Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

A GEOGRAFIA ESCOLAR E A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR PROVOCADA PELA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Juliano Rosa Gonçalves
juliano.goncalves@ifb.edu.br

Doutor em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB).

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1546-9501

RESUMO

A Reforma do Ensino Médio (2017) e a homologação da BNCC (2018) foram dois importantes instrumentos utilizados para a reestruturação do ensino secundário. Essas mudanças educacionais, de caráter nacional, acompanham um movimento global de reestruturação da educação e do currículo. Nesse artigo, pretende-se apresentar como a disciplina de Geografia situa-se no "Novo Ensino Médio". Para tanto, investigou-se os documentos curriculares das unidades federativas construídos para adequação à Lei 13.415/17. De natureza qualitativa, o presente estudo fundamenta-se metodologicamente na pesquisa documental. Intencionou-se consultar os documentos e matrizes curriculares elaborados pelo Distrito Federal e estados brasileiros, uma vez que a implementação do Ensino Médio ocorre em 2022. Os resultados alcançados demonstram a diminuição, em importância, da Geografia em particular e das humanidades em geral nos sistemas escolares estaduais.

PALAVRAS-CHAVE

Currículo, Novo Ensino Médio, Ensino de Geografia.

GEOGRAPHY AND THE NEW CURRICULUM PROPOSED BY THE HIGH SCHOOL REFORM

ABSTRACT

The High School Reform (2017) and the approval of the National Communal Curriculum Base - BNCC from 2018 have been important tools to restructure secondary education. On a national level, these educational changes follow a global movement in restructuring educational systems and subject's curriculum. The paper aims to show how a subject as geography stands in the "New High School Education System". Therefore, we have researched documents on curriculum from federal units and drafted to comply with the Law 13.415/17. The present study has a qualitative aspect, and its method relies on the survey of documents. We have consulted documents and curriculum sources drafted by Distrito Federal unit and Brazilian federal states once implementing the "New High School Education System" taking place in 2022. Preliminary results show that geography and humanities now have less relevance in educational systems at state level.

KEYWORDS

Curriculum, New High School Education System, Geography teaching.

Introdução

Os conhecimentos ofertados pela Geografia são um poderoso instrumento de interpretação da realidade colocado à disposição dos estudantes. Bednarz (2019) defende que o poder da Geografia está exatamente na estrutura interna de seu funcionamento, promovendo, singularmente, formas de pensar a realidade.

Já Young (2011) ressalta a localização privilegiada da escola enquanto acesso do conhecimento sistematizado. Insurge, portanto, contra a ideia de que o currículo escolar deva promover desenvolvimento de habilidades. Conhecer é poder. É tarefa da escola garantir o acesso do estudante ao conhecimento a partir da construção de conceitos.

Ambos, Bednarz (2019) e Young (2011), invocam o aspecto revolucionário do conhecimento e de seu local essencial de disseminação ainda hoje, a Escola. Para não superestimarmos, nesse otimismo, o papel (ou "poder", se preferirem) da escola na transformação da sociedade, lembremo-nos de Freire (2000, p. 67): "se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda".

Todavia, o pressuposto de "transformação da sociedade" tem sido substituído por outro, voltado à submissão da educação escolar ao mercado de trabalho, vocalizado pelas reformas educacionais impulsionadas por instituições transnacionais, como Unesco e Banco Mundial.

Dessa maneira, o Ensino Médio tem se reorganizado tanto em forma (a arquitetura curricular), por meio da Reforma do Ensino Médio, perpetrada pela Lei 13.415/17, quanto em conteúdos, por força da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esse trabalho pretende analisar o perfil da Geografia que emerge das adequações dos sistemas estaduais a essas duas novidades. Orientamo-nos, metodologicamente, pela pesquisa qualitativa e análise documental. Recorremos aos documentos curriculares disponíveis nos *sites* das Secretarias de Educação das 27 unidades federativas brasileiras e de seus respectivos Conselhos de Educação.

O texto está estruturado em três seções. Nas duas primeiras, há um diálogo sobre o currículo e as recentes reformas que atingiram o Ensino Médio. Aqui não existe a pretensão de historicizar conceitos ou aprofundar os sentidos dados por essas mudanças – já explorados por outras pesquisas, seja sobre o Ensino Médio, no geral, seja sobre o Ensino de Geografia nesse nível de ensino, em particular; queremos apenas, modestamente, situar o movimento nacional de adequação curricular. A terceira seção, por sua vez, apresenta a posição da Geografia a partir da leitura dos documentos curriculares apresentados pelas unidades federativas.

A necessidade da mudança: os currículos

As reformas educacionais, especialmente a partir dos anos 1990, caracterizaram-se por secundarizar os conteúdos, base objetiva dos conceitos, em favor da construção de competências e habilidades (YOUNG, 2011). O discurso ajusta-se, devemos nos lembrar, a um modelo econômico que oferece precariedade, incerteza e responsabilização individual dos trabalhadores pelo cenário de penúria, obra do próprio modelo (GIROTTO, 2018).

A necessidade da reforma é justificada, por seus promotores, a partir das elevadas taxas de abandono escolar, sobretudo. A investigação a respeito da natureza da evasão escolar é realizada com base em um olhar interno sobre as práticas escolares. Assim, o currículo é o problema. Organizá-lo melhor é a questão do dia.

Na reorganização curricular, duas questões são apresentadas como basilares pelas reformas. Primeira, as disciplinas como existem são um entrave. É preciso repensá-las, seja por meio de sua reestruturação (diminuindo-as, por simples eliminação ou agrupamento em "áreas de conhecimento", por exemplo), seja por meio de criação de

outras mais conectadas às demandas postas "pela sociedade" (em determinados contextos discursivos observados, "pelo mercado" é o termo mais apropriado), seja ainda por diluí-las em temáticas transversais. Segunda, é necessário repensar o papel dos conceitos no processo educativo: é mesmo função da escola promovê-los ou o foco deve estar na construção de determinadas "competências e habilidades" que "treinam" os estudantes para mobilizar conteúdos frente a determinadas situações reais? No mais, condicionantes externos como, por exemplo, os dados sociais e econômicos da população atendida pela Escola, notadamente as mais empobrecidas, são deixados em segundo plano.

O cenário descrito acima parece ser o vivido pela comunidade educacional brasileira no início da década de 2020. Não é. Trata-se, resumidamente, do debate que ocorreu no Reino Unido nos anos 2000 em relação às reformas educativas propostas. Em semelhança, que não é mera coincidência, o currículo foi visto "como um instrumento para motivar os estudantes a aprenderem" (YOUNG, 2011, s/p).

De mesmo modo, o conservadorismo em comum às lideranças britânicas e brasileiras fomenta os mesmos valores educacionais. Enquanto Michael Gove, Ministro da Educação de David Cameron (2010-2016), defendia para os estudantes das escolas públicas inglesas a prioridade de "uma educação tradicional, com crianças sentadas em fileiras, aprendendo os reis e rainhas da Inglaterra, as grandes obras da literatura, aritmética mental adequada, álgebra aos 11 anos, línguas estrangeiras modernas" (BEADLE, 2010, s/p.), o presidente Bolsonaro considera desejável o retorno de Educação Moral e Cívica, disciplina criada no período do Regime Militar e eliminada após o fim da ditadura (MENDONÇA, 2021).

No Brasil recente (2016-2021), a retórica conservadora prevalece no discurso político e na prática sobressai a narrativa liberal de ajuste da escola às demandas do setor produtivo. É o que Peroni, Caetano e Valim (2021) chamam de "projeto educativo neoliberal e neoconservador" observável nas últimas políticas educacionais.

Dessa forma, em uma frente, temos a ingerência do privado sobre o público, representada pelas inúmeras fundações, *think tanks* e organizações não-governamentais ligadas a grandes conglomerados econômicos planejando, implementando e assessorando projetos pedagógicos (MARTINS, 2015). O olhar está para o futuro, conectado às transformações do mundo do trabalho. Em outra frente, percebemos o clamor à moralidade e à denúncia do Estado enquanto perturbador de princípios básicos ligados à família e aos valores por ela esposados. O olhar se volta para o passado, geralmente idílico, como no arrazoado do presidente Bolsonaro de que "o tipo dos livros

do nosso tempo é bem diferente de hoje em dia. Hoje em dia você não aprende nada" (XAVIER, 2021).

Portanto, os espectros neoliberal e neoconservador complementam-se no projeto educacional. Para o potencial caos do individualismo proporcionado pelo primeiro, o segundo responde com o cimento social dos valores coletivos (religiosos, patrióticos etc.) e o apelo à ordem, geralmente promovendo práticas políticas autoritárias. É assim explicado o crescente nacionalismo na medida que vínculos de solidariedade se fraturam em função da deterioração da economia nacional – como Harvey (2011) demonstra nos casos da China, Coreia do Sul e Japão.

Essa condição dupla (neoliberal e neoconservadora) do atual projeto educativo estabelece limitações à Geografia. O discurso neoliberal impõe a diminuição da carga horária em sala de aula de humanidades, dada a pouca contribuição que conhecimentos históricos, sociológicos e filosóficos oferecem para a maximização dos lucros. O desprestígio das humanidades, de forma geral, é também claro nas políticas educacionais do atual governo, que já cogitou reduzir investimentos em cursos superiores na área de Ciências Humanas (BITTAR, 2019).

Já o discurso conservador contribui para o patrulhamento ideológico e fiscalização dos conteúdos das Ciências Humanas nas escolas, papel desempenhado por movimentos como o "Escola Sem Partido", fundado pelo advogado Miguel Nagib em 2004, e o "De Olho no Material Escolar", estabelecido por Leticia Zamperlini Jacintho, empresária ligada ao agronegócio.

Para a Geografia, menos horas em sala de aula e restrição a determinados conteúdos são, resumidamente, a alma do projeto "neoconservador e neoliberal". Focaremos, entretanto, na posição da Geografia nos diversos sistemas educativos brasileiros a partir da carga horária, da autonomia e da relação com as demais disciplinas da área apresentadas. Para esse momento, portanto, secundarizaremos as demandas postas pelos grupos conservadores.

O ensino médio em debate

O debate em torno do Ensino Médio bem ilustra como o currículo escolar, e a educação como um todo, estão imersos em disputas de sentidos. Na última reforma, instituída pela Lei 13.415/17, a centralidade das disciplinas tidas como instrumentais (Matemática e Língua Portuguesa, em maior grau, e Língua Inglesa) e o maior peso ao

Ensino Religioso no currículo comprovam a força do neoliberalismo e do neoconservadorismo na educação. Ambos, por óbvio, e por caminhos interpretativos diferentes, tratam as reformas educativas com entusiasmo.

Precisamos, todavia, reconhecer que o ovo de serpente foi chocado nas gestões de esquerda (2003-2016), seja pelo empenho do Ministério da Educação em parcerias com organizações não-governamentais representativas de grandes conglomerados econômicos, como o Movimento Todos Pela Educação, seja pelo Projeto de Lei (PL) 6.840/13, assinado pelo Deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), advogando que "o atual currículo do ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias" (LOPES, 2013, p. 7), narrativa similar à argumentação do Governo Temer para perpetrar o "Novo Ensino Médio". A propósito, a Lei 13.415/17 aprofundou desejos latentes de grupos privados timidamente anunciados no PL 6.840/13, que foi arquivado após ser firmemente rechaçado pela sociedade organizada (CORTI, 2019).

Nessas reformas, precisamos reconhecer o papel das instituições supranacionais, como o Banco Mundial. Atuando como um Maquiavel moderno, o Banco Mundial (2011) trouxe sugestões aos "príncipes" sobre as melhores condições para se efetivarem as reformas. Recomendava, para tanto, um olhar atento a "janelas de oportunidade" com intuito de promovê-las. Assim,

> as reformas são mais fáceis de introduzir quando há um novo governo; quando há uma demanda por uma mudança mais ampla, como é o caso durante as crises, e outras reformas também estão sendo feitas; quando os custos da reforma são distribuídos entre grupos com pouco poder político e seus benefícios se concentram em um grupo poderoso; e quando os grupos que arcam com os custos da reforma podem ser recompensados (BANCO MUNDIAL, 2009, p. 75).

As tais "janelas de oportunidade" enquadram-se perfeitamente, portanto, ao contexto histórico vivido no turbulento segundo mandato da chapa Dilma/Temer (2015-2018). Assim, o mesmo Congresso Nacional que promoveu o *impeachment* da presidenta Dilma, justificado por filigranas jurídicas, rapidamente converteu em lei a Medida Provisória 746/16 editada pelo governo Temer.

As reformas consistem em um movimento internacional. Salhberg (2012) denominou-o de "GERM" (*Global Education Reform Movement*, Movimento Global de Reforma da Educação), acróstico trabalhado à irônica semelhança de "germe". Para o educador finlandês, são cinco as principais características desse movimento:

1. Apelo à padronização: interessa às reformas mais os resultados do que o processo educativo em si. Não se questiona a centralidade da aprendizagem, mas *a forma* como é colocada, isto é, por meio de padronização, estabelecendo rígido controle do que, como e quando *determinadas* aprendizagens deverão ser ativadas;
2. Foco em alguns saberes: privilegia-se aqui o *letramento* e o *numeramento*. Os conhecimentos em língua e em matemática são, de longe, os mais importantes a partir dessas reformas;
3. Baixa inovação: há baixa atratividade, nas reformas, para processos pedagógicos alternativos. O importante é um objetivo claro, uma meta estabelecida e passos seguros para alcançá-la. É preciso arriscar menos, e por isso o foco em apenas o que se considera mais importante (Matemática e Leitura);
4. Modelo de gestão empresarial: há constante intercâmbio entre conceitos e procedimentos típicos do mundo corporativo.
5. Responsabilização a partir de resultados: políticas de responsabilização a partir dos resultados dos testes padronizados servem tanto para promoção (por meio de bônus salariais) como para punição dos educadores.

Curiosamente, Sahlberg (2012) atribui a excelência da educação finlandesa ao fato de o país estar à parte dessas reformas nas últimas décadas.

Quanto à Reforma do Ensino Médio brasileiro, Frigotto (2016), Girotto (2018), Santos (2019) e Kuenzer (2020), ao dissecarem os problemas da Reforma do Ensino Médio, permitem-nos a resumi-los em dez pontos:

1. Autoritarismo na sua origem, ao instituir uma política curricular por meio de uma Medida Provisória (MP);
2. Redução do tempo de estudo, uma vez que foi encurtada a carga horária obrigatória das disciplinas anteriores à Reforma, com exceção de Matemática e Língua Portuguesa;
3. Empobrecimento da aprendizagem dos estudantes devido ao oferecimento de "itinerários formativos" opcionais ao invés de estudos complementares à Formação Geral (composta pelas disciplinas presentes no currículo pré-reforma);
4. Fragilização 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;
5. Exigência de mais investimentos quando o cenário é de cortes orçamentários constantes e progressivos;

6. Avanço da 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. Desconsideração de 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, ao fornecimento de material didático, à avaliação externa e políticas de carreira, enredando o professor a um eficiente aparato de controle do trabalho docente.

As adaptações da BNCC: os currículos estaduais

Não obstante aos problemas acima identificados, a Reforma segue, embora com engasgos em seu cronograma. O artigo 12 da Lei 13.415/17 obrigava os sistemas estaduais a estabelecer um calendário a partir do ano seguinte à homologação da BNCC (ocorrida em 2018); já a implementação do "Novo Ensino Médio" deveria ocorrer a partir do segundo ano letivo subsequente à homologação – 2020, portanto.

Em documento complementar, o Conselho Nacional de Educação orientou a implantação da BNCC a partir da Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Nela, repetiu os prazos para adequação dos sistemas estaduais e estabeleceu, em seu artigo 16, o realinhamento à BNCC das matrizes de referência das avaliações de larga escala até um ano após a homologação da BNCC (dezembro de 2019, portanto).

A matriz do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), porém, ainda não foi publicada. Esse atraso implicou também na morosidade dos sistemas estaduais, uma vez que a matriz de avaliação implica, obviamente, em uma proposta curricular a ela convergente.

Em mais uma tentativa de disciplinar o cronograma de implantação do "Novo Ensino Médio", a Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021, estabeleceu que em 2022

todos os sistemas estaduais deverão submeter sua estrutura curricular à Lei 13.415/17. A atualização da matriz do ENEM, por sua vez, ficou adiada para 2022.

Em função desses desencontros, a realidade apresentada pelos estados é bem diversa. Muitos estados começarão o ano de 2022 sem um currículo aprovado e homologado. Temos, aqui, um efeito dos procedimentos de implementação dessas reformas: quando as decisões são tomadas à parte da comunidade, verticalizadamente, considerando, para tanto, os professores como meros executores de currículos, o processo é ainda mais moroso, dada a resistência natural à imposição. Às vésperas de implantação do "Novo Ensino Médio", alguns estados sequer possuem seus referenciais curriculares definidos e aprovados pelos conselhos estaduais de educação.

Esse atraso não se deve, portanto, apenas à lentidão burocrática dos sistemas de ensino. O preço que se paga pelo exercício da democracia é a perda da celeridade, sempre de prontidão em regimes autoritários. Nove estados ainda não haviam concluído o processo de homologação de seus documentos curriculares. Deles, dois (Rio de Janeiro e Tocantins) ainda aguardavam parecer do Conselho Estadual de Educação (Figura 1).



Figura 1: Andamento da adequação curricular por unidades federativas.
Fonte: Organizado a partir dos dados disponíveis em: https://painelnovoensinomedio.mec.gov.br/.
Acesso em 20 dez. 2021

Uma observação inicial a ser considerada é que a matriz curricular raramente está incluída nos referenciais curriculares. No geral, os documentos curriculares tratam das habilidades, das competências, dos conteúdos, não exatamente da *arquitetura disciplinar* do curso de Ensino Médio. Apenas os estados do Amazonas e da Bahia inseriram as matrizes em seus documentos curriculares. As matrizes são, de certa maneira, obras à parte. Para localizá-las, pesquisamos as normativas publicadas nos diários oficiais estaduais e nos pareceres e resoluções exarados pelos conselhos estaduais de educação. Assim, o cenário apresentado em dezembro de 2021 está descrito no Quadro 1.

Quadro 1: Disponibilidade do documento curricular e da matriz curricular em dezembro/2021

Unidade federativa	Currículo	Matriz	Andamento da adequação curricular
Acre	Indisponível	Disponível	Em análise
Alagoas	Indisponível	Indisponível	Em análise
Amapá	Disponível	Disponível	Homologado
Amazonas	Disponível	Disponível	Homologado
Bahia	Disponível	Disponível	Em análise
Ceará	Indisponível	Disponível	Em análise
Distrito Federal	Disponível	Indisponível	Homologado
Espírito Santo	Disponível	Disponível	Homologado
Goiás	Disponível	Disponível	Homologado
Maranhão	Indisponível	Indisponível	Em análise
Mato Grosso	Disponível	Indisponível	Homologado
Mato Grosso do Sul	Disponível	Disponível	Homologado
Minas Gerais	Disponível	Disponível	Homologado
Pará	Disponível	Indisponível	Homologado
Paraíba	Disponível	Indisponível	Homologado
Paraná	Disponível	Disponível	Homologado
Pernambuco	Disponível	Disponível	Homologado
Piauí	Disponível	Disponível	Homologado
Rio de Janeiro	Indisponível	Indisponível	Aprovado
Rio Grande do Norte	Indisponível	Indisponível	Em análise
Rio Grande do Sul	Disponível	Disponível	Homologado

Rondônia	Indisponível	Indisponível	Em análise
Roraima	Disponível	Indisponível	Homologado
Santa Catarina	Disponível	Disponível	Homologado
São Paulo	Disponível	Disponível	Homologado
Sergipe	Disponível	Disponível	Homologado
Tocantins	Indisponível	Indisponível	Aprovado

Fonte: Organização do autor, a partir de informações das secretarias estaduais de educação e dos conselhos estaduais de educação[1]

Os documentos curriculares indisponíveis relacionam-se aos estados que ainda não conseguiram homologá-los, à exceção da Bahia, que já disponibilizou o documento enviado para o Conselho Estadual de Educação.

Em relação às matrizes curriculares, ao não as encontrar nos sites oficiais, consultamos por e-mail as respectivas secretarias. Ao final, nosso universo empírico foi reduzido. Trabalhamos com dezesseis unidades federativas: Acre, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe.

Dedicamos um olhar especial para a matriz curricular apresentada nessas propostas. Tínhamos interesse em verificar as alterações postas à Geografia Escolar. Quatro questões centrais foram consideradas: (1) a Geografia permaneceu como disciplina autônoma ou cedeu seus saberes à área disciplinar de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme disposta na BNCC?; (2) houve diminuição na carga horária de Geografia?; (3) A presença da Geografia está contemplada em todas as séries do Ensino Médio?; e (4) como está a distribuição de carga horária interna entre os componentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas?

a) Geografia como disciplina autônoma

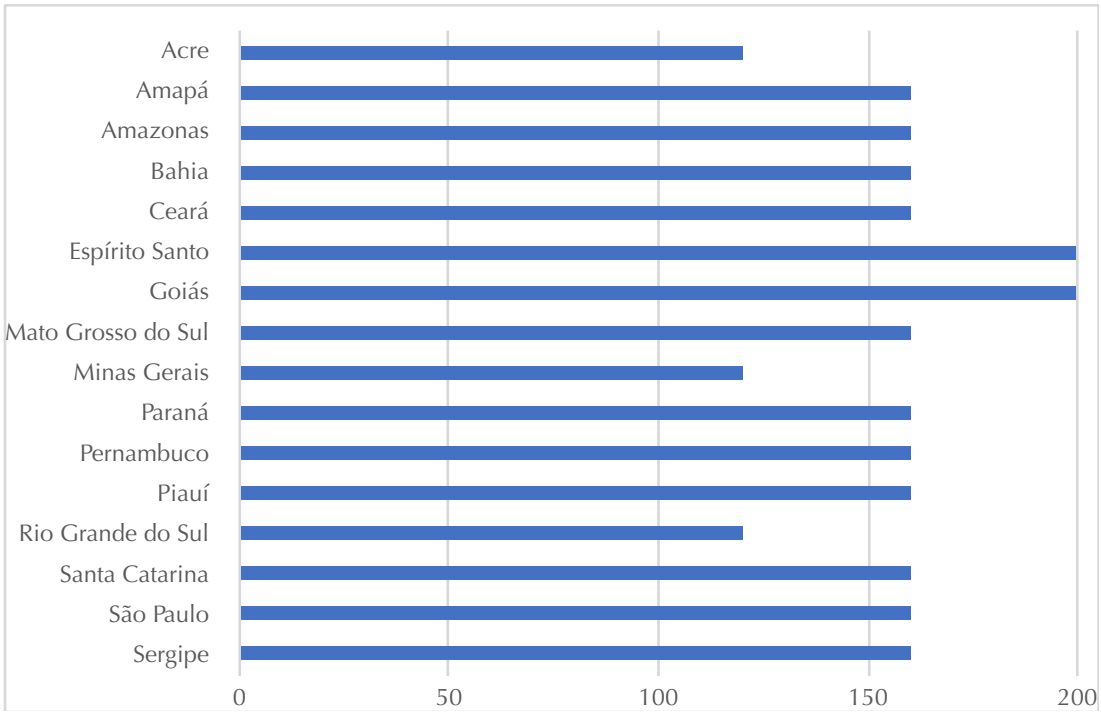
É digno de registro o fato de que nenhum sistema escolar pautou-se pela organização curricular *stricto sensu* apresentada pela BNCC, isto é, todas as propostas mantiveram as disciplinas autonomamente no currículo. Afasta-se, pelo menos a curto prazo, a possibilidade de a Geografia desaparecer do currículo do Ensino Médio.

[1] Em novembro de 2022, todos os currículos estaduais estavam publicados e disponíveis em https://observatorio.movimentopelabase.org.br/novo-ensino-medio/ (acesso em 04 nov. 2022).

b) Geografia e sua carga horária

A carga horária da Geografia reduziu-se. Os sistemas escolares calculavam-na, geralmente, em 240 horas-aula (80 horas-aula anuais, duas aulas semanais para as três séries). Em dois estados, Goiás e Espírito Santo, a redução foi menos sentida, alcançando 200 horas ao final do curso. Em outros três, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Acre, a redução foi maior: Geografia conta com apenas metade (120 horas-aula) do que antes havia.

Gráfico 1: Carga horária de Geografia no Ensino Médio por estados



Fonte: Organização do autor, a partir de informações das secretarias estaduais de educação e dos conselhos estaduais de educação.

c) Geografia e sua obrigatoriedade

Quanto à presença obrigatória da Geografia em todas as séries do Ensino Médio, quatro estados optaram por não a ofertar em todos os anos do Ensino Médio: Acre, Amapá, Espírito Santo e São Paulo, totalizando 27% de nossa amostra. Nos demais estados, a concentração das aulas de Geografia deu-se na 1ª série (Amazonas, Ceará, Pernambuco, Piauí, Santa Catarina e Sergipe) ou na 3ª Série (Bahia, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul). Goiás optou por menos aulas na 3ª série e São Paulo por não as ter nessa série. Minas Gerais e Rio Grande do Sul contemplaram a disciplina em todas as séries com 40h anuais.

d) Geografia e a área de ciências humanas e sociais aplicadas

Nos sistemas estaduais de ensino, Geografia e História gozavam de maior prestígio, geralmente percebido no dobro da carga horária de Sociologia e Filosofia. As orientações dadas pela BNCC, embora não tratem de carga horária, estimulam por igual as quatro disciplinas componentes da área. Dessa forma, é compreensível a distribuição equânime estabelecida pelos estados do Amapá, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe. Neles, as quatro disciplinas possuem a mesma carga horária.

História, por sua vez, apresenta-se em maior relevância nos estados do Rio Grande do Sul e de Minas Gerais. Nesse último, a disciplina possui o dobro da carga horária de Geografia. Ainda no Rio Grande do Sul, destaca-se a presença do Ensino Religioso no currículo (Tabela 1).

Tabela 1: Distribuição de carga horária entre os componentes de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, por Estado

Unidade Federativa	Geo	Hist	Soc	Fil	E.R.	Carga Horária Total (Horas)
Acre	120	120	80	80	-	**400**
Amapá	160	160	160	160	-	**640**
Amazonas	160	160	80	80	-	**480**
Bahia	160	160	120	120	-	**560**
Ceará	160	160	120	120	-	**560**
Espírito Santo	200	200	80	80	-	**560**
Goiás	200	200	40	40	-	**480**
Mato Grosso do Sul	160	160	120	120	-	**560**
Minas Gerais	120	240	120	120	-	**600**
Paraná	160	160	80	80	-	**480**
Pernambuco	160	160	80	80	-	**480**
Piauí	160	160	80	80	-	**480**
Rio Grande do Sul	120	160	80	80	40	**480**
Santa Catarina	160	160	160	160	-	**640**
São Paulo	160	160	160	160	-	**640**
Sergipe	160	160	160	160	-	**640**

Legenda: Geo - Geografia; His - História; Soc - Sociologia; Fil - Filosofia; E.R. - Ensino Religioso.
Fonte: Organização do autor, a partir de informações das secretarias estaduais de educação e dos conselhos estaduais de educação.

A carga horária da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas também varia muito. A média é de 542,5 horas, com teto de 640 horas (Amapá, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe) e piso de 400 horas (Acre).

Considerações finais

Iniciamos nosso texto fazendo referência a um "currículo poderoso" e aos "poderes da Geografia". Ao final, e infelizmente, os resultados da pesquisa nos apresentam um currículo enfraquecido e uma Geografia diminuída. São os efeitos da reforma curricular, eficiente na economia da carga horária obrigatória destinada às disciplinas ligadas à área de humanidades.

O cronograma de implantação do "Novo Ensino Médio" também se mostrou incompatível com o tempo necessário para a negociação entre os múltiplos atores dos sistemas educacionais estaduais, o que explica o atraso na definição dos currículos já na iminência de sua implantação. A rapidez, aqui, é percebida como desdobramento de uma política autoritária, marcada pela falta de diálogo, como foi a Reforma do Ensino Médio.

No entanto, é importante registrar a positividade da manutenção das disciplinas pelos sistemas educativos. A Geografia, que respirava ameaça de ausentar-se do Ensino Médio, permanece no currículo, mesmo tendo reduzida sua carga horária e sem estar presente em todas as séries desse nível em alguns estados.

A diminuição da carga horária atingiu também a área. Contudo, o tratamento equânime dado por alguns estados aos diferentes componentes disciplinares da área permitiu aumento na carga horária de Sociologia e Filosofia.

A agenda de pesquisa instada a partir das reformas educacionais empreendidas desde 2017 é extensa. Há ainda muitos estados que não deram publicidade aos seus documentos curriculares. O contexto a curto e médio prazo, porém, exige contínuo esforço interpretativo na avaliação das consequências da Reforma do Ensino Médio e da implementação da BNCC por todo o território nacional.

Referências Bibliográficas

BANCO MUNDIAL. **Learning for all**: investing in people's knowledge and skills to promote development. Washington: The World Bank Group, 2011.

BEADLE, Phil. Gove's plans send out an anti-education message. **The Guardian**, Londres, 13 de abril de 2010. Disponível em: https://www.theguardian.com/education/2010/apr/13/gove-education-plans. Acesso em 26 dez. 2021.

BEDNARZ, Sarah Witham. Geography's secret powers to save the world. **The Canadian geographer**, v. 63, n. 4, p. 520-529, out./dez. 2019.

BITTAR, Bernardo. Bolsonaro critica faculdades de humanas e apoia redução de investimentos. **Correio Braziliense**, Brasília, 26 de abril de 2019. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2019/04/26/ensino_ensinosuperior_interna,751722/bolsonaro-critica-faculdades-de-humanas-apoia-reducao-de-investimentos.shtml. Acesso em 26 dez. 2021.

CORTI, Ana Paula. Política e significantes vazios: uma análise da Reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em Revista**. 2019, v. 35, e201060. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698201060. Acesso em 26 dez. 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.

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.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

LOPES, Reginaldo. **Projeto de Lei 6.840/13**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428&filename=PL+6840/2013. Acesso em 26 dez. 2021.

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.

MENDONÇA, Ana. Apoiador sugere a Bolsonaro adotar 'abordagem educacional' de Hitler. **Correio Braziliense**, Brasília, 22 de novembro de 2021. Disponível em https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/11/4965046-apoiador-sugere-a-bolsonaro-adotar-abordagem-educacional-de-hitler.html. Acesso em 26 dez. 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula Valim de. Neoliberalismo e neoconservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, n. 36, ago. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/82294>. Acesso em: 16 dez. 2021.

SAHLBERG, Pasi. **Global Educational Reform Movement is here!** Disponível em: https://pasisahlberg.com/global-educational-reform-movement-is-here/. Acesso em 28 dez. 2021.

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.

XAVIER, Getúlio. Se Dilma tivesse concluído o mandato Lula teria sido eleito em 2018, diz Bolsonaro. **Carta Capital**, São Paulo, 07 de dezembro de 2021. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/politica/se-dilma-tivesse-concluido-o-mandato-lula-teria-sido-eleito-em-2018-diz-bolsonaro/. Acesso em 26 dez. 2021.

YOUNG, Michael. O Futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set.- dez. 2011.

Recebido em 11 de janeiro de 2022.

Aceito para publicação em 29 de novembro de 2022.