCN (1999).

Por não existir conceituação a partir de disciplinas, não podemos identificar o conceito base, estruturante do pensamento e análise para a Geografia escolar do Ensino Médio, muito menos temas e subtemas específicos dessa disciplina. Entretanto, a partir do Quadro 8, a seguir, observa-se que apesar dos documentos PCN (1999), PCN + (2002) e OCEM (2006) possuírem mudanças significativas com relação aos conceitos estruturantes e a organização dos conteúdos, em comparação com a BNCC (2018), eles possuem certa unidade, pois possuem o mesmo conceito base e objeto de estudo: o Espaço Geográfico.

Quadro 8 - *Comparativo dos conteúdos de Geografia dos documentos curriculares:*

<b>Documentos curriculares</b>	<b>PCN (1999)</b>	<b>PCN + (2002)</b>	<b>OCEM (2006)</b>	<b>BNCC (2018)</b>
<b>Conceitos estruturadores</b>	Espaço Geográfico Paisagem Escala	Espaço Geográfico Paisagem Lugar	Espaço e tempo Sociedade Lugar	Tempo e espaço Território e Fronteira
<b>Categorias</b>	Território/territorialidade Globalização, técnica e redes	Território Escala Globalização, técnicas e redes	Paisagem Região Território	Indivíduo, Natureza e Sociedade Cultura e Ética Política e Trabalho
<b>Conceito base</b>	Espaço Geográfico	Espaço Geográfico	Espaço Geográfico	—
<b>Autores citados no corpo do texto</b>	Milton Santos, Vesentini	Milton Santos	Lana S. Cavalcanti Sonia Castellar Ilma P. Veiga Nelson Rego Mário O. Marques	Karl Marx Max Weber Émile Durkheim
<b>Autores citados no referencial bibliográfico</b>	—	Ana F. Carlos Iná E. Castro Roberto L. Corrêa Paulo A. Duarte Rogério Haesbaert Cêurio de Oliveira Claude Raffestin Nicolau Sevcenko	Helena Copetti Antonio C. Trogiovanni Marcos Couto Marise N. Ramos Eliseu S. Sposito Ernesta Zamboni	—
<b>Organização dos conteúdos</b>	Articulada com os conceitos estruturadores e as “Competências e habilidades da área da Ciências Humanas”.	Eixos temáticos, temas e subtemas.	Eixos temáticos (conceitos e conteúdos)	Competências específicas e habilidades.  Itinerários formativos.

Fonte: BRASIL (1999); BRASIL (2002); BRASIL (2006); BRASIL (2018). Org.: autor.

Com relação a BNCC (2018) representa o documento mais discorde em comparação com os demais, pois sua organização não apresenta conceitos ou temas geográficos. São categorias de análise gerais para as disciplinas dessa área do conhecimento, ou seja, categorias compartilhadas entre Filosofia, História, Geografia e Sociologia. De fato, não é objetivo da presente pesquisa ignorar a existência de articulações entre essas disciplinas, porém, com relação aos conhecimentos específicos o documento não as possui e muito menos aborda sobre autores ou fontes bibliográficas a serem consultadas e consideradas na elaboração dos conteúdos, para apresentar de que maneira foi pensada essa interdisciplinaridade.

Até mesmo a apresentação dos conceitos para a área de conhecimento não possui aprofundamento sobre o que aborda, muito menos clareza de o porquê foi definido esse conceito e de que modo ele apresenta-se como “ponte” de conexão entre os conhecimentos específicos de cada disciplina.

Vale ressaltar que apesar das competências específicas e habilidades trazerem em sua descrição elementos relacionados a temas da Geografia, como por exemplo nos trechos “[...] Utilizar a linguagem cartográfica [...]” (BRASIL, 2018, p. 572) ou “[...] Comparar e avaliar os processo de ocupação do espaço e formação dos territórios [...]” (BRASIL, 2018, p.573), o documento não realiza a definição conceitual, colaborando, portanto, para o processo de esvaziamento dos saberes escolares.

Ao não realizar a definição conceitual, diluindo os conhecimentos específicos em uma única área do saber, a BNCC (2018) segrega as discussões e debates envolta das questões epistemológicas e metodológicas, que correspondem a aspectos e fenômenos importantes para a formação do indivíduo. Logo, esse esvaziamento compromete a compreensão e aprendizado do indivíduo, assim como o seu entendimento sobre o processo de desenvolvimento e evolução dos conhecimentos produzidos pela sociedade.

Deste modo, a Geografia sofre com o processo de perda de espaço, tanto escolar como acadêmico, uma vez que os cursos do ensino superior estão passando por reajustes, de modo a adequá-los à formação necessária exigida pela BNC - Formação, instituída pela Resolução CNP/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

É perceptível que a BNCC (2018) para o Ensino Médio o faz a partir de um discurso integrador, em que sua principal intenção corresponda a ofertar a uma educação adequada a

sociedade atual, mas ignora para o fato que essa realidade não é a ideal, muito pelo contrário, é marcada por desigualdades sociais, econômicas e culturais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise apresentada é possível identificar a relação existente, mesmo quando negada, entre o contexto socioeconômico e político, e as reformas curriculares elaboradas para a educação. Seja manifestado de maneira mais explícita, como no caso do PCN (1999), ou de forma mais atenuante, como o OCEM (2002), todos os documentos curriculares aqui analisados possuem um elemento em comum: são documentos curriculares que expressam as intenções para a educação, um propósito e finalidades a serem alcançados que estão relacionados ao contexto socioeconômico, político e cultural.

Contudo, esses propósitos e interesses não podem ser interpretados como mera reprodução de interesses internos da sociedade brasileira, pois temos a atuação de outras entidades agindo tanto a nível nacional quanto internacional. Sejam elas empresas ou grupos políticos, ou mesmo organizações internacionais como a UNESCO, Banco Mundial e etc., todas possuem certo nível de influência nos documentos aqui analisados, pois até mesmo o currículo elaborado nas escolas são organizados a partir das propostas curriculares.

Dessa forma, além de expressar uma relação de poder, o currículo possui intencionalidade política, econômica e cultural, pois atende a uma agenda construída a partir de um contexto próprio. No caso em questão, observa-se que além de mudanças estruturais nos documentos curriculares, ocorreram mudanças nos conteúdos de Geografia para a etapa escolar do Ensino Médio, sendo que muitas delas foram justificadas pelos próprios documentos como necessárias e reflexo de mudanças observadas na sociedade.

Entretanto, não se nega que mudanças nos conteúdos curriculares são necessárias e importantes, desde que realizadas a partir do encontro do conhecimento científico e o escolar, estabelecidas de maneira democrática a partir dos interesses da sociedade. Desde que estejam relacionadas a mudanças conceituais e teóricas provenientes dos centros de pesquisa, com a finalidade de transmitir saberes culturais e formar cidadãos para seu desenvolvimento pessoal e profissional. O que, conforme buscamos apresentar nesta pesquisa, não condiz com a realidade brasileira, pois muitas das políticas educacionais foram ou estão sendo orientadas para atender interesses mercadológicos, ideologias sociais e políticas, ou fruto de imposições originadas de acordos nacionais e internacionais.

Infelizmente, no Brasil a educação ainda é concebida como aquela atrelada à formação profissional, ou seja, capacitação para mão de obra. A partir da análise dos documentos

curriculares e a exposição aqui problematizada, é possível identificar que as propostas curriculares brasileiras possuem um direcionamento atenuante para o setor profissional, deixando em segundo plano a formação intelectual e integral. Em diversos momentos, os documentos trazem de maneira implícita ou explícita o entendimento que “desenvolvimento pessoal” é sinônimo de “desenvolvimento profissional”.

No caso da base, com a sua implementação, não serão apenas os conteúdos (re)organizados em prol de novas propostas curriculares, mas também observa-se a perda de conteúdos e de espaço da Geografia, pois como foi apresentado na pesquisa, não se pode identificar os conceitos e conteúdo específicos dessa área do conhecimento. O que condiz, de certa forma, a um retrocesso para a formação dos indivíduos que poderão sair com uma formação prejudicada com relação à aprendizagem dos conhecimentos.

De modo que, a partir do Quadro 8 é possível identificar a “liquidez” relacionada aos conteúdos de Geografia definidos pela BNCC (2018), e de como esse documento também deixa a desejar acerca de muitas outras informações e orientações importantes que deveriam contar um documento orientador. No entanto, apesar de não estipular todas as informações referentes a uma orientação aos profissionais da educação, ou mesmo de caráter expositivo para definir sua proposta de maneira esclarecedora, a base possui caráter impositivo. Diferente dos documentos anteriores, sua implementação não é facultativa, sendo que o Currículo Referência dos Estados Nacionais devem, obrigatoriamente, ser elaborados considerando esse documento.

Vale mencionar também que esse afinilamento dos currículos em áreas do saber, pode corresponder a um processo de retirada estratégia desses conhecimentos, como aqueles observados na Reforma do Ensino Médio de 1971. Outro ponto relevante condiz a questão da autonomia dos professores, que diferente dos documentos anteriores, agora não possuem o direito de escolha acerca das propostas curriculares a serem implementadas. O que demonstra mais uma vez seu caráter impositivo e padronizador.

## REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO DE GEÓGRAFOS BRASILEIROS. **Nota sobre a reforma do ensino médio**. São Paulo: USP, 2019. Disponível em: <https://www.agb.org.br/wp-content/uploads/2019/04/NOTA-AGB-Reforma-do-EM.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- ASSOCIAÇÃO DE GEÓGRAFOS BRASILEIROS. **Carta de João Pessoa - XIX Encontro nacional de Geógrafos**. São Paulo: USP, 2019. Disponível em: <https://www.agb.org.br/wp-content/uploads/2019/04/MO%C3%87%C3%83O-GT-Ensino-BNCC.pdf>. Acesso: 20 abr. 2022.
- AGUIAR, M. A. S. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-24, 2019.
- AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Org). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. [Livro Eletrônico].
- ANDRADE, S. R. J. O sisu como política pública de acesso ao ensino superior. **Revista Interfaces Científicas - Direito**, Aracaju, v. 8, n. 2, p.75-87, fluxo contínuo, 2020.
- ARAÚJO, Ronaldo M. L. As referências da pedagogia das competências. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 497-524, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9664/8885>. Acesso em: 28 maio de 2022.
- ARROYO, Miguel C. **Currículo, território e disputa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- BOENO, R. M.; GISI, M. L.; FILIPAK, S. T. O contexto brasileiro e a formulação das políticas da educação básica. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: EDUCERE, 2015. p. 1-1.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. **Constituição da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Brasília, DF, 1934.
- BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. **Constituição da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Brasília, DF, 1937.
- BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Decreto de Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1961.
- BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Decreto de Lei nº 4.244, de abril de 1942. **Lei Orgânica do Ensino Secundário**. Brasília, DF, 1942.
- BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Decreto de Lei nº 5.145, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Decreto de Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Decreto de Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. **Altera os dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.** Brasília, DF, 1982.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Decreto de Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Decreto de Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. **Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF, 2008.

Brasil. Congresso Nacional. Senado Federal. Decreto de Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Decreto de Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 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.** Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Decreto de lei nº 59.997, de 10 de janeiro de 1967. **Renova o Decreto nº 53.602, de 25 de fevereiro de 1964.** Brasília, DF, 1967.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969. **Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967.** Brasília, DF, 1969.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Lei Constitucional nº 5, de 10 de março de 1942. **Emenda os arts. 122, 166 e 168 da Constituição.** Brasília, DF, 1942.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Parecer CEB/CNE nº 5, de 5 de janeiro de 2011. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.** Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Parecer CEB/CNE nº 11, de fevereiro de 2004. **Consulta tendo em vista o artigo 58 da Lei 9.394/96 – LDB e a Resolução CNE/CEB 2/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Resolução CEB nº 3, de julho de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.** Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.** Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Resolução CNE/CEB nº 4 de 8 de dezembro de 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico.** Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Resolução CEB/CNE nº 6, de 20 de setembro de 2012. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Resolução nº4, de 17 de dezembro de 2018. **Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.** Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Congresso, Senado. Resolução CNE/CP nº2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2018. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc> Acesso em: 05 jun. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da educação superior.** Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o ensino médio: Ciências Humanas e suas tecnologias,** Brasília, DF, 2006. v.3.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13558-politicas-de-ensino-medio>. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília, DF, 1999. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>.

Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares para o ensino Médio +: ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília, DF, 2002. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>.

Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de educação (PNE):** política de estado para a educação brasileira. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional da educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos.** Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. **Discurso de posse: Presidente Fernando Henrique Cardoso.** Brasília, DF, 1 jan. 1995.

BREDA, B. O ensino obrigatório na legislação federal dos séculos XX e XXI. **Textura - Revista de Educação e Letras**, Canoas, v. 18, n. 36, p.9-21, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1516/1451>. Acesso em: 28 maio 2022.

BRUXEL, C. M. L. Relações entre o conhecimento escolar, conhecimento científico e o senso comum. *In: JORNADA DE PESQUISA - ODS 4: EDUCAÇÃO E QUALIDADE*, 25., 2020, Ijuí. **Anais [...]** UNIJUÍ: Instituto de Ensino e Pesquisa, 2020. p. 1-5.

BUENO, M. R.; CARVALHO, N. A. R.; SILVA, R.E.D.P. Proposta curricular de geografia para o ensino fundamental 6 aos 9 anos. *In: ENCONTRO DE GEOGRAFOS DE AMÉRICA LATINA*, 8., 2001, Santiago. **Anais [...]** Santiago, 2001. p. 1-20.

CALVACANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** 9 ed. Campinas: Editora Papyrus, 2006.

CARNEIRO, V. L. As avaliações estandardizadas e o papel do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na etapa final da Educação Básica. **Revista Exitus: UFOP**, Ouro Preto, v. 2, n. 1, p. 217-230, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/84>. Acesso em: 28 mai. 2022.

CERQUEIRA, A. G. C. *et al.* A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira. *In: CICLO HISTÓRICOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ*, 2009, Bahia. **Anais [...]** Bahia, 2009. p. 1-6. Disponível em: [http://www.uesc.br/eventos/cicloshistoricos/anais/aliana\\_georgia\\_carvalho\\_cerqueira](http://www.uesc.br/eventos/cicloshistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira). Acesso em: 08 jun. 2021.

CORROCHANO, M. C. Jovens no Ensino Médio: qual o lugar do trabalho? *In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAÍRA, C.L. (Org.). Juventude e ensino médio.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CORSI, F. A política econômica no governo Dilma: baixo crescimento e recessão. **Revista Novos Rumos: RNV**, Marília, v. 53, n. 1, p. 1-13, 2016.

CUNHA, A. L. Ensino Profissional: o grande fracasso da Ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 912 - 933, out./dez. 2014.

CUNHA, A. L. Ensino Médio: atalho para o passado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 139, p. 373-384, abr./jun. 2017.

CRUZ, C. F. **Os motivos que dificultam a ação empreendedora conforme o ciclo de vida das organizações. Um estudo de caso: Pramp 's lanchonete.** 2005. 125f. Dissertação

(Mestrado em Engenharia da Produção) - Programa de Pós Graduação em Engenharia de Pós Graduação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

DAVIES, N. A política educacional nos governos do PT: continuidades ou discontinuidades em relação aos do PSDB? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8646087>. Acesso em: 24 maio de 2022.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAÍRA, C.L. (Org.). **Juventude e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DURHAM, E. R. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Revista Novos Estudos CEBRAP**, Marília, v. 88, p. 153-179, nov. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ZqWdPJCGT5C6QnCWp6pFQLf>. Acesso em: 27 jan. 2022.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ELIAS, N. **A Sociedade de indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. I. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FAZENDA, I. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Editora Cortez, 2008.

FERES JÚNIOR, J. F.; DAFLON, V. T.; CAMPOS, L. A. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão social nos mandatos de Lula e Dilma. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, jul./dez. 2012.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. P. Avaliação educacional em larga escala e accountability: uma breve análise da experiência brasileira. **Revista Pesquisa e Debate em Educação (PDE)**, Juiz de Fora: Universidade de Juiz de Fora, v. 10, n. 1, p. 1103-1137, jan./jun. 2020.

FERRARO, A. R.; KREIDLOW, D. Analfabetismo no Brasil: configurações e gêneses das desigualdades regionais. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 179-200. jul./dez. 2004.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Campinas: Liber Livro, 2008.

FREIRE, S. **Análise de discurso: procedimentos metodológicos**. Goiânia: Editora Instituto Census, 2014.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GRECO, F. A. S. Currículo de Geografia: opção histórica, trama cultural, valores e pressupostos. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v. 10, n. 1, p. 137-158, jul. 2002.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOMES, D. M. **A Geografia ensinada: mudanças e continuidades do conhecimento geográfico escolar (1960-1985)**. 2010. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

GOMES, C. A. Ensino Médio obrigatório: que impactos? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 319-340, maio/ago. 2010

GONÇALVES, A. R. A geografia escolar como campo de investigação: história da disciplina e cultura escolar. **Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias Sociales**, Barcelona, v. 16, n. 905, p. 1-5. *enero* 2011. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-905.htm>. Acesso em: 10 jul. 2021.

GROPPO, L. A. **Juventude e práticas socioeducativas**. Alfenas: Universidade Federal de Alfenas, 2018.

GROPPO, L. A. **Juventudes, sociologia, cultura e movimentos**. Alfenas: Universidade Federal de Alfenas, 2016.

GROSBAUM, M. W.; FALSARELHA, A. M. Condição jovem: juventude e ensino médio no Brasil. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 291-315. jul./dez. 2016.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: projetos de trabalho**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

IBGE. **Censo escolar 2020**. Rio de Janeiro, 2021.

KOEPSEL, E. C. N. et al. A tríade da Reforma do Ensino Médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e. 222442, p. 1-14. 2020.

KRAWCZYK, N. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIRA, C.L. (Org.). **Juventude e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LACOSTE, Y. **A Geografia isso serve, em primeiro lugar, para fazer guerra**. Campinas: Editora Papyrus, 1988.

LANONI, M. Políticas Públicas e Estado: o Plano Real. **Revista Lua Nova**, São Paulo, n.78, p. 143-183, fluxo contínuo, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/zJXFW8TvZp35jQjQD7psypt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2022.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco editorial, 2016.

MARQUES, M. A. F. Políticas educacionais nos governos Lula e Dilma: Impactos na expansão do ensino superior e profissional. **ID online: Revista de Psicologia**, Fortaleza, v.

14, n. 41, p. 661-666, 2018. Disponível

em:<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1249>. Acesso em: 27 jan. 2022.

NICOLODI, E. Ações do Governo Federal no Ensino Médio: o ENEM em FHC e Lula. *In: CONFERÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO*, 2011, Brasília. **Anais [...]** Brasília, 2011. p. 1-17. Disponível em:

<https://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area3/area3-artigo2.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2022.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, Goiânia, v. 5, n. 2, p. 197-2009, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, D. R. A.; LEMOS, C. F. S.; BARCELLOS, V. R. Políticas educacionais no governo Lula: um estudo acerca dos financiamentos e sistemas de avaliação na educação básica. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL*, 2016, Aracajú. **Anais [...]** Aracajú: Universidade Federal de Aracajú, 2016. p. 1-13. Disponível em:

<https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/2215>. Acesso em: 27 de jan. 2022.

PAVIANI, B. Educação moral e cívica na ditadura militar brasileira: uma tentativa de legitimar o poder (1969-1971). *In: SEMANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS: 50 ANOS DO GOLPE MILITAR*, 25., 2014, Londrina. **Anais [...]** Londrina: Universidade Federal de Londrina, 2014. p. 1-13.

QUADROS, R. S. **Gustavo Capanema: a organização do ensino primário brasileiro no período de 1934-1945**. 2013. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

ROCHA, G. O. R. O ensino de Geografia no Brasil: As prescrições oficiais em tempos neoliberais. **Revista Contraponto**, Belém, v. 10, n. 1, p. 14-28, 2010.

RODRIGUES, V. A. C. **A base nacional comum curricular em questão**. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Tróia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SENE, J. E. Propostas curriculares do ensino médio: controle da geografia escolar pela geografia acadêmica? *In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA EL CONTROL DEL SPACIO Y LOS SPACIOS DE CONTROL*, 13., 2014, Barcelona. **Anais [...]** Barcelona: Universitat de Barcelona, 2014. p. 1-20.

SILVA, N. N.. **O valor da experiência social e escolar no ensino médio para jovens negros(as) e brancos(as)**. 2015. 262f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal

de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em:<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-ACAHPY>. Acesso em: 30 mar. 2022.

SILVA, N. N.; SANTOS, A. P.; REIS, J. M. S. Assistência estudantil e ações afirmativas: um estudo das condições materiais e simbólicas. Seção Especial - Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, p. 1-19, 2021.

SILVA, R. M. **O lugar da cultura no currículo escolar**. 2014. 38f. Monografia (Curso de especialização em Fundamentos da Educação) - Pró-Reitoria de Ensino Médio, técnico em educação à distância, Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SILVA, S. N.; LOUREIRO, C. F. B. As vozes de professores-pesquisadores do campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. **Revista Ciência e Educação**, Bauru, v. 26, p. 1-15, 2020. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/pnkHjvq7Q65L6Y6HJZQsgg/?lang=pt>. Acesso em: jul. 2021.

SOUZA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

SOUZA, A. C.; KERBAUY, M. T. M. Política educacional: Ensino Médio e o lugar da Sociologia enquanto disciplina na Educação Básica. In: JORNADA DE SOCIOLOGIA DE LA UNLP, 8., 2014, La Plata. **Anais [...]** La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2014. p. 1-23. Disponível em: [https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.4620/ev.4620.pdf](https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4620/ev.4620.pdf). Acesso em: 24 jan. 2022.

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, J. C. S. Educação e História da Educação no Brasil. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, edição online, p. 1-5, 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/23/educacao-e-historia-da-educacao-no-brasil>. Acesso em: 4 jun. 2021.

SOUZA, M. C.; ROSA, J. G. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o ranqueamento das escolas: princípios e práticas. **Revista Espacios**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 15, p. 1-9, 2017.

SOUZA, P. A. Avanços da educação brasileira garantidos pela Constituição Federal de 1934. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE MARINGÁ, 24., 2016, Maringá. **Anais [...]** Maringá: Universidade Federal de Maringá, 2016. p. 1363-1379.

THIESEN, J. S. Políticas curriculares, educação básica brasileira, internalização: aproximações e convergências discursivas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e. 190038, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/99G6fThFygFYqSHJZFrkvmM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 jun. 2021.

VIEIRA, A. M. D. P.; SOUZA JUNIOR, A. A educação profissional no Brasil. **Revista Interações**, Uberlândia, n. 40, p. 152-169, 2016.

YOUNG, M. F. D. What are schools for? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 145-155, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000400002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000400002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 04 jun. 2020.

YOUNG, M. F. D. **Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education**. New York: Taylor and Francis, 2000.

WILLIAMS, R. **Cultura**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.