

AFINAL, PARA QUEM SERVE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO?

Alcinéia de Souza Silva

alcineia_s@yahoo.com.br¹

Resumo

No Brasil, um novo Ensino Médio foi instituído pela Lei n.º 13.415/2017. Pela medida, além da instituição de escolas em tempo integral, ocorrem alterações substanciais na Lei n.º 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN), sobretudo na organização e estrutura curricular dessa etapa da Educação Básica. Alvo de críticas e discussões nas mais variadas esferas, especialmente no campo educacional, a questão tornou-se objeto de estudo desse trabalho, que busca compreender para quem serve essa reforma, dadas suas arrumações e arbitrariedades. Para tanto, a metodologia utilizada é a análise documental, na qual se aprecia a própria Lei n.º 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, e a Resolução n.º 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). De modo particular, aborda o que tem por trás da reforma e a questão do controle e limitação no acesso ao conhecimento, em decorrência da desobrigação na oferta de determinadas disciplinas, como a Geografia, ao longo dessa etapa. A discussão empreendida evidencia que a reforma fragiliza a formação no Ensino Médio, não cumpre as finalidades formativas dessa etapa e desvaloriza a qualidade da formação escolar, atendendo demandas econômicas, principalmente a expansão capitalista via mercantilização do ensino público ou fortalecimento do setor privado. Destaca-se que a Geografia possibilita compreender as contradições e complexidades intrínsecas à realidade. Assim, a restrição e o controle no acesso ao conhecimento geográfico, impostos pela reforma, acarretarão perdas intelectuais e, com isso, danos à formação cidadã e política do educando.

Palavras-chave: BNCC, DCNEM, Ensino de Geografia.

Introdução

Para quem serve a reforma do Ensino Médio? é a indagação que orienta as discussões empreendidas neste trabalho. Isso se justifica porque a Lei n.º 13.415/2017 provoca mudanças preocupantes nessa etapa de escolarização, principalmente na formação/no desenvolvimento dos jovens estudantes. A principal alteração, que se relaciona ao escopo desse texto, é a reestruturação curricular, que dentre outras questões, estabelece limites ao processo de ensino-aprendizagem ao longo da Educação Básica.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília (UnB). Professora.



Resultante de uma Medida Provisória (MPV), qual seja, a MPV n.º 746/2016, que foi amplamente criticada, inclusive por estudantes secundaristas no movimento de ocupação de mais de mil escolas brasileiras, a Lei n.º 13.415/2017, também causa modificações nas DCNEM e determina a elaboração da BNCC, na qual consiste em um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018a, p. 7). Na verdade, são aprendizagens essenciais para que e para quem? já que, ao analisar, principalmente as DCNEM, que apresentam o conjunto de orientações mais detalhadas aos sistemas e às instituições de ensino, percebe-se que o novo currículo não atende as demandas das juventudes contemporâneas, tampouco atende às finalidades da Educação Básica, no que tange o desenvolvimento do educando e a formação comum indispensável para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996), nem os objetivos do próprio Ensino Médio, dentre eles: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1996).

Primeiramente, que a sociedade contemporânea, globalizada, tecnológica, altamente competitiva e permeada de contradições exige do indivíduo uma formação ampla e sólida. Segundo, que a nova organização curricular não possibilita o aprofundamento de conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, em razão de não assegurar a oferta de seus campos disciplinares por todo o Ensino Médio. Por último, que essa nova estruturação esvazia e controla a formação cidadã, o pensamento crítico e o desenvolvimento cognitivo e humano.

A fundamentação para essas afirmações serão apresentadas e discutidas ao longo do trabalho, que tem como objetivo compreender para quem serve a reforma do Ensino Médio, dadas suas arrumações e arbitrariedades. Desse modo, o texto possui a seguinte estruturação: no primeiro momento faz-se uma análise e discussão, de cunho crítico, da Lei n.º 13.415/2017, da BNCC e das novas DCNEM, compreendendo a que e a quem interessa a nefasta reforma, e no segundo momento discorre sobre o ensino de Geografia, argumentando por que essa disciplina deve ser obrigatória nos três anos do Ensino Médio e quais as consequências de sua desobrigação na formação do educando.

Entendendo a reestruturação curricular do Ensino Médio no Brasil

Esteiam a reestruturação curricular do Ensino Médio: a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, a LDBEN, a Lei n.º 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, e os interesses econômicos insertos nas políticas educacionais brasileiras. Suas disposições referem-se, especialmente, à educação como direito fundamental ao desenvolvimento do indivíduo e sua formação cidadã e para o trabalho, à necessidade de estabelecer conteúdos mínimos que assegurem a formação básica comum, ao alcance da qualidade da Educação Básica, e ao desenvolvimento socioeconômico do país.

A LDBEN estabelece que os currículos da Educação Básica devem ter uma base nacional comum. Em atendimento a essa legislação, à Constituição Federal e ao PNE, é aprovada a Lei n.º 13.415/2017 e elaborada a BNCC. Pelo sentido da palavra, comum é sinônimo de básico, geral, algo partilhado. Mas, o sentido de comum dado pela BNCC não é esse. O novo currículo não é comum na última etapa da Educação Básica. Entende-se que uma educação básica, que se remete a uma formação necessária, obrigatória e fundamental, deve constituir-se por um currículo que, minimamente, seja básico à tal formação. Não estamos dizendo que as particularidades e diversidades dos sujeitos e de seus contextos devem ser desconsideradas, nem que o currículo deve ser rígido e único para todos. Mas, defendemos que pelo menos na questão curricular, o ponto de partida seja igual para todos, já que sabemos que o ponto de chegada jamais será o mesmo (SACRISTÁN, 2000). Assim, nossas inquietações se fundam na questão de que, pelo novo currículo, nem todos os alunos terão acesso aos conhecimentos que lhes assegurem uma formação cidadã, o desenvolvimento do pensamento crítico e uma formação geral básica, por restringir o acesso ao conhecimento, especialmente os das ciências naturais, humanas e sociais. Vejamos:

Segundo a Lei n.º 13.415/2017 e a BNCC, que alega que “a organização curricular vigente apresenta excesso de componentes curriculares” (BRASIL, 2018a, p. 467), o currículo do Ensino Médio será composto por uma formação geral básica e por itinerários formativos. A primeira parte – formação geral básica – constitui-se por língua portuguesa, matemática, conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, arte, educação física, história do Brasil e do mundo, história e cultura afro-brasileira e indígena, sociologia, filosofia e língua inglesa. No entanto, as novas diretrizes curriculares determinam que, “a critério dos



sistemas de ensino, a formação geral básica pode ser contemplada em todos ou em parte dos anos do curso do ensino médio, com exceção dos estudos de língua portuguesa e da matemática que devem ser incluídos em todos os anos escolares” (BRASIL, 2018b, s.p). Além disso, as DCNEM destacam que estudos ou atividades realizadas na modalidade à distância podem incidir nessa formação geral básica, demonstrando despreocupação com a solidez e qualidade do ensino básico.

O resultado dessa estruturação será a precarização da formação básica do estudante. Outro resultado é que alguns deles, ao longo desse percurso formativo, terão acesso a todos esses campos do conhecimento, embora integrados pela interdisciplinaridade, outros não, havendo uma acentuação da desigualdade intelectual no país. É curioso e, por isso, cabe a indagação: por que apenas Português e Matemática são estudos obrigatórios nos três anos do Ensino Médio? Será porque são esses os componentes avaliados nas principais avaliações em larga escala? Se o significado de qualidade estabelecido pelo PNE é o bom desempenho nesses exames, a nossa hipótese pode ser verdadeira. As aprendizagens essenciais e/ou valiosas a esse propósito se restringem, então, a ler, escrever, interpretar textos, calcular e resolver problemas. Não há nesse novo currículo a valorização dos demais conhecimentos que contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico, para a construção da cidadania, para a formação integral e o desenvolvimento intelectual do indivíduo, e, ainda, para a compreensão da realidade social e política da sociedade contemporânea. Com esses apontamentos pode-se afirmar que as avaliações em larga escala definem o currículo escolar.

A segunda parte do currículo – os itinerários formativos – tem caráter optativo. A escola oferta diferentes arranjos curriculares no campo de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais aplicadas, e formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e suas possibilidades. Dentre as opções ofertadas, o aluno escolhe entre a formação técnica e/ou a(s) área(s) que deseja aprofundar seus conhecimentos, sobretudo a(s) que melhor dialoga(m) com seus interesses e projetos de vida. A questão que se levanta é: os alunos dessa faixa etária têm delineados seus projetos de vida e profissional ou têm maturidade e discernimento para fazerem essas escolhas? Reiteramos, assim, a necessidade de um currículo que assegure, pelo menos em uma das suas partes, uma formação comum, geral e ampla nos três anos do Ensino Médio para que os estudantes aprofundem, de fato, os

conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e tenham acesso a outros, de modo a ampliar sua formação integral, que é uma das finalidades da Educação Básica.

No que tange essa organização curricular, as novas DCNEM estabelecem, em seu artigo 17 § 9º e § 13, que a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios ou em parcerias com outras organizações para estudos e atividades (realizados fora da escola de origem do aluno, de forma presencial ou à distância), nas quais serão consideradas parte da carga horária dessa etapa de escolarização (inclusive na parte de formação geral básica), dentre elas a participação em trabalhos voluntários. Essas medidas fragilizam a formação na última etapa da Educação Básica e lesa o desenvolvimento do aluno, especialmente o desenvolvimento intelectual.

Outro embasamento para a reforma do Ensino Médio, como mencionado, é o PNE, no qual determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional. Ele dispõe, na Meta 7, que torna-se necessário fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades. A reforma, nesse ponto, torna-se um mecanismo para se atingir essa qualidade. Ao falar sobre qualidade, o documento relaciona-a, diretamente, ao aumento das médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como se a melhora no desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala, indicasse a qualidade da educação pública no país. Sabe-se que essas avaliações não retratam a realidade educacional, já que a mesma não se revela, nem se reduz em/a índices, médias ou números. E ainda que se alcance boas médias no IDEB ou no Programa Internacional de Alunos (PISA), não podemos considerá-las como sinônimo de qualidade da educação escolar. A qualidade se constitui pelas políticas que favorecem o desenvolvimento do trabalho da escola, do trabalho docente e da prática educativa, e nisso, o desenvolvimento do educando. Isso engloba investimentos, sobretudo, na formação docente e nas condições materiais e imateriais da instituição de ensino. Dado o exposto, será que, como planejado no PNE e frente aos recentes ataques à educação pública brasileira, em 2021 o Ensino Médio alcançará a média 5,2 no IDEB?

O PNE 2014-2024 estipulou que uma das estratégias para atingir a referida Meta (7) seria “estabelecer e implantar [...] diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio” (BRASIL, 2014, s.p). Assim,



a Lei n.º 13.415/2017 e a BNCC, também decorrem dessa determinação, que tem o currículo como a principal via de alcance da qualidade da educação pública, visto que, dentre as trinta e seis estratégias para fomentar tal qualidade, o Estado priorizou a criação de uma Base Nacional Comum Curricular. Por que não foram priorizados os investimentos no apoio técnico e financeiro voltados à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da escola, como dispõe a estratégia 7.5 dessa mesma Meta? Levando em consideração as precárias condições de trabalho de grande parte das escolas públicas no país, a alteração curricular não é a necessidade prioritária. Em caráter emergencial, a escola precisa ser acolhida, equipada, recriada, revitalizada, o que não se dá, tão somente, com mudanças curriculares.

A escola, de modo particular os professores e alunos, precisa ser ouvida. Com suas experiências e vivências, eles conhecem bem as demandas escolares e podem contribuir muito no processo de construção da educação de qualidade. A questão é que, no Brasil, as políticas são direcionadas pela dimensão econômica e não pela perspectiva da comunidade escolar. De modo verticalizado, as medidas são implementadas sem ampla participação da sociedade brasileira. No campo das políticas curriculares, os técnicos são responsáveis pela definição do que deve ser ensinado nas escolas. À elas cabem implementar, sendo meras executoras de políticas criadas em gabinetes, muitas vezes sob a orientação de grupos econômicos e de organismos internacionais (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE –, Banco Mundial, etc.) à luz da lógica neoliberal. Muitas são caracterizadas como inovações que não produzem transformações onde se aplicam, ou seja, no campo educacional.

As novas DCNEM deixam claro para quem serve o novo Ensino Médio. Elas preveem que parte da oferta (até 30% para o ensino regular e até 80% para a Educação de Jovens e Adultos – EJA) dessa etapa pode ocorrer na modalidade à distância, mediante parcerias, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos (BRASIL, 2018b). Segundo uma moção de repúdio à aprovação dessas DCNEM, assinada em 2018 pela ANPEd, ANPAE, ANFOPE, ABRAPEC, ABdC, SBEnBio, FINEDUCA, CEDES, CNTE, FORUMDIR, MNDEM e REPU, a reforma do Ensino Médio vai ao encontro do privado em detrimento do público, do alargamento do empresariamento da educação básica, do (falacioso) discurso da necessidade de adequação às necessidades do setor produtivo empresarial. De outro

modo, essa política abre espaço para a mercantilização da educação pública, na qual o Estado colocará e ensino público nas mãos da rede privada, como se a educação fosse uma mercadoria a ser comercializada. Sobre isso essa moção reitera a posição do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio: o financiamento da oferta privada com recursos públicos significa, além de privatização *stricto sensu*, que o governo federal e os governos distrital e estaduais, estarão terceirizando o que é de sua responsabilidade constitucional (ANPEd, 2018).

A reforma do Ensino Médio, sobretudo no que tange a reorganização curricular, não cumpre as finalidades formativas dessa etapa – a formação básica, o desenvolvimento pleno do educando, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, seu aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico –, e não atende às demandas das juventudes e da sociedade contemporânea. Ela restringe o acesso ao conhecimento, fragiliza a formação no Ensino Médio e desvaloriza a qualidade da formação escolar. Na realidade, ela atende demandas econômicas, principalmente a expansão capitalista via mercantilização do ensino público ou fortalecimento do setor privado.

Essa discussão, que responde à indagação para quem serve a reforma do Ensino Médio brasileiro? constitui-se pano de fundo para discorrer sobre o ensino de Geografia, já que ele é duramente atacado pela nova organização curricular, trazendo consequências preocupantes na formação do educando. Defende-se, por se tratar de uma educação básica, que a Geografia seja obrigatória nos três anos do Ensino Médio, pelas razões apresentadas na seção seguinte.

Para que servem os estudos geográficos no Ensino Médio?

Para Girotto (2017) o ensino de Geografia está, desde a década de 1990, sob o domínio neoliberal. As reformas educacionais instituídas a partir dessa década têm o currículo como centralidade, já que, tendo uma natureza ideológica e política, constitui-se como um instrumento de legitimação dos discursos hegemônicos, em virtude de ser ação exclusiva do Estado (STRAFORINI, 2014), também orientado por outros agentes hegemônicos. O currículo passa a ser, então, uma via de implementação dos projetos político-econômicos, decorrentes,



sobretudo, das transformações e demandas do mundo capitalista, ou seja, tanto se relaciona às relações de poder quanto de controle escolar (APPLE, 1982).

Esse controle se relaciona, diretamente, a quais conteúdos devem ser ensinados nas escolas, e nisso, quais campos do conhecimento são necessários ao alcance do projeto de indivíduo/sociedade que se deseja formar. Com novos propósitos para a formação do estudante do Ensino Médio, as novas DCNEM, mesmo reconhecendo a importância da compreensão espacial ou dos estudos relacionados à Geografia – componente das ciências humanas – na formação dos estudantes, estabelecem que estes não são obrigatórios ao longo da Educação Básica. De outro modo podemos afirmar que o Estado impôs, pela reforma, restrição ao conhecimento geográfico, controlando e esvaziando, assim, o pensamento crítico e o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política. Mas, por que controlar o ensino de Geografia, e não controlar os estudos relacionados à Língua Portuguesa e Matemática? Bem, na seção anterior respondemos por que esses últimos componentes são prioritários. Nesse momento, ocupar-se-á em argumentar-se sobre a função da Geografia e sua serventia, e com isso, sobre o porquê de ser facultativa ao longo do Ensino Médio.

Pérez (2014, p. 15) trata a Geografia “como clave de la educación ciudadana”. Para ele o conhecimento geográfico apresenta potencialidade para a formação de cidadãos ativos e comprometidos com os problemas sociais e ambientais do mundo. Essa relação entre Geografia e cidadania também é reconhecida por Damiani (2015, p. 50) quando, categoricamente, afirma que “a noção de cidadania envolve o sentido que se tem do lugar e do espaço, já que se trata da materialização das relações de todas as ordens, próximas ou distantes. Conhecer o espaço é conhecer a rede de relações a que se está sujeito, da qual se é sujeito”.

Do mesmo modo, outros autores que escrevem sobre o ensino de Geografia, tais como Cavalcanti (2012, 2013), Gonzáles (1999) e Vesentini (2013) destacam sua contribuição na construção e exercício da cidadania, a partir do estudo ou da compreensão da dimensão espacial dos fatos e dos fenômenos, visto que a prática cidadã decorre do entendimento da realidade social, que, em sua essência, é espacial. À luz desses apontamentos, pode-se dizer que, “apreender o sentido da Geografia como disciplina capaz de produzir uma compreensão da espacialidade como momento de elucidação da realidade social [...] é fundamental para que o educando compreenda o espaço em seus conteúdos sociais ou como uma produção humana” (CARLOS, 2015, p. 18-19), e construa e exerça sua cidadania.

A Geografia enquanto disciplina escolar, então, constitui-se como um instrumento intelectual para desvendar a realidade social, interpretar suas contradições e participar ativamente da produção socioespacial e de sua transformação. É nesse sentido que Cavalcanti (2013, p. 128) reconhece que uma das funções elementares da Geografia é formar um raciocínio geográfico para a prática da cidadania, “o que significa tanto compreender a geografia das coisas, para poder manipulá-las melhor no cotidiano, quanto conhecer a dinâmica espacial das práticas cotidianas “inocentes”, para dar um sentido mais genérico (crítico, profundo) a elas”.

Assim, os estudos geográficos servem para ler e compreender o mundo, entender a espacialidade dos fatos e dos fenômenos, perceber o papel do espaço nas ações e relações sociais ou nas práticas cotidianas, compreender a realidade à luz de sua dimensão espacial, desenvolver novos modos de pensar, desenvolver o intelecto e o pensamento crítico, construir aportes teóricos que contribuam na construção e no exercício da cidadania, desvelar as contradições da sociedade contemporânea, ampliar a consciência sobre as práticas espaciais, e compreender as relações hegemônicas e os modos de intervenção nelas.

Mais uma vez recorreremos aos pressupostos teóricos de Cavalcanti (2012, p. 163) para destacar que os conceitos geográficos são mediadores para compreender o mundo, pois “permitem fazer generalizações e incorporam um tipo de pensamento capaz de ver o mundo não somente como um conjunto de coisas, mas também como capaz de converter tais coisas, por meio de operações intelectuais, em objetos espaciais”. Dessa forma, estudar sobre lugar, território, paisagem, espaço, globalização, território, escala, dentre outros temas e conceitos geográficos, possibilitam ao educando compreender as contradições e complexidades intrínsecas à realidade, já que o próprio espaço é uma dimensão constitutiva da realidade (CAVALCANTI, 2012).

Será por suas potencialidades enquanto uma ferramenta intelectual na compreensão da realidade social e política do país e do mundo, que a Geografia foi secundarizada no currículo do Ensino Médio? Será que a restrição dada aos conhecimentos geográficos se deve ao poder que eles possuem no desenvolvimento do pensamento crítico e no desenvolvimento político do indivíduo? Não tenhamos dúvidas de que a restrição e o controle no acesso ao conhecimento geográfico, impostos pela reforma, acarretarão perdas intelectuais e, com isso, danos à formação cidadã e política do educando. Logo, essa reforma não serve ao aluno do Ensino



Médio, pois a velocidade das transformações exige um novo paradigma de análise, e mais do que nunca, a compreensão da dimensão espacial do mundo ganha significado (CARLOS, 2015) e torna necessária na formação do estudante ao longo da Educação Básica.

Considerações finais

Ao situar-se como centralidade no bojo das políticas educacionais brasileiras das últimas décadas, sobretudo como via de alcance da qualidade da Educação Básica, o currículo se revela como um instrumento que vai além de um programa escolar ou da relação de conteúdos ensinados na escola. Ele resulta de interações e interesses diversos que, em menor instância, visa qualificar o sistema escolar. Ele expressa um projeto/uma intencionalidade assentado(a) em bases econômicas, a exemplo da lógica neoliberal que orienta/define as políticas educacionais desde 1990.

A discussão aqui delineada buscou revelar para quem serve a reforma do Ensino Médio, que longe de servir à melhoria da educação ofertada nessa última etapa da Educação Básica, de modo geral, e ao processo formativo do educando, de modo particular, visa atender demandas econômicas, principalmente a expansão capitalista via mercantilização do ensino público ou fortalecimento do setor privado. O impacto dessa política que põe a educação pública nas mãos da rede privada, que restringe o acesso ao conhecimento, e que desvaloriza a qualidade da formação escolar será acarretar prejuízos no processo de desenvolvimento do educando, especialmente no campo da formação cognitiva e política.

O discurso do Ministério da Educação (MEC) de que o novo Ensino Médio, por possuir um currículo integrado e mais flexível, configura-se como uma medida que dialoga melhor com as novas demandas sociais e com as características e os projetos de vida das juventudes estudantis, é uma falácia. A reforma não cumpre as finalidades formativas dessa etapa, dentre elas a formação básica, o desenvolvimento pleno do educando, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, a preparação básica para o trabalho e a cidadania, seu aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Quantas reformas desse natureza ainda virão? Até quando o currículo será ação exclusiva do Estado, produzido à revelia de quem produz o espaço escolar cotidianamente? De

fato, por que a Geografia não foi valorizada na nova organização curricular do Ensino Médio, já que constitui-se como instrumento básico na formação cidadã do educando e sua compreensão da realidade social, que são funções dessa etapa de escolarização? De outro modo, por que o espaço, enquanto dimensão constitutiva da realidade, foi menosprezado?

São questões postas para a reflexão e como exercício para pensar nas reais intenções dessa nefasta reestruturação curricular. O acesso ao conhecimento é condição para o desenvolvimento, seja social ou do próprio educando. Restringir esse acesso é retrocesso, é involução, é esvaziamento intelectual, é controle do desenvolvimento e do pensamento, sobretudo por que boa parte deles, como os conhecimentos geográficos, possibilitam a compreensão das contradições e complexidades intrínsecas à realidade.

Referências bibliográficas

ANPEd. **Moção de Repúdio à aprovação de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio pelo Conselho Nacional de Educação em 07 novembro de 2018**. Disponível em <<http://www.anped.org.br/news/mocao-de-repudio-aprovacao-de-diretrizes-para-o-ensino-medio-pelo-cne>>. Acesso em 20 mar. 2019.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, 1996.

_____. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 20 fev. 2019.

_____. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.ºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em 13 nov. 2018.



_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília-DF, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em 20 jan. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília-DF, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 25 fev. 2019.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A condição espacial.** 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola.** Campinas, SP: Papyrus, 2012.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** 18ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

DAMIANI, Amélia Luisa. A geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **Novos caminhos da geografia.** 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNs a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/viewFile/23781/21158>>. Acesso em 01 dez. 2018.

GONZÁLES, Xosé M. Souto. **Didáctica de la Geografía:** problemas sociales y conocimiento del medio. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1999.

PÉREZ, Francisco Florentino García. La enseñanza de la geografía y sus posibilidades em el currículum. In: TONINI, Ivaine Maria Tonini et al (Orgs.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares.** Porto Alegre: Mediação, 2014.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

STRAFORINI, Rafael. O currículo de Geografia no ensino fundamental: entre conhecer o que se diz e o vivenciar o que se pratica. In: TONINI, Ivaine Maria Tonini et al (Orgs.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares.** Porto Alegre: Mediação, 2014.

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