ESPAÇO EM REVISTA
ISSN: 1519-7816

À PROCURA DA GEOGRAFIA: provocações sobre uma limitada Geografia arquitetada para um também limitado Ensino Médio

Juliano Rosa Gonçalves

Instituto Federal de Brasília
E-mail: juliano.goncalves@ifb.edu.br

Resumo
A reforma do Ensino Médio empreendida autoritariamente em 2017, a consequente reorganização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a posição da Geografia no currículo escolar são objetos de análise desse texto. Essas modificações na escola se ancoram em um projeto educacional maior, marcado sobretudo pelo triunfo das ideias político-pedagógicas situadas politicamente à direita. Do ponto de vista metodológico, utilizou-se a abordagem qualitativa e recorreu-se a um levantamento bibliográfico e documental sobre o tema. Os resultados da pesquisa indicam o reordenamento do processo educativo com vistas a atender demandas do setor produtivo. Assim, os saberes obrigatórios nos três anos do Ensino Médio foram reduzidos à Língua Portuguesa e Matemática. As disciplinas ligadas à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, por consequência, sofreram cortes em carga horária. O caso da Geografia ainda é mais grave, uma vez que, ao contrário de Filosofia e Sociologia, sequer é mencionada na lei que instituiu os conhecimentos a serem ofertados na escola. Por fim, o rebatimento dessa reforma na reorganização da BNCC expressa-se na marginalização e descaracterização da Geografia no Ensino Médio.
Palavras-chave: BNCC; Currículo ; Ensino de Geografia.

THE DISMISSAL OF GEOGRAPHY
Instigations on restricted Geography learning plotted for restricted High School Education

Abstract
This paper analyses the reform of High School Education – an authoritarian project carried out in 2017 –, the consequent rearrangement of the *Base Nacional Comum Curricular* -BNCC (National Communal Curriculum Base), and the new status for Geography in high school education. These changes in education are anchored to a major educational project marked by its right-wing political view on pedagogy. We have used a method based on qualitative survey, and analysis of literature review and other documents on the topic. Outcomes from the survey show a rearrangement of the educational process aiming mainly to attend business demands. Therefore, during three years of high school education only two subjects are now compulsory: the Portuguese language and Mathematics. Subjects linked to Humanities and Social Sciences had their course load reduced. For Geography, the matter was more serious. Unlike Philosophy and Sociology, the law did not mention Geography as a knowledge available at school. In conclusion, the reform has affected the rearrangement of BNCC, making the learning of Geography during high school years marginalized and disconnected from other subjects.
Key Words: BNCC; Curriculum; Geography learning.

Introdução

> Corremos o risco de ver o ensino reduzido a um simples processo de treinamento, a uma instrumentalização das pessoas, a um aprendizado que se exaure precocemente ao sabor das mudanças rápidas e brutais das formas

> técnicas e organizacionais do trabalho exigidas por uma implacável competitividade. (SANTOS, 1999)

Passados mais de vinte anos, as proféticas palavras de Milton Santos materializam-se nos resultados de reformas educacionais caracterizadas, sobretudo, pela imposição, pela falta de diálogo com a comunidade e pela submissão do processo educativo ao desiderato do capital. A Geografia, como disciplina escolar, também está na centralidade desse inventário de perdas e danos proporcionados por essas mudanças recrudescidas a partir da guinada à direita na política brasileira (2016).

O ponto de partida dessa nossa análise, portanto, está na natureza dessas políticas educacionais, das quais o Novo Ensino Médio, suscitado autoritariamente por uma Medida Provisória, é sua primeira manifestação visível. Também de natureza pouco democrática, posta a ausência de debate, está a homologação da última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que solapou um processo de construção curricular iniciado em 2015 e interrompido em 2016, e que, não obstante à exiguidade de seu cronograma, conclamava a participação da sociedade.

Essas modificações, já postas em prática, são apenas parte desse novo projeto educacional instituído no Brasil nos últimos anos. A consecução dessa reestruturação do Ensino Médio demanda, ainda, alterações na política de formação de professores voltada agora para atendimento das aprendizagens listadas na BNCC e à reorganização da matriz de avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em relação a essa última, permanece válida a antiga matriz, mesmo passados três anos de publicação da versão definitiva do documento (BRASIL, 2018). Quanto à primeira, há forte resistência nos coletivos de docentes e pesquisadores dedicados à formação de professores, como a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED, 2020), a Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB, 2021), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE, 2020) e, ainda, um "coletivo de coletivos", amealhando apoio de trinta e três entidades, entre associações científicas, fóruns e centrais sindicais (ANFOPE et al, 2020). Todavia, é importante reconhecer que, ainda assim, o projeto avança com apoio de núcleos em algumas universidades (FREITAS, 2021).

No intuito de equacionar as questões postas, orientamo-nos por uma abordagem qualitativa, articulada por um levantamento bibliográfico e documental. De posse dessa leitura, organizamos o texto em quatro seções. Caminhamos por elas auxiliados pela já farta

literatura disponível, beneficiados que somos com o amplo debate que tem se instalado desde a deflagração dessas reformas.

Na primeira delas, pretendemos situar os conhecimentos escolares veiculados no Ensino Médio numa perspectiva histórica. Isso é relevante porque a importância da Geografia no currículo é realçada (ou não) a partir dos propósitos estabelecidos social e politicamente para a escola. Então, a depender de quais são esses objetivos, a presença da Geografia será mais ou menos expressiva. Para isso, fizemos um resgate de como o currículo media essas questões, anotando características apresentadas nas principais reformas educativas brasileiras no último século.

Na segunda seção, focamos na reforma do Ensino Médio. Para análise, e baseados na literatura especializada, consideramos os principais atores interessados na reforma e apontamos as principais críticas levantadas à Lei n. 13.415/2017, convertida a partir da Medida Provisória n. 746/16.

O processo de construção da BNCC, por sua vez, é abordado na terceira seção. No processo de revisão bibliográfica, constatamos a ampla crítica feita à última versão, reescrita de modo a se adaptar à reforma do Ensino Médio. Nesse novo documento, perdeu-se importantes reflexões desenvolvidas anteriormente. Situamos, também, a BNCC dentro do contexto de reformas.

Por fim, na quarta seção destacamos essencialmente a Geografia – mais precisamente, a falta dela. Apresentamos algumas das críticas levantadas ao documento, focando especialmente na modéstia com a qual se apresenta a disciplina. As competências listadas são abertas, genéricas, mais próximas da Sociologia e distantes da Geografia – modéstia tamanha, aliás, que a deixa praticamente irreconhecível frente aos demais saberes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Conhecimentos escolares do Ensino Médio

Nesses últimos dois séculos de presença no sistema educacional brasileiro, o Ensino Secundário (hoje Ensino Médio) passou por inúmeras reformas educacionais, promovendo diferentes formatos curriculares. A tensão, movida por disputas no currículo, é recorrente na constituição dos conteúdos escolares: o que se estabelece é um projeto vencedor ao preço do silenciamento de outras propostas. Em um desenho simplificado, especialmente nas reformas dos últimos cem anos, é possível reconhecer, nessa tensão, o mover entre dois polos: de um

lado, uma perspectiva utilitarista, defendendo a ênfase em conhecimentos úteis para a vida profissional do estudante e, de outro, uma educação voltada para a compreensão do mundo e, consequentemente, para formação de valores. Orientações mais tecnicistas implicariam, necessariamente, em diminuição de importância das humanidades *lato sensu* (Literatura, História, Filosofia, Geografia, Ciências Sociais, Artes, etc.).

Interpretar as características dessa metamorfose do currículo escolar pressupõe, conforme alerta Bittencourt (2008, p. 80), identificar os "objetivos desse nível de ensino e dos setores sociais que teriam acesso a ele". Assim, é importante sublinhar a gênese da escola voltada inicialmente para uma formação humanista. Dessa maneira, o currículo humanista presente na escola brasileira até o início do século XX cumpria as demandas postas pelos grupos hegemônicos. O destaque dado à educação formal, por exemplo, estava em seu potencial civilizador, elitista, ilustrador e inacessível à maioria da população. Nesse sentido, o conhecimento formal distinguiria o culto do inculto, o civilizado do bárbaro, estendendo uma marcação cultural positiva apenas às seletas pessoas que tivessem acesso à escola.

Esses marcadores acompanham a orientação geral na organização do ensino posteriormente, já no início do século XX. A pressão, por exemplo, por um ensino calcado nas ciências é historicamente uma exigência das elites burguesas urbanas. O ensino bacharelesco, eminentemente humanista, de cultura geral, perde sua importância frente ao ensino instrumental, representado pelo ingresso, no currículo escolar, de conhecimentos oriundos de jovens ciências (química e botânica, por exemplo) e a instrumentalização de saberes clássicos (matemática, por exemplo) em conhecimentos aplicados, como a engenharia. Distingue-se, assim, o ensino secundário clássico (de formação geral, fase terminativa dos estudos) do científico (centrado nas ciências, preparativo para as escolas de nível superior), como posto pela Reforma Gustavo Capanema, na década de 1940. Vê-se, portanto, para além do "rebaixamento" do saber humanista (geralmente enciclopédico) e a elitização do saber científico, o emergir de um projeto educativo para a base e outro para a elite da pirâmide social. Esses projetos duais de educação para uma sociedade são antigos, como demonstra Frigotto (2016), remontando a Destutt de Tracy, discípulo "de terceira categoria dos enciclopedistas" (LOWY, 2010, p. 10) franceses, que defendia uma escola de boas bases teóricas para quem "tivesse tempo" e outra, aligeirada, destinada aos trabalhadores.

Assim, o crescente processo de industrialização brasileira e a necessária instrumentalização de mais operários com formação desejável ao sistema produtivo, a partir

dos anos 1950, clamou por mudanças na educação. O Ensino Médio formatado como **essencialmente** profissional, como regulamentado na Reforma de 1971, responde a esse contexto. Há um enxugamento do currículo, especialmente nas disciplinas ligadas às Ciências Humanas; Geografia e História deixam de existir no Ensino de 1º Grau, correspondente ao atual Ensino Fundamental, substituídas por Estudos Sociais, e são diminuídas suas cargas horárias no Ensino Secundário. O ministro da Educação à época, Jarbas Passarinho, anunciava, com entusiasmo, a formação em massa dos "técnicos de nível médio de que têm fome a empresa privada e a pública" (BELTRÃO, 2017), em uma prova de que o "cinismo e a hipocrisia" (GIROTTO, 2018), em se tratando de reformas educacionais no Brasil, vem de longa data. Essas modificações curriculares serviam de barreira ao acesso das massas populares às universidades; deste modo, a elite, preparada em escolas privadas, ingressava sem dificuldade nas carreiras de maior prestígio social.

E não é de maneira diferente que acompanhamos a longa discussão, desde o final dos anos 1990, a respeito da implementação da pedagogia das competências devidamente coligidas ao propósito de otimizar o processo produtivo. Ecoavam, no mundo do trabalho, palavras-chave como "eficiência", "eficácia", "flexibilização", "adaptação", "maximização", expressões ao sabor das exigências do mercado pós-fordista.

O triunfo das políticas de desmonte do Estado realizadas nesse período, por meio de privatizações e redução de direitos (trabalhistas, previdenciários), impactou também a qualidade do Ensino Médio. O enfrentamento do problema educacional era basicamente "cosmético", focado em modificações de comandos curriculares, como o proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Não se atacava os problemas estruturais (BELTRÃO; TAFARELL, 2017).

São inegáveis, por outro lado, alguns avanços nas últimas décadas. O Ensino Médio, desprestigiado em sua forma de financiamento (o Ensino Fundamental contava, desde 1996, com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef), a partir de 2007 pôde contar com verbas do Fundo de Manutenção da Educação Básica (Fundeb), versão ampliada e mais robusta do Fundef. Além disso, desde 2004 a Fundação Nacional do Livro Didático (FNLD), por meio do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), abasteceu as aulas do Ensino Médio com material didático gratuito aos estudantes.

Outra conquista importante foi a implementação do Ensino Médio Integrado, articulando a formação geral de qualidade à oferta de profissionalização em diversas áreas,

dentro de uma proposta de formação omnilateral[1], intencionando ofertar, ao mesmo tempo, solidez científica para prosseguimento dos estudos em cursos superiores e preparo técnico-político para inserção no mundo do trabalho (CIAVATTA, 2014). Esse modelo público e gratuito foi replicado em todo o Brasil através da centenária Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (fundada em 1909), que saltou de 140 unidades em 2002, para 644 em 2016.

Interrompido o mandato do governo Dilma e agravada a crise econômica, o contexto tornou-se amplamente favorável às várias demandas apresentadas pelo setor produtivo, pautadas em diferentes reformas (trabalhista, previdenciária, educacional) que, em sintonia com os ditames das políticas neoliberais, notabilizam-se pela retração do Estado no seu papel de investir e promover o desenvolvimento social.

No Brasil, o movimento Todos Pela Educação, fundado em 2006 e atuante nos governos Lula e Dilma, por exemplo, é um arquétipo do esforço do capital em pautar as reformas educacionais, ao dar voz a fundações privadas ligadas a grandes conglomerados econômicos nacionais (Bradesco, Itaú, Vale, Gerdau, Grupo Lemann, etc.). Embora autointitulado como parte da "sociedade civil organizada", inexiste diálogo com os principais envolvidos na educação (professores, pesquisadores na área da educação, sindicatos, pais, etc.). A estratégia discursiva utilizada por essas organizações é sedutora o bastante para atrair quem, a princípio, está do outro lado do *front*; à vista disso, apropria-se de conceitos forjados no campo conceitual crítico para, em seguida, "esvaziá-los de seus significados históricos, visando produzir novos sentidos" (MARTINS, 2015, p. 302). O que queremos ressaltar é que instituições tão díspares como a Fundação Lemann e o Instituto Paulo Freire, ao compartilharem práticas discursivas comuns, como "não se educa sem promover a construção de valores cidadãos", aparentemente equalizam-se; sabemos, contudo, como as propostas educativas de ambos são radicalmente divergentes.

Nesse avanço das grandes corporações na concepção e gestão da educação, o terreno para a desestatização do ensino público estabelece-se sutilmente. Não há, explicitamente, a transferência do patrimônio e gestão do sistema educacional público para a iniciativa privada, como se observa em um processo de "privatização clássica". Na privatização "por controle", o patrimônio permanece com o Estado, mas sua condução, mediada por parcerias público-privadas, assessorias pedagógicas, contratação de material didático, etc, é terceirizada (RIKOWSKI, 2017).

Os efeitos do *lobbie* privado são claros e exemplificados nas reformas educacionais: os problemas estruturais da educação brasileira são deixados à margem da discussão[2]. No centro, marcam presença expressões como "gestão" (entendida como operacionalização de um programa proposto por especialistas), "flexibilização curricular", "disciplinas conectadas ao mundo do trabalho". Em um país onde a máxima, repetida pelo atual presidente da nação, de que "é melhor mais empregos e menos direitos", é natural que o projeto de educação correspondente termine por se subordinar também a essa lógica de precarização e de abandono de direitos. Logo, é necessária uma escola que apresse a formação, se possível reduzindo-a à instrução básica, e se ausente em relação às progressivas perdas de direitos conquistados como produto de muita luta. E não se trata apenas de "incompetência da política de governo" no setor educacional; trata-se de uma ação deliberada das políticas de austeridade fiscal. Ora, não seria, de fato, desnecessário e injustificável o gasto com a educação em massa e de qualidade, uma vez que o mercado absorverá apenas parte dessa mão-de-obra qualificada? É essa a linha de raciocínio de Blacker (2013, p. 16) ao propor o conceito de "eliminacionismo educacional",

> por meio do qual segmentos crescentes da população são moralmente descartados como não mais exploráveis e, portanto, irrelevantes para o capital. Por que se preocupar em cuidar deles, quanto mais em educá-los? Tal questão está implícita nas políticas neoliberais atuais que estão alterando o status moral do ser humano "não-lucrável" em direção à precariedade descartável e à degradação irrevogável[3].

Assim, para as políticas neoliberais, não há muito o que fazer pela educação se o capital dela nada exigir. É em fina sintonia com esses valores que a política educacional do atual governo (2018-2022) expressa-se, em franqueza e objetividade, pela fala do senhor Milton Ribeiro, Ministro da Educação: "com todo o respeito que tenho aos motoristas, é uma profissão muito digna, mas tem muito engenheiro, muito advogado dirigindo Uber porque não consegue colocação devida"[4]. Se a universidade não é para todos – e, portanto, não deve ser prioridade como política de Estado – um Ensino Médio público e de qualidade que ofereça condições aos jovens pobres de ascenderem às universidades também não deve ser. Se a economia está cambaleante e não necessita de trabalhadores qualificados, para que investir em educação? Sendo assim, o próprio Ensino Médio coloca-se em xeque nesse mundo em constante "uberização": urge apenas que os estudantes saibam, com alguma destreza, comunicar-se e fazer contas, justificando a obrigatoriedade apenas de Língua Portuguesa e Matemática no decorrer dos três anos do Ensino Médio.

A reforma do Ensino Médio (im)posta pelo Governo Temer

É nesse cenário que se insere a nova reforma do Ensino Médio, promulgada em 2017 em tempo recorde, e a BNCC, homologada em 2018. A reforma promovida pelo Governo Temer (2016-2018) foi feita originalmente por meio de uma Medida Provisória (MP), instrumento justificável apenas em situações de urgência, e rapidamente aprovada pelo Congresso Nacional, o mesmo que o (i)legitimou no poder. Na exposição de motivos que caracterizaria essa situação emergencial, o Poder Executivo ressalta, entre outros pontos, a falta de sentido que os jovens veem no Ensino Médio (como causa da evasão escolar) e a estagnação dos números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Daí conclui que o modelo do Ensino Médio é insuficiente porque os estudantes "são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, [...] sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa" (BEZERRA FILHO, 2016, s/p). Depois do diagnóstico, segue, carregado de cinismo, o prognóstico essencialmente mercantilista da reforma. Bezerra Filho (2016, s/p) menciona "aprofundamento nas áreas do conhecimento" quando, na prática, o que se estabelece, excetuando as obrigatórias Língua Portuguesa e Matemática, é a mais absoluta superficialidade nas demais áreas do saber:

> Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef (BEZERRA FILHO, 2016, s/p).

É necessário destacar um ponto: embora a reforma altere partes significativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei n. 9.394/96), a centralidade dos propósitos do Ensino Médio, expressa em suas finalidades apresentadas no art. 35, foi preservada. Portanto, segue vigente, entre outros objetivos do Ensino Médio, "a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos" (BRASIL, 1996, s/p). Ou seja: é objetivo do Ensino Médio que todos os estudantes desse nível de ensino tenham acesso ao aprofundamento de todos os saberes desenvolvidos durante o Ensino Fundamental.

No contexto geral, a reforma do Ensino Médio está imersa em controvérsias e retrocessos. Frigotto (2016), Girotto (2018), Santos (2019) e Kuenzer (2020), destacam os seguintes problemas na reforma:

1. Autoritarismo na sua origem, ao instituir uma política curricular por meio de uma Medida Provisória (MP), sem diálogo com a sociedade brasileira e, também, pela predileção às orientações de organismos internacionais, em detrimento ao então recém-elaborado Plano Nacional de Educação (PNE);
2. Redução do tempo de estudo, uma vez que foi encurtada a carga horária obrigatória da formação geral, comprometendo a qualidade do conhecimento adquirido dos estudantes;
3. Empobrecimento na formação dos estudantes, posto que boa parte das escolas não conseguirá oferecer todos os itinerários formativos possíveis;
4. Precarização da oferta de saberes no Ensino Médio, em função de apenas Língua Portuguesa e Matemática serem componentes obrigatórios no decorrer dos três anos do curso; Língua Inglesa será obrigatória em algum momento do Ensino Médio; estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia são mencionados como obrigatórios, mas não, necessariamente, associados a uma disciplina; não há menção às disciplinas de História, Geografia, Física, Química, e Biologia, tradicionais disciplinas do Ensino Médio;
5. Financiamento incerto, sem garantias e obrigações do Estado, uma vez que, nos últimos anos, os cortes orçamentários na educação têm sido constantes e progressivos;
6. Desregulamentação do sistema educacional público mediante terceirização/parceria público-privada, em função da contratação de instituições para oferta de módulos presenciais e/ou a distância, incorrendo na privatização "por controle";
7. Interpretação da precariedade do Ensino Médio a partir de uma leitura curricular (e ainda assim questionável), desconsiderando importantes externalidades na análise do "fracasso" do Ensino Médio atual, associadas à histórica desigualdade presente na sociedade brasileira;
8. Desprofissionalização da educação, em virtude da possibilidade de contratação de profissionais a partir de suas experiências ("saber notório") – e não exatamente por sua qualificação legal;
9. Omissão ao enfrentamento dos graves problemas estruturais da escola pública, seja de infraestrutura (laboratórios, instalação predial e mobiliária, etc.), seja de trabalho docente (carreira desestimulante, baixos salários, etc.).
10. Articulação da BNCC à formação inicial (BNC – Formação), ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), à avaliação (Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM, Sistema de Avaliação da Educação Básica/SAEB, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes/Programme for International Student Assessment/PISA, etc) e políticas de carreira (bonificação por resultados, por exemplo), enredando o professor a um eficiente aparato de controle do trabalho docente.

Todos esses aspectos, em conjunto, apontam para o desenho de um Ensino Médio que representa terminalidade na formação educacional da maioria dos brasileiros: seja por visar encaminhá-los diretamente ao mercado de trabalho, seja por superficializar a formação geral, seja pela ineficiência das mudanças curriculares no combate a evasão[5]. A minoria,

convenientemente ilustrada por um Ensino Médio privado mais robusto, ascenderia sem dificuldades aos níveis superiores de formação. Nenhuma novidade, pois, no universo das reformas educacionais brasileiras. Retornemos aos luminares do governo atual (2019-2022) outra vez para lançar mais luzes nesse contexto e localizar a alma dessa reforma, à vista disso, nas cruas e objetivas falas de Milton Ribeiro ("as universidades deveriam ser para poucos"[6]) e de Ricardo Vélez ("as universidades devem ficar reservadas para uma elite intelectual"[7]), atual e ex-ministro, respectivamente, da pasta de educação. Retirou-se, portanto, apenas o verniz da linguagem polida do governo anterior (2016-2018). Desdourou-se a pílula.

A construção da BNCC

Embora a primeira referência a uma base nacional comum esteja na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, lei 9.394/96, art. 26), a genealogia da BNCC remonta ao final da Conferência Nacional de Educação, realizada em 2010, em Brasília. Na ocasião, apontava-se para o fortalecimento de um sistema nacional de educação e, para tanto, era necessária a "indicação das bases epistemológicas que garantam a configuração de um currículo que contemple, ao mesmo tempo, uma base nacional [...] e as especificidades regionais e locais" (BRASIL, 2010, p. 38).

Em 2012, a Resolução n. 2, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), definiu as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio. Nesse documento, além das referências aos conceitos expostos pela LDB, houve também a demarcação da organização curricular em áreas do conhecimento (mas mantendo a obrigatoriedade de todas as disciplinas mencionadas pela LDB), as formas de oferta e instruções sobre a construção do Projeto Político Pedagógico e funcionamento dos sistemas de ensino.

No Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio, instituído mediante a Portaria n. 1.140/2013, o compromisso do Estado com a formação integral do estudante é firmado em um "projeto verdadeiramente sustentável de desenvolvimento que efetive as reformas de base e democratize a riqueza e a renda e que inclua todos os brasileiros no efetivo direito de exercício da cidadania" (BRASIL, 2013, p. 3-4).

No ano seguinte (2014) foi promulgada a Lei n. 13.005, regulamentando o Plano Nacional de Educação (PNE), uma ousada política pública com vinte metas para os dez anos seguintes. Essas metas estavam distribuídas em dez diretrizes; entre elas, a "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas

as formas de discriminação", "formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade", "promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País" e "promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental". Essas diretrizes serviriam também como base para as demais políticas públicas ligadas à educação (BRASIL, 2014a).

A instituição de uma comissão de especialistas para a elaboração de proposta para a BNCC, na sequência (2015), respondeu aos objetivos do PNE. Professores e pesquisadores ligados aos Institutos Federais, às Universidades Federais (indicados pelo Ministério da Educação), aos sistemas estaduais (indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação, CONSED) e municipais de ensino (indicados pela União Nacional dos Dirigentes de Educação, UNDIME) compuseram o grupo de trabalho. No cronograma das atividades, estavam previstas sete fases estabelecidas ao longo de um ano. Ordenava-se, assim, a elaboração e apresentação da primeira versão do documento (fase 1), o recebimento de contribuições via internet (fase 2), a apreciação do documento por especialistas e em eventos (fase 3), a reformulação da proposta e apresentação da segunda versão (fase 4), a organização de conferências para análise crítica e manifestação, a cargo da UNDIME e CONSED (fase 5); a apresentação da terceira e definitiva versão (fase 6) e, finalmente (fase 7), o envio do documento para o Conselho Nacional de Educação (CNE).

Em função do *impeachment* do governo Dilma, no entanto, o processo foi desconfigurado: a equipe que elaborou as duas primeiras versões do documento foi dissolvida, a comunidade envolvida (pesquisadores e educadores) não fez nova apreciação do documento e o trabalho se restringiu à equipe do Ministério da Educação (LIMA, 2020). Fazer referência a essa "pedra no caminho", a ruptura política (ou, mais precisamente, ao golpe parlamentar justificado por filigranas jurídicas) em 2016, é importante porque houve "uma mudança imensa da perspectiva institucional em relação à educação antes e depois desta data" (GIRARDI, 2017, p. 120). Em função disso, a terceira versão apresentou flagrantes descontinuidades quando comparada às duas primeiras (VALLADARES et al, 2016). A integração entre as etapas da educação básica (Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) também foi prejudicada. Assim, a BNCC foi homologada e publicada, em 2017, sem a seção do Ensino Médio, incluída apenas um ano depois, na quarta e definitiva versão, já adequada ao "Novo Ensino Médio" e à correspondente desobrigatoriedade da presença da Geografia no currículo.

Os novos rumos políticos tomados a partir do Governo Temer (2016-2018), claramente inclinados a se desfazerem da herança dos governos anteriores, serviram de orientação para as reformas educacionais que viriam. A última versão da BNCC e a Lei do Novo Ensino Médio são produtos dessas reformas propostas. Não se pode vê-las separadamente (CALLEGARI, 2018), e nem desassociadas do conjunto de ações de desmonte de políticas públicas, como a inviabilização das metas do PNE e a Emenda Constitucional 95, que congela investimentos em áreas sociais por vinte anos (VALLADARES et al, 2016).

Essas mudanças impactaram também a natureza da BNCC. Inicialmente, trabalhava-se com a possibilidade de as bases tecnológicas anunciadas pelo documento ocuparem em torno de 60% da carga horária do currículo. O restante seria destinado a atender demandas regionais. Não se pretendia prescrever para todas as escolas brasileiras o que deveria ser ensinado. Essa característica perdeu-se na transição da segunda para a terceira versão da BNCC. Callegari (2018, s/p), em carta de renúncia à presidência da Comissão Bicameral do CNE para a BNCC, advertia para a necessária vigilância quanto à "condição de currículo único e currículo mínimo como lamentavelmente parece já estar acontecendo". Um ano antes, é preciso dizer, Callai (2017, p. 3), em parecer à terceira versão da BNCC, já indicava esse risco ao "alertar para o fato de que o documento será recebido como prescritivo mesmo que não seja essa a intenção dos autores".

Para além de proporcionar a adoção, muitas vezes acrítica, da BNCC como currículo a se implementar pelas redes de ensino, essas reformas provocam outros rearranjos. Os cursos de formação de professores, por exemplo, ficam condicionados, mediante lei, a formarem profissionais com vistas à implementação da BNCC. Outro exemplo é a elaboração dos livros didáticos, também orientada pela BNCC. Para destacar a relevância do livro didático nesse processo, vale registrar o depoimento do prof. Manoel Martins de Santana Filho, na mesa redonda "Geografia Escolar Brasileira: entre o desafio da prática e a reflexão crítica no ensino", promovida no XIV Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Geografia (ENANPEGE), em 2021[8]. Em seu depoimento, Santana Filho relata que muitos professores de Geografia apenas se deram conta da importância da BNCC, e de suas modificações no currículo da disciplina, a partir da escolha do livro didático do PNLD/2021.

À procura da Geografia

Passados três anos da aprovação e homologação da BNCC para a Educação Básica (2018), já é possível contar com considerável acervo de pesquisas e publicações sobre o tema, o que viabiliza pesquisas do tipo "estado da arte". Giareta (2021), em recente artigo, investigou o que já se produziu de análises sobre a BNCC em artigos, teses e dissertações em vinte categorias diferentes – sendo a Geografia uma delas e, nela, identificou dezoito artigos, duas dissertações e uma tese. Quando do início da pesquisa para esse artigo, realizamos também o mesmo trabalho e reconhecemos uma produção bibliográfica ainda maior (Tabela 1). Em todo caso, o que interessa, aqui, é a constatação de que já há uma boa fortuna crítica posta pelos geógrafos no debate sobre a BNCC.

Tabela 1 - Teses, dissertações e artigos sobre a Geografia na BNCC

PRODUTOS PESQUISADOS	TOTAL	COM FOCO NO ENSINO MÉDIO
Teses	4	1
Dissertações	9	1
Artigos	88	20

Fonte: organizado pelo autor.

Importa dizer, inicialmente, o quanto o Ensino Médio tem tido baixa atenção no debate instado pelos impactos da BNCC na Geografia Escolar – não obstante às ameaças à permanência da disciplina no currículo nessa etapa da Educação Básica. Essas ameaças, que se fazem valer mais pelo silêncio do que pela fala assertiva, podem ser apontadas em três movimentos abaixo descritos.

a) Movimento 1: a operacionalização do Novo Ensino Médio

A articulação entre BNCC e o Novo Ensino Médio, quanto à desimportância da Geografia, está clara na leitura que Santos (2019) faz dos descaminhos educacionais a partir do Governo Temer (2016-2018). Ao se tornar desobrigada a oferta de Geografia, seus saberes foram desprestigiados na escola. Como política curricular, a reforma do Ensino Médio curvou-se, em definitivo, aos ditames das avaliações externas, centradas em Língua Portuguesa e Matemática. Assume-se, mesmo que implicitamente, a perigosa ideia de que "é importante apenas o que o agente avaliador disser que é". E o avaliador (PISA, ENEM, SAEB) age em consonância com as orientações dadas por instituições comprometidas com o mundo produtivo, como Banco Mundial, OCDE, Unesco, etc. A educação transforma-se, a depender desses organismos, em mera instrução, em simples treinamento para que o sujeito

seja mais "eficiente" no trabalho e, dessa forma, possa melhor contribuir para maximização dos lucros.

A reforma curricular, feita a toque de caixa, escamoteia o verdadeiro sentido da urgência sentida pelos educadores e pelos pesquisadores em educação. Mudanças curriculares não são tão prementes como são a resolução dos problemas estruturais da escola brasileira, que "precisa ser acolhida, equipada, recriada, revitalizada, enfim, melhorada, o que não se dá tão somente com mudanças curriculares" (SILVA, 2019, p. 8).

É assim que a geografia escolar sente, nesse início de século, o peso das decisões economicistas na educação, inspiradas em políticas de austeridade aplicadas às reformas curriculares. Depois de quase dois séculos ilustrando o currículo escolar, sua existência é posta em xeque. E não porque tornou-se desnecessária – aliás, nunca antes se mostrou tão importante, em tempos de globalização pandêmica e recrudescimento de negacionismos de toda sorte.

Diferenças entre currículos praticados ainda podem ampliar a desigualdade educacional brasileira, a considerar as dificuldades que muitas escolas terão em ofertar os vários itinerários formativos. Além disso, o novo currículo do Ensino Médio, conquanto mira no excesso de disciplinas, oferece uma concentração de disciplinas obrigatórias exatamente nos primeiros anos, a série em que se identifica maior evasão e reprovação (RICETO, 2018). O cinismo prevalece, tanto na falsa liberdade de escolha como na falácia de que o problema é a existência de várias disciplinas e, por isso, a urgente necessidade no enxugamento do currículo, eufemismo para o processo de valorizar, na escola, alguns saberes em detrimento de outros.

b) Movimento 2: a interdisciplinaridade *sui generis* da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a descontinuidade ao Ensino Fundamental;

No declarado intuito de "superar a fragmentação das políticas educacionais" (BRASIL, 2018, p. 8), a BNCC acentua-a (CNTE, 2018). Na Geografia, em particular, isso é evidente. Muitas das competências, das habilidades e dos conteúdos mobilizados no Ensino Fundamental são deixados de lado, desconsiderando a disposição legal da LDB, já mencionado, qual seja, consolidar e aprofundar esses conhecimentos. Mesmo a proposta conceitual mais elogiável no Ensino Fundamental – o "raciocínio geográfico" e a "situação geográfica" – é praticamente descontinuada nos anos finais da Educação Básica (MELLO; VITTE, 2019).

O reconhecimento da Geografia em sua singularidade – entre as Ciências Humanas e Naturais – não é feito pela BNCC. Ao enquadrá-la em uma área, as demandas postas à Geografia serão em função *dessa área*, pouco importando a identidade da Geografia na escola, sedimentada por anos de prática e pesquisa, e a correspondente natureza de seu saber científico. O preço cobrado, nesse caso, é a mobilização de "meia geografia". E "meia geografia" não é Geografia.

Além disso, a área de "Ciências Humanas e suas tecnologias", vigente desde a primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), publicada em 1999, tornou-se "Ciências Humanas e Sociais Aplicadas" na reforma do Ensino Médio e, consequentemente, modificada também na terceira versão da BNCC. A inserção inédita da qualificação de "sociais aplicadas" não é explicada; à primeira vista, a referência mais imediata que aponta é para a classificação proposta pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Todavia, aqui se agrupam Direito, Administração, Economia, Serviço Social, etc., que ainda não têm lugar no currículo escolar. Assim, é de se dar razão a Siqueira (2019, p. 75) ao sugerir que, possivelmente, "aplicadas" seja um qualificativo para potencializar "discursos acerca do mundo do trabalho", subjugando os saberes das ciências humanas à racionalidade do mercado.

Há clara hierarquização de saberes, percebida a partir da *nova gramática curricular* utilizada para identificar os saberes no Ensino Médio (CHARRET; FERREIRA, 2019). Não há mais *disciplinas*. A Geografia, portanto, deixa de ser, formalmente, uma disciplina no Ensino Médio de acordo com a Lei n. 13415/17; Língua Portuguesa e Matemática, consideradas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio, são agora "componentes curriculares" – status não compartilhado pelas outras antigas disciplinas, agora reagrupadas e renomeadas como "áreas". O que antes era pressuposto para interdisciplinaridade – isto é, os saberes postos em contato em uma área, mas preservadas as suas características epistemológicas e ontológicas – agora aponta para o esmaecimento das fronteiras disciplinares.

De fato, na atual BNCC do Ensino Médio, reescrita após a dissolução da equipe que conduziu as duas primeiras versões do documento, sequer há competências e habilidades associadas inerentemente à Geografia, consolidando o presente estado das coisas como o princípio do fim das disciplinas tais quais a conhecemos – e uma tendência internacional, como demonstra, preocupadamente, Young (2011). Nesse metamorfosear do currículo, portanto, o que antes era disciplina, com exceção de Língua Portuguesa e Matemática, passa

agora a ser área do conhecimento. Essas "fronteiras borradas" (CHARRET; FERREIRA, 2019) entre as antigas disciplinas (Geografia, História, Filosofia, Sociologia), que agora congregam-se na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, processam, na verdade, uma mutação rumo a outra disciplina de fato – agora esvaziada de conteúdo, reposicionada perifericamente no currículo e em reduzida carga horária. Constata-se, aqui, uma guinada, posto que radicalmente diferente, ao aludido pelas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, que considerava as aprendizagens da área de Ciências Humanas derivadas "de conhecimentos científicos e disciplinares, os quais, em função de suas tradições e procedimentos instituídos, possuem atualmente estatutos epistemológicos próprios" (BRASIL, 2014b, p. 9).

Essa hierarquização dos saberes e a posição privilegiada de Língua Portuguesa e Matemática

> indicam movimentos nos quais são construídas as 'verdades' dos currículos. Neles, as disciplinas escolares, que vinham sendo significadas como elementos relevantes na orientação das aprendizagens esperadas pelos estudantes ao final do ensino médio, vão sendo raramente enunciadas, estando submetidas às competências gerais de área, ainda que regulem o sistema por meio do qual continuamos a pensar e produzir a organização dos currículos. Uma evidência de tal regulação, como já explicitado, emerge no modo como a Língua Portuguesa e a Matemática, diferentemente dos outros componentes curriculares, permanecem estabilizadas no formato disciplinar, com habilidades explicitamente detalhadas. Ou seja, o que é considerado hierarquicamente mais importante parece estar mais fortemente regulado pelas regras e padrões que vieram, historicamente, constituindo os currículos escolares (CHARRET; FERREIRA, 2019, p. 1598).

Para agravar a situação da Geografia, vê-se que ela se mantém irreconhecível nesse grupo. Sua clássica identidade, enquanto disciplina escolar, ausenta-se: a interface entre ciências naturais e ciências humanas que sempre a caracterizou encontra-se obliterada. Há pouco de "natureza" nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. De sua identidade epistemológica, com referência na Geografia Científica, pouco se vê também, uma vez que se, atualmente, "não mais servem os registros puros de Geografia Física diante da natureza hibridamente socializada [...] também não servem os de uma Geografia Humana pura." (MOREIRA, 2002, p. 59).

c) Movimento 3: o esvaziamento da natureza no discurso geográfico.

A geografia escolar, anterior à própria organização do saber geográfico na academia, principiou-se como "estudos corográficos". Esses estudos, essencialmente descritivos, abordavam as características naturais e humanas de determinado local. Na escola, desde o princípio, trabalhou-se a "geografia física" e a "geografia humana", mantidas "em gavetas" e

sob o rótulo único de Geografia. Enquanto ciência, a Geografia estabeleceu-se em terreno fronteiriço, abastecendo-se do necessário conhecimento tanto das "ciências naturais" quanto das "ciências humanas", um saber unitário que não tardou, em função das várias especializações científicas, a também se fragmentar (MOREIRA, 2008).

Para o propósito desse texto é necessário, agora, um parêntese. Não estamos, aqui, a defender que se mantenha, na Geografia, o estudo compartimentado da natureza. A centralidade da Geografia está no tempo humano. Todavia, a abordagem do tempo natural (geológico, por exemplo) e de processos naturais é fundamental para que fenômenos possam ser geograficamente compreendidos. Quando conversamos sobre aquecimento global e seus impactos ou sobre os recorrentes óbitos provocados por deslizamentos de terra em áreas urbanas ocupadas por população marginalizada, tão comuns ano após ano nas cidades brasileiras, exige-se, antes, que saibamos como as temperaturas distribuem-se pelo planeta ou como funciona o modelar do relevo. Os fenômenos físicos e humanos são parte da engrenagem que compõe a estrutura explicativa da Geografia. Portanto, não é possível descartar a natureza (e seu estudo) no ensino de Geografia. Integrá-la à análise geográfica, sem fragmentação, ainda é um desafio para a Geografia na escola – e também para a ciência, uma vez que "rejeitar a dicotomia e o dualismo é uma coisa; superá-los consistentemente no plano operacional, outra bem diversa" (SOUZA, 2019, p. 62).

A permanência da dualidade "físico/humana", presente tanto na academia como na escola, foi intensamente criticada a partir da renovação da Geografia Crítica, ocorrida ainda nos anos 1970. Um recurso argumentativo bastante utilizado, a partir de então, e como proposta de superação do dilema, foi considerar, à luz da dialética marxista, a "natureza" como "recurso natural". Duas consequências imediatas são sentidas posteriormente, registram Suertegaray e Rossato (2015, p. 154), "pois de um lado favoreceu o debate sobre a relação natureza e sociedade, fundamental à geografia, e de outro considerou desnecessário o reconhecimento da dinâmica da natureza nos estudos geográficos".

No entanto, o despertar das pautas ambientais no final do século repercutiu também no ensino de Geografia, revalorizando o discurso sobre a natureza. A discussão acerca da degradação ambiental, derivada do modelo de exploração e consumo da sociedade capitalista, conduziu a uma requalificação de temas ligados ao clima, ao bioma, ao solo, às águas, e essa temática foi incorporada aos documentos curriculares. Aliás, o conceito de "ambiente", em si, é uma das apostas da Geografia para consecução de seus esforços integradores (ARAÚJO, 2018).

Certamente traz pouca polêmica, hoje, afirmar que é uma Geografia insuficiente aquela que se propõe desenvolver o raciocínio geográfico ao mesmo tempo que ignora/subvaloriza os componentes físico-naturais do espaço. Há muito sabemos que a Geografia "não pode prescindir de uma abordagem física sob pena de subtrairmos a base material onde a produção espacial se desenvolve" (CASTROGIOVANNI, et al, 2007, p. 64). Todavia, não é, reforçamos, o estudo da natureza *per si*, mas submetido ao esforço empreendido pela Geografia em estudar "as relações espaciais entre coisas e eventos, naturais e culturais" (COLANGELO, 2019, p. 192). Contudo, a BNCC, especialmente no documento destinado ao Ensino Médio, mantém-se lacunar em relação à natureza. Batista, David, Feltrin (2019, p. 14), ao identificarem essa ausência, apontam para incoerência do documento, uma vez que

> pretende-se, por exemplo, que se discutam questões ambientais. Como fazer efetivamente uma discussão articulada e aprofundada das temáticas centrais ao ensino de Geografia se a relação sociedade-natureza, foco da ciência geográfica, é comprometida? Não se pode compreender impacto ambiental, por exemplo, sem as dimensões sociais e naturais da Geografia. Assim, o currículo da BNCC, apesar de trazer elementos e temáticas coerentes para algumas áreas, por outro lado, fragiliza a Geografia e compromete o seu objeto de estudo.

Nesse sentido, a fragilidade apresentada pela Geografia na BNCC está em harmonia com a sua desimportância formal na reforma do Ensino Médio, reforçando a necessidade de lidar com as duas políticas educacionais (reforma e BNCC) dentro de um mesmo conjunto de políticas públicas. A última versão da BNCC colaborou para piorar o cenário. Antes, as disciplinas componentes da área expunham suas competências específicas. Ajustadas ao espírito redutor do currículo de formação geral da Reforma do Ensino Médio, a BNCC continuou com as competências gerais complexas e excluiu as competências por disciplina. Como consequência, a Geografia mantêve-se modesta, marginalizada na área por sua condição híbrida (conhecimentos tributários das Ciências Sociais e Naturais), enquanto os vínculos entre as demais disciplinas (História, Sociologia e Filosofia) se dão mais fluidamente. Essa condição específica de organização da BNCC permite, por exemplo, dizer que, em termos de competências e habilidades, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foi *sociologizada* (SILVA; ALVES NETO, 2020).

De fato, das seis competências específicas estabelecidas para a área, apenas duas delas fazem alguma aproximação aos aspectos físico-naturais: a primeira delas (1) fazendo

referência a "processos ambientais", e a terceira (3) remetendo aos impactos ambientais decorrentes da relação entre a sociedade e a natureza.

No desdobramento dessas duas competências, essas limitações ficam ainda mais claras. De novo, os "processos ambientais" são mencionados em duas habilidades: "identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão [...] de processos [...] ambientais" (habilidade 101), e "elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos [...] ambientais [...] com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas" (habilidade 103). É difícil traduzir essas habilidades disciplinarmente e, assim, mobilizar conteúdos da Geografia quando se ausenta qualquer referencial, na BNCC do Ensino Médio, para o conceito de "processo ambiental". Uma indicação de possíveis significados aparece na primeira versão da BNCC, na habilidade CHGE4FOA004, do 4º ano do Ensino Fundamental: "conhecer as principais características e os processos ambientais (clima, relevo, vegetação, hidrografia)" (BRASIL, 2015, p. 272). No entanto, tratar "processos ambientais" como uma totalidade da temática físico-natural, mesmo que posta aqui fragmentadamente, é apenas observada nessa habilidade, e *en passant*. No mais, o "ambiental" aparece, sempre, como uma adjetivação parelha a "político", "econômico", "cultural", "social", para caracterizar processos e fenômenos. Assim o seria para aludir à presença da Geografia? Não pensamos que seja. O apelo "ambiental" já é assumido, na BNCC, por disciplinas de diferentes áreas, da Biologia à Química, da Física à Língua Portuguesa... em todas elas se encontram preocupações relacionadas ao ambiente. Em outras palavras: o "ambiental" não expressa, no documento, a identidade da Geografia, por mais generosos e otimistas que estejamos em ali encontrá-la.

Na competência (3), há menção a impactos socioambientais decorrentes da exploração de recursos naturais e atividades agropecuárias (habilidade 302), do consumismo (habilidade 303), práticas de instituições governamentais, empresas ou indivíduo (habilidade 304) e dos diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais (habilidade 306), em que os estudantes deverão analisá-los e avaliá-los. Aliás, usar expressamente "recursos naturais" indica, muito, as limitações dadas a um currículo de Geografia que veja os aspectos físico-naturais meramente como recursos.

De qualquer forma, os enunciados das competências e das habilidades abusam, em muitas situações, da amplitude de seu alcance, alargando as possibilidades de múltiplos entendimentos quando de forma menos restrita, direta e objetiva estejam redigidos. Sene

(2016, p. 08) teve essa mesma impressão ao analisar a primeira versão, indicando que, de tão amplos os comandos, "se torna difícil deduzir conteúdos de aprendizagem a partir deles". Talvez seja uma vantagem para uma "área" que, em função de uma política que preze a contenção de gastos e o enxugamento de folha de pagamento, veja-se reduzida (ou promovida, a depender do olhar) a "disciplina". Um sociólogo que leia todas as competências e habilidades certamente não reclamará da ausência de um geógrafo ao lado, uma vez que o *approach* de sua área (SILVA, 2020) apresenta condições de conduzir o que se pede de "ambiental" em uma hipotética *disciplina* de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – a considerar o contexto de livre interpretação tão permissiva, oferecida pela plasticidade de sentido das competências da área.

Dessa forma, a Geografia presente na BNCC foi enquadrada tal qual um cansado viajante no mito de Procusto[9]. Se parte da Geografia extrapola os limites das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, decepemo-na! E aqui se anuncia uma dupla ruptura.

A primeira, já mencionada entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, ocorre quando o exigido aprofundamento dos conhecimentos apresentados no Ensino Fundamental, conforme dispositivo legal, é ignorado. Os efeitos são ainda mais danosos à Geografia quando se depara com sua incerta situação no currículo escolar do Ensino Médio.

Quanto à segunda ruptura, mesmo se assegurada a presença da Geografia em algum sistema escolar por força de algum estado brasileiro que fuja à lógica curricular dominante, a disciplina ainda pode se encontrar vítima da ação procustiana da BNCC. Isso afeta diretamente temas caros à Geografia e ligados aos aspectos físico-naturais. Conteúdos ligados à geomorfologia, por exemplo, são trabalhados, geralmente, no Ensino Fundamental em seu sexto ano. Enquanto, por um lado, se recomenda, com base em estudos sobre o desenvolvimento intelectual das crianças, trabalhar com conhecimentos ligados à vivência cotidiana do público (11-13 anos), por outro, o nível de abstração exigido dificulta a aprendizagem de conteúdos que envolvam "tempos longos" (como é o tempo geomorfológico). Aqui se dá uma "inadequação cognitiva" (ASCENÇÃO; VALADÃO, 2016, p. 203), uma demanda posta pelo Ensino Fundamental que muito dificilmente será resolvida no novo Ensino Médio lastreado na BNCC.

Por fim, as ausências não se dão apenas nos aspectos físico-naturais da Geografia. Azevedo e Giordani (2019) e Santos e Silva (2021) apontam, com razão, a invisibilidade dos marcadores de gênero e raça na última versão da BNCC. A considerar o contexto histórico de elaboração da versão final, temos aqui traços do conservadorismo que tomou o país nos

últimos anos, claramente representados, no Brasil, pelo Escola Sem Partido (ESP), grupo mais visível da militância conservadora na educação. Assim, enquanto, de um lado, exige-se um ensino "neutro", desprovido de "ideologia" (como se a requisição de neutralidade não fosse essencialmente ideológica...), de outro, elabora-se demandas geralmente centradas em alguma interpretação distorcida sobre alguma política destinada à minoria – como ocorreu com o ilusório "kit gay", atribuição dada ao material didático preparado para ações pedagógicas contra a homofobia.

Considerações finais

Nunca antes na história desse país o negacionismo esteve tão pautado como verdade no senso comum do brasileiro. *Nunca antes na história desse país* a instrução escolar fez-se tão necessária. Duas sentenças que se complementam, mas, em movimento antagônico, chocam-se com a decisão de uma trágica política curricular que anuncia o ocaso da História, da Geografia, da Biologia, da Física e da Química. Concomitantemente, assistimos, perplexos, fenômenos crescentes como o analfabetismo político (não no sentido popular brechtiano, de se abster de política. Aqui, temos o ativismo contra si próprio, à moda da ovelha que, esquizofrenicamente, vê-se lobo no espelho e inclui-se nas fileiras da alcateia a auxiliar na promoção de valores lupinos), o terraplanismo, o rugir do movimento antivacina, enfim, o descrédito, de uma forma geral, ao conhecimento científico.

A partir das discussões levantadas, é possível identificar algumas tendências/perspectivas que podem justificar discursos sobre a extinção da geografia no currículo escolar do Ensino Médio. (1) No Novo Ensino Médio há pouco apreço ao ensino da ciência, de uma forma geral, o que compromete o sentido propedêutico (preparatório, introdutório) do Ensino Médio para os estudos superiores, e assim atinge a todas as disciplinas, exceptuadas as obrigatórias por lei. (2) Pesa contra a Geografia a sua pouca vocação à instrumentalização para o mercado de trabalho. (3) A formação para cidadania está em baixa em um Ensino Médio que se preza, essencialmente, pelo tecnicismo em conexão íntima com o setor produtivo. (4) Sociologia e Filosofia, que consideram prioridade uma sólida formação cidadã ao pensar a sociedade criticamente, já estão como estudos obrigatórios na Lei n. 13.415/17 e, dessa forma, a generosa concessão às disciplinas *desinteressantes* (aquelas sem aplicação prática e imediata na maximização de lucros) preencheria, nessa perspectiva, a cota de *conhecimentos sem utilidade*. (5) Esmaecer as fronteiras entre as

disciplinas e diminui-las em carga horária favorece terreno para a construção de uma nova disciplina (como Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e tem papel fundamental no enxugamento de gastos do Estado: deixa de ser obrigatória a presença de quatro professores (Filosofia, Geografia, História, Sociologia) e, na ausência deles, contrata-se um apenas (preferencialmente um profissional polivalente licenciado em Ciências Humanas).

Por fim, o contexto não é muito animador; é, na verdade, às vezes, desesperador. Chris Gardner, personagem vivido por Will Smith em "À procura da felicidade", filme estadunidense de 2006, possa, talvez, nos inspirar na resiliência frente ao desalento proporcionado por um cenário tão adverso. Guardadas as devidas proporções (toda analogia tem seu risco), o professor de Geografia na escola de Ensino Médio encontra-se, como Gardner, aturdido frente a tantas perdas anunciadas. Daí a importância de nos insurgirmos contra o que nos é imposto e, também, de jamais nos esquecermos de como a interdisciplinaridade somente se efetivará se estivermos conscientes da natureza e propósitos de nossa própria disciplina. Do contrário, continuaremos a procurar, em vão e sem referenciais para nos *sulear*[10], uma Geografia na Escola.

Resistir é necessário. Para isso, temos o chão da sala de aula ao nosso favor – seja na formação dos professores nas universidades, seja nos cursos de formação continuada nos sistemas escolares, seja na própria sala de aula do Ensino Médio. É uma das fragilidades da BNCC imaginar que um currículo prescrito corresponderá, de fato, a um currículo praticado. As recontextualizações acontecerão (como sempre acontecem), e a prática na sala de aula é o que demarcará, efetivamente, a Geografia na escola brasileira. Esta é mais uma tarefa uma colocada a nós, como professores de Geografia.

Notas:

[1]Proposta de formação educativa que contemple o ser humano integradamente: física, mental, cultural, política e científica, isto é, "uma formação multidirecional, que compreende o desenvolvimento integral do educando em sua totalidade" (BERNARDES, 2020).

[2]Até porque tais problemas são, nessa leitura economicista, subestimados. Veja, por exemplo, o caso dos relatórios do Banco Mundial desaconselhando investimentos na carreira docente. Na leitura dessa supranacional instituição financeira, os salários dos professores no Brasil são adequados, posto que equivalentes aos pagos em países com semelhantes indicadores de renda per capita, acrescidos do fato de que, aqui, há vantagens previdenciárias que não se vê sequer em países europeus. Além disso, a gravidade do problema educacional brasileiro, nessa leitura, estaria no excesso de professores, provocando ineficiência. A saída, nesse caso, seria aumentar o tempo dos professores em efetivo ensino – na conta do Banco Mundial, o ideal seria 85% de sua carga horária aplicada em sala de aula – e não substituir os professores que se aposentam (SOARES, 2020; GIROTTO, 2018).

[3]"Whereby increasing segments of the population are morally written off as no longer exploitable and hence irrelevant to capital accumulation. Why bother caring for them at all, let alone educating them? Such a question is implicit in current neoliberal policies that are altering the moral status of the "unprofitable" human being toward throwaway precariousness and irrevocable degradation".

[4] "Ao contrário do que diz ministro, se engenheiros viram uber, a culpa não é da universidade". Disponível em https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/08/ao-contrario-do-que-diz-ministro-se-engenheiros-viram-uber-culpa-nao-e-da-universidade.shtml. Acesso em 14 nov 2021.

[5]A tão propagandeada atratividade da reforma tem sido superestimada por seus idealizadores, a julgar pelas primeiras pesquisas entre os jovens que cursam o Ensino Médio, e isso mesmo após intensas campanhas midiáticas a favor da reforma voltadas para o público jovem. Na mais recente delas (FSBPESQUISA, 2021), encomendada pelo Sistema S, entusiasta da reforma, e aplicada entre dois mil estudantes da rede pública (dois grupos de mil estudantes, representando o Novo Ensino Médio e o Ensino Médio Tradicional), o nível de satisfação considerado "muito satisfeito" do Ensino Médio Tradicional supera o do Novo Ensino Médio (17% e 15%, respectivamente); a resposta "sim, totalmente", para a pergunta "a escola ajuda a definir o futuro e a desenvolver competências?" mostrou também a desconfiança com as mudanças (39% e 32%, respectivamente).Como ponto alto, o principal motivo apontado para "pensar em parar de estudar" era externo à escola (necessidade de trabalhar), desconectada, portanto, da atratividade, ou falta de, do Ensino Médio. Outra pesquisa (REDE MARISTA, 2020), essa voltada para estudantes da rede privada (sistema Marista), constatou que o nível de importância dado pelos estudantes para um bom ensino médio, utilizando uma escala likert de cinco pontos (nada importante, pouco importante, indiferente, importante e muito importante), apontava primeiramente para a qualificação dos professores (muito importante, 90,58%). A importância dos conteúdos profissionalizantes foi identificada como importante por pouco mais da metade dos estudantes (muito importante, 54,16%), à frente, segundo leitura desses estudantes, apenas de "funcionários atenciosos" (muito importante, 53,16%), "uso de metodologias diferenciadas" (48,82%) e "uso de tecnologias" (46,36%). Do universo pesquisado, apenas 19,42% dos estudantes apresentaram interesse em trabalhar após o término do Ensino Médio.

[6]"Universidade deveria ser para poucos", diz ministro da Educação de Bolsonaro. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/08/universidade-deveria-ser-para-poucos-diz-ministro-da-educacao-de-bolsonaro.shtml. Acesso em 29 out. 2021.

[7]"Ideia de universidade para todos não existe", diz ministro da Educação. Disponível em: https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/01/28/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao.ghtml. Acesso em 29 out. 2021.

[8]Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=amGQ5adFjbU. Acesso em 28 out. 2021.

[9]Na mitologia grega, Procusto era um gigante dono de uma estalagem. Quando um viajante por lá se hospedava, era submetido a um teste ao dormir: se a estatura do hóspede excedesse à dimensão da cama, parte do corpo era amputada; se fosse menor que a cama, seu corpo seria alongado à força até a justa medida do leito.

[10]A expressão foi criada por Marcio D'Olne Campos, com formação em Física (Doutorado pela Universite des Sciences et Techniques du Languedoc, em Montpellier, França, em 1972), mas, desde os anos 1980, pesquisador em antropologia. O termo foi utilizado pela primeira vez em 1991 em "A arte de sulear-se", e alcançou popularidade quando Paulo Freire, em 1992, dele fez uso em "Pedagogia da Esperança". Por essa razão, ainda hoje a maioria das referências ao termo remete-se a Freire, não a Campos. "Sulear-se" é o subversivo termo a substituir o "nortear-se", posta a referência colonizadora, ideológica e dominadora deste. Essa discussão é apresentada em "A origem do Sulear" (disponível em: https://iela.ufsc.br/noticia/origem-do-sulear; acesso em 19 nov. 2021). O artigo "A arte de sulear-se" encontra-se disponível em https://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2017/03/CAMPOS-M-D-A-Arte-de-Sulear-1-1991A.pdf (acesso em 19 nov. 2021).

REFERÊNCIAS

AGB. Associação dos Geógrafos Brasileiros. **Carta aberta da comunidade geográfica brasileira sobre a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de Geografia**. 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1FooOpRd4pkMP4VGyBgTgiqdztjxL-EW6/view. Acesso em 17 nov. 2021.

ANFOPE et al. **Posicionamento das entidades nacionais sobre o Parecer e a Minuta de Resolução do CNE que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**, 2020. Disponível em: https://www.cedes.unicamp.br/dl/1jbjW%2ADA0MDAbd0ac. Acesso em: 14 nov. 2021.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Manifesto GT 08 e ANPEd - parecer CNE para BNC-Formação Continuada**. 2020. Disponível em: https://www.anped.org.br/news/manifesto-gt-08-e-anped-parecer-cne-para-bnc-formacao-continuada. Acesso em 17 nov. 2021.

ANPEGE. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia. **Nota Técnica BNC-formação e reformas curriculares dos cursos de licenciaturas em geografia**. 2020. Disponível em: http://anpege.ggf.br/arquivos/documentos/49/73b6e56ab750c8d4dd7fbedab715707e.pdf. Acesso em 17 nov. 2021.

ARAUJO, Amanda Cavaliere Lima. Por um diálogo intradisciplinar e um ensino de geografia integrador – uma proposta através do ambiente e da questão ambiental. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 43-56, jul./dez. 2018.

ASCENÇÃO; Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio. **Espaço Aberto**, Rio de Janeiro, v. 6, n .1, p. 191-208, 2016.

AZEVEDO; Luyanne Catarina Lourenço de; GIORDANI, Ana Cláudia Carvalho. Invisibilização dos marcadores sociais gênero e raça na geografia da base nacional comum curricular. **Geographia Meridionalis**, v. 05, n. 01, p. 3-31, jan./jun. 2019.

BATISTA, Natália Lampert; DAVID, Cesar De; FELTRIN, Tascieli. Formação de professores de geografia no Brasil: considerações sobre políticas de formação docente e currículo escolar. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 23, n. 13, p. 1-21, 2019.

BELTRÃO, José Arlen; TAFARELL, Celí. A ofensiva dos reformadores empresariais e a resistência de quem defende a educação pública. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 587-601, jul./dez. 2017.

BELTRÃO, Tatiana. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. Senado Federal, mar. 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura. Acesso em 04 nov. 2021.

BERNARDES, Vanessa Araújo. **O anunciado e o feito: Ensino Médio Integrado e formação omnilateral no IFES – Campus Cachoeiro de Itapemirim**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. 173 f.

BEZERRA FILHO, José Mendonça. **Exposição de Motivos n. 00084/2016/MEC**. Brasília: 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf. Acesso em 06 nov. 2016.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de História, fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BLACKER, David. **The falling rate of learning and the neoliberal endgame**. London: Zero, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 21 out. 2021.

____. **Documento Final**. Conferência Nacional de Educação. Brasília, 2010. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em 22 Out. 2021.

____. **Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio**. Brasília, Ministério da Educação, 2013. Disponível em http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pacto_fort_ensino_medio.pdf. Acesso em 18 nov. 2021.

____. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014a. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em 22 Out. 2021.

____. **Formação de professores do ensino médio**, Etapa II - Caderno II: Ciências Humanas. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014b.

____. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

____. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 4ª Versão. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CALLAI, Helena Copetti. **Base Nacional Comum Curricular – Geografia**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Parecer_9_GE_Helena_Copetti_Callai.pdf. Acesso em 29 out. 2021.

CALLEGARI, Cesar. **Carta aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação - César Callegari renuncia à presidência da comissão da BNCC**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Fundação Oswaldo Cruz. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da. Acesso em 28 out. 2021.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; ROSSATO, Maíra Suertegaray; CÂMARA, Marcelo Argenta; LUZ, Robson Réus Silva da Luz. **Ensino da Geografia**: Caminhos e Encantos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

CHARRET; Heloize da Cunha; FERREIRA, Marcia Serra. Sentidos de integração curricular nas reformas recentes do ensino médio: entre as áreas do conhecimento e a organização disciplina. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1587-1603, dez. 2019.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, jan./abr. 2014.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Análise da CNTE à terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (bncc) da Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Cadernos de Educação**, v. 22, n. 30, p. 61-80, jan./jul. 2018.

COLANGELO, Antonio Carlos. A natureza na Geografia. In: CARLOS, Ana Fani A.; CRUZ, Rita de Cássia Ariza da (orgs.). **A necessidade da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2019. p. 191-201.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **CNE silencia e movimento intensifica a resistência com proposição de pauta comum**. Disponível em:

https://formacaoprofessor.com/2021/06/10/cne-silencia-e-movimento-intensifica-a-resistencia-com-proposicao-de-pauta-comum/. Acesso em 18 nov. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento – Revista de Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 329-332, 2016.

FSBPESQUISA. **Novo Ensino Médio na visão dos estudantes**. Brasília: 2021. Disponível em: https://static.portaldaindustria.com.br/portaldaindustria/noticias/media/filer_public/92/cb/92cbad14-4fdc-4137-9692-4af4a8f7504f/instituto_fsb_pesquisa_-_sesi_senai_-_novo_ensino_medio.pdf. Acesso em 06 nov. 2021.

GIARETA, Paulo Fioravante. A produção de conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular no Brasil: levantamento de teses, dissertações e artigos. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, e2118101, p. 1-38, 2021.

GIRARDI, Giselle. Entrevista com a professora Gisele Girardi. Entrevista concedida a Tiago Nogueira Galinari. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 109-125, jul/dez, 2017.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil. Educar em Revista, Curitiba, v. 34, p. 159-174, set./out, 2018.

KUENZER, Acacia Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, jan. 2020.

LIMA, Maria das Graças de. Uma leitura sobre propostas curriculares de geografia no Brasil: 1986-2018. **Ar@cne** - Revista electrónica de recursos en internet sobre Geografía y Ciencias Sociales, Barcelona, v. 24, n. 248, nov. 2020.

LOWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social – elementos para uma análise marxista**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, André S. Formulações da classe empresarial para a formação humana: da educação política à educação escolar. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 292–313, jul./dez., 2015.

MOREIRA, R. Velhos temas, novas formas. In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salete (Org.). **Elementos de epistemologia da Geografia contemporânea**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002.

____. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2008.

REDE MARISTA. **Vamos falar sobre o ensino Médio? os(as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020. Disponível em https://umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Pesquisa-Vamos-falar-sobre-Ensino-M%c3%a9dio.pdf. Acesso em 06 nov. 2021.

RICETO, Álisson. Educação e Geografia entre mudanças e incertezas: a reforma do Ensino Médio brasileiro (im)posta pela lei federal 13.415/17. **Revista de Ensino de Geografia**, v. 9, n. 16-33, jan./jun. 2018.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017.

SANTOS, José Erimar dos. Desordem e regresso: a "nova" reforma do ensino médio e a deficiência cívica sem o saber pensar o espaço e sem o saber nele agir. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v.23, n. 4, 2019.

SANTOS, Maria Aline dos; SILVA, Juniele Martins Silva. As geografias feministas na Base Nacional Comum Curricular: discussões de gênero, sexualidade e racialidades nos Anos Finais do Ensino Fundamental. **Espaço em Revista**, v. 23, n. 1, p. 55-58, jan./jul. 2021.

SANTOS, Milton. **Os deficientes cívicos**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 24 de janeiro de 1999. Disponível em https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs24019917.htm. Acesso em 03 nov. 2021.

SENE, José Eustáquio de. **Parecer crítico sobre a Base Nacional Comum Curricular – Geografia.** 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Jose_Eustaquio_de_Sene_Geografia.pdf. Acesso em: 27 de out. 2021.

SILVA, Alcinéia de Souza. Afinal, para quem serve a reforma do Ensino Médio? **Revista Signos Geográficos**, v. 1, p. 1-17, dez. 2019.

SILVA, Antonio Josinaldo Soares. **Sociologia Ambiental e ensino de Sociologia: uma análise dos livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, 2020.

SILVA, Ileizi Fiorelli; ALVES NETO, Henrique Fernandes. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018) **Rev. Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.13, n.2, p. 262-284, maio/ago. 2020.

SIQUEIRA, Alan Souza Taylor de. **Entre os PCNs e a BNCC: discursos sobre integração curricular na Geografia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019. 94 f.

SOARES, Fabiana Pegoraro. A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 24, p. 1-26, 2020.

SOUZA, Marcelo Lopes. **Ambientes e territórios**. Uma introdução à ecologia política. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes; ROSSATO, Maíra Suertegaray. Natureza: concepções no ensino fundamental de Geografia. In: BUITONI, Marisia Margarida Santiago. **Geografia: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2010. p. 151-164.

VALLADARES, Marisa T. Rosa; GIRARDI, Gisele; NOVAES, Ínia Franco de; NUNES, Flaviana Gasparotti. Contexto da construção da primeira e segunda versões da Base Nacional Comum Curricular no componente curricular de geografia. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 7-18, jul./dez. 2016.

YOUNG, Michael F. Do futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-623, dez. 2011.