



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS GEOGRÁFICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

EMANUEL FERNANDO DE ANDRADE BORGES FILHO

**POSSIBILIDADES E LIMITES PARA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA COM A  
IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO  
DE PERNAMBUCO**

Recife

2025

EMANUEL FERNANDO DE ANDRADE BORGES FILHO

**POSSIBILIDADES E LIMITES PARA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA COM A  
IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO  
DE PERNAMBUCO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do título de doutor em Geografia.

**Área de concentração:** Análise regional e regionalização.

**Linha de pesquisa:** Educação, cultura, política e inovação na produção contemporânea do espaço.

**Orientador:** Prof. Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos

**Coorientador:** Prof. Dr. Lucas Antônio Viana Botêlho

Recife

2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Borges Filho, Emanuel Fernando de Andrade.

Possibilidades e limites para educação geográfica com a implantação do novo ensino médio na rede estadual de ensino de Pernambuco / Emanuel Fernando de Andrade Borges Filho. - Recife, 2025.

312 f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2025.

Orientação: Francisco Kennedy Silva dos Santos.

Coorientação: Lucas Antônio Viana Botêlho.

Inclui referências e apêndice.

1. Educação geográfica; 2. Novo Ensino Médio; 3. Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. I. Santos, Francisco Kennedy Silva dos. II. Botêlho, Lucas Antônio Viana. III. Título.

UFPE-Biblioteca Central

EMANUEL FERNANDO DE ANDRADE BORGES FILHO

**POSSIBILIDADES E LIMITES PARA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA COM A IM-  
PLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE  
PERNAMBUCO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em geografia. Área de concentração: regionalização e análise regional.

Aprovada em: 25/07/2025.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos (Orientador – Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Priscylla Karoline de Menezes (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Regina Celly Nogueira da Silva (Examinadora Externa)  
Universidade Estadual da Paraíba

Prof. Dr. Mateus Ferreira Santos (Examinador Externo)  
Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Juliana Nóbrega de Almeida (Examinadora Externa)  
Universidade Estadual da Paraíba

Aos meus amados filhos, Emanuel e Isabela, que são minha fonte de motivação e razão de continuar. Por vocês, jamais desisti!

Cada passo dado neste doutorado foi impulsionado pelo desejo de querer ser um exemplo para vocês. Acreditem sempre que a educação é o maior instrumento para construir um futuro sólido.

Vocês são minha maior inspiração e sempre serão o meu porquê!

## AGRADECIMENTOS

Não se conclui um doutorado sem se ter muito a agradecer, as páginas desse trabalho são insuficientes para enaltecer a ajuda de todos os que colaboraram direta ou indiretamente no percurso dessa trajetória acadêmica. Por isso, é com gratidão e reconhecimento que esse espaço é dedicado para expressar meus sinceros agradecimentos àqueles que, de diferentes maneiras, contribuíram para a realização desta pesquisa.

À Deus, fonte de toda sabedoria e força, por me guiar ao longo de todo o processo, desde a seleção até a conclusão do doutorado. Pai, sem Sua presença constante em minha vida, trilhar este caminho teria sido impossível. Em cada momento de dúvida, encontrei conforto em Sua misericórdia, e em cada conquista, vi a Sua mão abençoando meus esforços. Como diz o Salmo 32:8: “Instruir-te-ei e ensinar-te-ei o caminho que deves seguir; guiar-te-ei com os meus olhos.” Senti, em cada passo dado, que o Senhor estava ao meu lado, guiando-me e sustentando-me. Agradeço também a Maria Santíssima, mãe amorosa e protetora, por interceder por mim em todos os momentos. Sua ternura e cuidado me acompanharam em cada etapa, dando-me a paz e a coragem necessárias para perseverar.

À Roselia, minha esposa, agradeço por sempre estar ao meu lado, acreditando em mim, às vezes, mais do que eu mesmo. Da saída do edital de seleção do doutorado até a conclusão dessa tese, seu apoio, ajuda e torcida foram essenciais para superar os percalços surgidos ao longo do caminho. Meu amor, essa conquista não é minha, ela é nossa! Nos momentos de angústia, desespero e medo de não conseguir, seu aconchego e carinho me sustentaram e fortaleceram. Obrigado pelo companheirismo, pelos sonhos compartilhados e pela parceria nesta vida.

Aos meus filhos, Emanuel e Isabela, por serem minha fonte de alegria e a razão pela qual nunca desisti. Mesmo sem entenderem o porquê de tantas horas de trabalho e estudo, vocês foram compreensivos e pacientes. Este trabalho é, em parte, de vocês, pois a força que precisei para concluí-lo veio do amor que tenho pelos dois. O sorriso de cada um me dava a força que eu precisava para continuar, cada abraço me fazia acreditar que tudo valeria a pena. Sei que vocês ainda são pequenos para entender, mas cada segundo de ausência foi para construir um futuro melhor para nós. Esse trabalho é dedicado a vocês, com todo o amor do mundo. Obrigado por serem a luz da minha vida e por me ensinarem, a cada dia, o verdadeiro significado do amor incondicional. Amo vocês mais do que as palavras podem expressar!

Aos meus pais, Emanuel Fernando e Maria Helena, minha eterna gratidão. Especialmente, à minha mãe, que demonstra seu amor diariamente nos pequenos gestos, falas

e mimos. Seu carinho, suas palavras de encorajamento e, acima de tudo, seu exemplo de vida foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui. Este doutorado é um reflexo do amor e da sabedoria que vocês, meus pais, me deram ao longo da vida. Obrigado por tudo, do fundo do meu coração.

À minha irmã, Emanuelle Fernanda, expresso a mais profunda gratidão pela presença constante ao longo de toda esta trajetória acadêmica, inclusive – e especialmente – nos momentos mais desafiadores. Seu apoio incondicional e amor inabalável fizeram toda a diferença para que eu pudesse manter o equilíbrio emocional e a motivação diante das adversidades enfrentadas. Obrigado por ser porto seguro em tempos de tempestade e por celebrar comigo cada pequena vitória.

Às minhas queridas sobrinhas, Lara Borges e Elis Borges. Quando comecei esta jornada, vocês eram apenas crianças, hoje são adolescentes admiráveis. Cada sorriso, cada abraço e cada conversa foram um refúgio de alegria e renovação em meio aos desafios do doutorado. Obrigado por iluminarem minha vida. Este trabalho é também uma celebração do futuro brilhante que desejo a vocês.

Aos meus amigos, Humberto Henrique, Henrique Rodrigues, Edvaldo Jr., Boanerges Batista, Luísa Sousa e Priscilla Miranda. A vocês, que souberam ouvir com paciência, aconselhar com sabedoria e, acima de tudo, entender as minhas ausências, minha gratidão é imensurável.

Ao meu orientador, Francisco Kennedy Silva dos Santos, por ter acreditado na viabilidade do projeto, pela orientação excepcional, paciência e apoio inabalável durante toda a elaboração desta tese. Seu conhecimento, orientação e incentivo foram fundamentais para a realização deste trabalho. Sou profundamente grato por sua dedicação e por compartilhar sua sabedoria e experiência. Além dos seus ensinamentos acadêmicos, levarei para vida sua escuta atenta, generosidade intelectual e, principalmente, sensibilidade nas palavras proferidas nos momentos de dificuldades. Mais do que um orientador acadêmico, o senhor foi um verdadeiro mestre de vida, seus conselhos ultrapassaram os limites da ciência e deixaram marcas duradouras em minha formação pessoal e profissional.

Ao coorientador, Lucas Antônio Viana Botelho, pelo suporte valioso e pela orientação durante o desenvolvimento desta tese. Sua contribuição foi fundamental para o refinamento deste trabalho.

Agradeço, ainda, aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal de Pernambuco, pelas indicações, conversas, ensinamentos e colaborações ao longo do curso. Sou grato pelo ambiente de aprendizado e pelas valiosas trocas

de experiências que enriqueceram não só esta tese, mas, também, minha trajetória acadêmica.

Aos meus colegas de trabalho, da minha querida Escola de Referência em Ensino Médio Raimundo Honório, pela torcida e palavras de incentivo ao longo do percurso trilhado, sou grato pelo coleguismo e pelo suporte contínuo.

Aos colaboradores e participantes da pesquisa (membros da Gerência Regional de Educação Vale do Capibaribe, gestores escolares e, especialmente, aos professores de geografia) que dedicaram seu tempo, compartilharam suas experiências e contribuíram de maneira inestimável para este estudo. Suas contribuições enriqueceram não apenas este estudo, mas também o conhecimento na área da educação geográfica.

Agradeço, com estima e respeito, aos professores que compuseram as bancas de qualificação e de defesa desta tese. As contribuições foram decisivas para o amadurecimento teórico e metodológico da pesquisa, oferecendo críticas construtivas, sugestões pertinentes e questionamentos que ampliaram minha compreensão sobre o objeto de estudo. O rigor acadêmico e a generosidade intelectual com que acolheram este trabalho foram fundamentais para que ele alcançasse maior densidade e coerência. A presença de cada um nesta etapa final representa, para mim, não apenas um reconhecimento, mas também um estímulo ao constante aperfeiçoamento da prática investigativa.

Por fim, peço desculpas, com humildade, caso algum nome tenha sido involuntariamente omitido ao longo destes agradecimentos. Chegado aqui, a memória já não é a mesma! Reconheço que muitas pessoas contribuíram, de formas diversas, para que este percurso fosse possível, e cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo e cada colaboração, ainda que não mencionados nominalmente, foram essenciais para a realização desta tese. A todos, o meu sincero muito obrigado.

## **EPÍGRAFE**

“Ainda que a minha mente e o meio corpo enfraqueçam, Deus é a minha força, Ele é tudo o que eu sempre preciso.” (Salmos 73:26)

“Eu posso todas as coisas naquele que me fortalece.” (Filipenses 4:13)

## RESUMO

O ensino da ciência geográfica no mundo contemporâneo configura-se como uma atividade de elevada responsabilidade, dado seu papel fundamental na formação de sujeitos críticos, capazes de compreender, analisar e intervir no espaço geográfico. Tal ensino contribui para o exercício pleno da cidadania ao proporcionar uma aprendizagem significativa e transformadora. Com a implantação do Novo Ensino Médio, novos entraves foram impostos à formação geográfica, impactando diretamente o fazer pedagógico. Os discursos institucionais apresentaram a reforma como resposta às demandas juvenis, defendendo sua vinculação à pesquisa, ao mundo do trabalho, à inovação tecnológica, à cidadania ativa e ao engajamento social. No entanto, sob esse discurso de modernização e superação de fragilidades históricas da educação básica, a reforma trouxe profundas alterações estruturais que afetaram a organização curricular e as práticas docentes, especialmente no campo das ciências humanas. A Lei N.º 13.415/2017 estabeleceu que o Novo Ensino Médio deveria ser plenamente implementado até 2024. Em Pernambuco, sua execução iniciou-se de forma gradual em 2022. Diante desse cenário, esta tese teve como problema central investigar as implicações da reforma para o ensino da geografia na Rede Estadual Pernambucana. Partiu-se da hipótese de que a condução verticalizada do processo, sem participação efetiva dos professores e sem oferta de formação continuada condizente com as novas exigências, traria consequências negativas ao ensino-aprendizagem da geografia. Entre os principais impactos previstos estavam a sua descaracterização enquanto componente curricular específico, sua diluição na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a redução de sua carga horária na Formação Geral Básica e a concorrência com outras disciplinas nos Itinerários Formativos. O objetivo geral consistiu em analisar os efeitos da reforma na prática docente e no processo de ensino-aprendizagem da ciência geográfica na Rede Estadual de Pernambuco. A investigação ancorou-se no materialismo histórico-dialético, com abordagem predominantemente qualitativa e descritiva, articulando um percurso teórico-documental e outro empírico. Os procedimentos metodológicos compreenderam o levantamento de referências pertinentes à temática, a análise de documentos oficiais relacionados à Lei N.º 13.415/2017 no contexto estadual e a aplicação de um questionário de caráter quanti-qualitativo com professores de geografia atuantes na implementação da nova estrutura curricular. De modo geral, os docentes sinalizaram dificuldades na articulação entre os Itinerários Formativos e os conteúdos estruturantes da geografia, mencionando a diminuição de aulas, a fragmentação curricular e a perda de densidade teórica como fatores que comprometeram a qualidade do ensino da disciplina. Além disso, identificaram-se críticas à ausência de condições materiais adequadas e à insuficiência de formação continuada, o que aprofundou os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Tais resultados indicaram que, embora a proposta curricular apresentasse um discurso de diretrizes inovadoras em termos de organização pedagógica, sua operacionalização provocou tensões, incertezas e um reposicionamento forçado das práticas docentes frente às exigências da reforma. Portanto, os dados obtidos confirmaram a hipótese inicial: a ausência de diálogo com os profissionais da educação, especialmente os docentes, comprometeu significativamente o ensino da geografia, gerando obstáculos à consolidação de uma formação crítica e emancipadora.

**Palavras-chave:** Educação Geográfica; Novo Ensino Médio; Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

## ABSTRACT

Teaching geographic science in the contemporary world is a highly responsible activity, given its fundamental role in developing critical individuals capable of understanding, analyzing, and intervening in geographic space. Such teaching contributes to the full exercise of citizenship by fostering meaningful and transformative learning. With the implementation of the New High School, new obstacles were imposed on geographic education, directly impacting pedagogical practice. Institutional discourses presented the reform as a response to youth demands, advocating for its connection to research, the world of work, technological innovation, active citizenship, and social engagement. However, under this discourse of modernization and overcoming historical weaknesses in basic education, the reform brought profound structural changes that affected curricular organization and teaching practices, especially in the field of humanities. Law No. 13,415/2017 established that the New High School System (NEHS) should be fully implemented by 2024. In Pernambuco, its implementation began gradually in 2022. Given this scenario, this thesis focused on investigating the implications of the reform for geography teaching in the Pernambuco State School System. The hypothesis was that the verticalized approach, without effective teacher participation and without the provision of continuing education appropriate to the new demands, would have negative consequences for the teaching and learning of geography. Among the main impacts predicted were its loss of character as a specific curricular component, its dilution in the area of Humanities and Applied Social Sciences, the reduction of its workload in Basic General Education, and competition with other disciplines in the Training Itineraries. The overall objective was to analyze the effects of the reform on teaching practice and the teaching and learning process of geography in the Pernambuco State School System. The research was anchored in historical-dialectical materialism, with a predominantly qualitative and descriptive approach, combining a theoretical-documentary approach with an empirical one. The methodological procedures included a survey of references relevant to the topic, an analysis of official documents related to Law No. 13,415/2017 in the state context, and the administration of a quantitative-qualitative questionnaire to geography teachers working on the implementation of the new curriculum structure. In general, teachers reported difficulties in connecting the Training Itineraries with the structuring geography content, citing the reduction in class sizes, curricular fragmentation, and the loss of theoretical depth as factors that compromised the quality of teaching the subject. Furthermore, criticisms were raised regarding the lack of adequate material conditions and insufficient continuing education, which exacerbated the challenges faced in daily school life. These results indicated that, although the curriculum proposal presented innovative guidelines in terms of pedagogical organization, its implementation provoked tensions, uncertainty, and a forced repositioning of teaching practices in response to the demands of the reform. Therefore, the data obtained confirmed the initial hypothesis: the lack of dialogue with education professionals, especially teachers, significantly compromised geography teaching, creating obstacles to the consolidation of a critical and emancipatory education.

**Keywords:** Geographic Education; New High School; State Education Network of Pernambuco.

## LISTA DE FLUXOGRAMAS

Fluxograma	1 – Plano de Estudos Desenvolvido pela Companhia de Jesus .....	31
Fluxograma	2 – Distribuição da Carga Horária do Novo Ensino Médio .....	169

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico	1 – Satisfação docente em relação as orientações e apoio da Secretaria Estadual de Educação e da Gerência Regional de Educação quanto ao processo de implementação da arquitetura curricular e pedagógica do Novo Ensino Médio em Pernambuco.....	227
Gráfico	2 – Satisfação docente em relação as orientações recebidas da Equipe Gestora e Pedagógica da sua escola sobre o Novo Ensino Médio.....	228
Gráfico	3 – Satisfação docente em relação a formação continuada para socialização de informações e diretrizes gerais sobre o Novo Ensino Médio.....	229
Gráfico	4 – Satisfação docente em relação a forma de planejamento e execução do processo de implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.....	230
Gráfico	5 – Satisfação docente em relação a forma de planejamento e execução do Currículo de Pernambuco para o Novo Ensino Médio.....	232
Gráfico	6 – Satisfação docente em relação ao conteúdo das formações realizadas com foco na implementação do Currículo de Pernambuco para o Novo Ensino Médio.....	233
Gráfico	7 – Satisfação docente em relação a quantidade e qualidade dos documentos para suporte pedagógico disponibilizados pelas Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, Gerências Regionais de Educação e/ou Escolas Estaduais direcionados a implementação do Currículo de Pernambuco para o Novo Ensino Médio.....	234
Gráfico	8 – Satisfação docente em relação aos canais de comunicação para esclarecimentos e apoio para sanar dúvidas e problemas no processo de implementação do Novo Ensino Médio.....	236
Gráfico	9 – Satisfação docente em relação ao acompanhamento, apoio e alinhamento do processo de implementação do arcabouço do Currículo de Pernambuco e das diretrizes do Novo Ensino Médio realizados pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, Gerências Regionais de Educação e/ou Escolas Estaduais.....	237
Gráfico	10 – Satisfação docente em relação as adequações físicas e estruturais da sua escola para implementação do Novo Ensino Médio, auxiliando os discentes a empregarem diferentes formas de ensinar e aos discentes a possibilidade de diferentes maneiras de aprender.....	238
Gráfico	11 – Implicações da implementação do Novo Ensino Médio na carga horária docente.....	240
Gráfico	12 – Participação docente nas trilhas do Currículo de Pernambuco ligadas ao Itinerário Formativo de Ciências Humanas e Sociais	

		Aplicadas.....	241
Gráfico	13 –	Participação docente nas trilhas do Currículo de Pernambuco não associadas ao Itinerário Formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	244
Gráfico	14 –	Principais dificuldades enfrentadas no cotidiano da prática pedagógica nos Itinerários Formativos.....	245

### **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura	1 –	Gerências Regionais de Educação da Rede de Ensino do Estado de Pernambuco.....	214
--------	-----	--	-----

## LISTA DE QUADROS

Quadro	1 –	Roteiro de Análise de Documentos.....	19
Quadro	2 –	Reformas Educacionais da Primeira República.....	46
Quadro	3 –	Ciclo Fundamental (com 5 séries).....	92
Quadro	4 –	1º Ciclo – Ginásial (com 4 séries).....	94
Quadro	5 –	2º Ciclo – Curso Clássico (com 3 séries).....	94
Quadro	6 –	2º Ciclo – Curso Científico (com 3 séries).....	95
Quadro	7 –	Linha do Tempo com os Marcos da Elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	132
Quadro	8 –	Síntese dos Eixos Estruturantes dos Itinerários Formativos.....	144
Quadro	9 –	Temas e Saberes Transversais propostos no Currículo de Pernambuco.....	164
Quadro	10 –	A Interface das Ciências Humanas do Ensino Fundamental Anos Finais para o Ensino Médio.....	167
Quadro	11 –	O Cardápio de Trilhas Pedagógicas para o Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Pernambuco.....	178
Quadro	12 –	Desdobramentos Curriculares do Itinerário Formativo Associado a Trilha Pedagógica “Possibilidades em Rede e Humanização dos Espaços”.....	179
Quadro	13 –	Desdobramentos Curriculares do Itinerário Formativo Associado a Trilha Pedagógica “Desenvolvimento Social e Sustentabilidade”.....	181
Quadro	14 –	Desdobramentos Curriculares do Itinerário Formativo Associado a Trilha Pedagógica “Diversidade Cultural e Territórios”.....	182
Quadro	15 –	Desdobramentos Curriculares do Itinerário Formativo Associado a Trilha Pedagógica “Direitos Humanos e Participação Social”.....	184
Quadro	16 –	Desdobramentos Curriculares do Itinerário Formativo Associado a Trilha Pedagógica “Juventude, Liberdade e Protagonismo”.....	185
Quadro	17 –	Unidades Curriculares Destinadas a Docentes de Geografia nas Trilhas Pedagógicas que não Abrangem a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	192
Quadro	18 –	As Competências Específicas Atribuídas pela Base Nacional Comum Curricular para a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	200
Quadro	19 –	Organizador Curricular de Geografia para o 1º Ano do Ensino Médio.....	204
Quadro	20 –	Organizador Curricular de Geografia para o 2º Ano do Ensino Médio.....	205
Quadro	21 –	Organizador Curricular de Geografia para o 3º Ano do Ensino Médio.....	207
Quadro	22 –	Síntese da Organização e Interpretação da Questão 7.1.....	247
Quadro	23 –	Síntese da Organização e Interpretação da Questão 8.1.....	250
Quadro	24 –	Síntese da Organização e Interpretação da Questão 9.1.....	254
Quadro	25 –	Síntese da Organização e Interpretação da Questão 10.1.....	258
Quadro	26 –	Síntese da Organização e Interpretação da Questão 11.1.....	263

## LISTA DE TABELAS

Tabela	1 –	Distribuição de carga horária dos Itinerários Formativos por ano no Ensino Médio.....	169
Tabela	2 –	Consolidado das Unidades Curriculares presentes nas Trilhas Pedagógicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	188
Tabela	3 –	Consolidado do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco por Gerência Regional de Educação.....	216
Tabela	4 –	Síntese da Amostragem da Pesquisa.....	217

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BDE	Bônus de Desenvolvimento da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CADES	Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEB	Câmara de Educação Básica
CFE	Conselho Federal de Educação
CHSA	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNG	Conselho Nacional de Geografia
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNP	Conselho Nacional de Pesquisa
CNT	Ciências da Natureza e suas Tecnologias
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPC	Centro Popular de Cultura
DCEIF	Diretrizes Curriculares para Elaboração de Itinerário Formativo
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EREF	Escola de Referência em Ensino Fundamental
EREFM	Escola de Referência em Ensino Fundamental e Médio
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
ETE	Escola Técnica Estadual
FGB	Formação Geral Básica
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNCEE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação

FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GRE	Gerência Regional de Educação
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
IFs	Itinerários Formativos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LT	Linguagens e suas Tecnologias
MCP	Movimentos de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MP	Medida Provisória
MT	Matemática e suas Tecnologias
NEM	Novo Ensino Médio
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PAIUB	Programa Nacional de Avaliação das Universidade Brasileira
PAPFC	Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular
PAR	Plano de Ações Articuladas
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PFC	Proposta de Flexibilização Curricular
PL	Projeto de Lei
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNFEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico

PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco
SCIELO	Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Eletrônica Científica Online)
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SISMÉDIO	Sistema de Monitoramento do Ensino Médio
UEx	Unidade Executora
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNDINE	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>O HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....</b>	<b>24</b>
2.1	As Concepções de Educação no Brasil Pré-Colonial e Colonial.....	24
2.1.1	A Educação Brasileira no Período Pombalino (1750 – 1777).....	34
2.1.2	A Educação Brasileira no Período Joanino (1808 – 1821).....	35
2.2	Formação docente em geografia: revisitando estudos e tecendo teias com a cartografia.....	36
2.2.1	Ensino Primário no Império do Brasil.....	37
2.2.2	Ensino Secundário no Império do Brasil.....	40
2.2.3	Escolas para o Povo (Ensino Técnico-Profissional).....	42
2.3	A República do Brasil e as Transformações na Educação.....	44
2.3.1	A Educação na Era Vargas (1930-1945).....	47
2.3.2	Educação no Brasil de 1946 a 1964.....	50
2.3.3	A Educação a Serviço da Ditadura Militar (1964 – 1985).....	54
2.3.4	O Fim da Ditadura Militar e a Democratização do Acesso à Escola (1985 – 2002).....	58
2.3.5	A Educação Brasileira nos Governos Lula e Dilma (2003 – 2016).....	63
2.3.6	Os (Des)Governos Temer e Bolsonaro e os Retrocessos na Educação.....	67
<b>3</b>	<b>ORIGENS E PERCURSOS DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NO ENSINO FORMAL BRASILEIRO.....</b>	<b>75</b>
3.1	A Institucionalização da Geografia Escolar no Brasil.....	75
3.2	A Geografia Escolar no Brasil.....	78
3.3	Geografia e o Currículo Escolar no Brasil.....	79
3.3.1	A Disciplina de Geografia e o Currículo.....	82
3.4	O Ensino de Geografia no Brasil Republicano.....	89
3.4.1	O Ensino de Geografia na Primeira Lei de Diretrizes e Bases – Lei N.º 4.024 De 20/12/1961.....	95
3.4.2	O Ensino de Geografia na Segunda Lei de Diretrizes e Bases – Lei N.º 5.692 De 11/08/1971.....	96
3.4.3	O Ensino de Geografia na Terceira Lei de Diretrizes e Bases – Lei N.º 9.394 De 20/12/1996.....	97
3.5	O Novo Ensino Médio e as Mudanças no Ensino da Geografia.....	99
<b>4</b>	<b>O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>106</b>
4.1	Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI).....	106
4.2	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e o SisMÉDIO.....	110
4.3	O Projeto de Lei N.º 6.840/2013.....	114
4.4	A Medida Provisória N.º 746/2016.....	117
4.5	A Lei N.º 13.415/2017.....	121
4.6	Base Nacional Comum Curricular do Novo Ensino Médio.....	131
4.7	Referências Curriculares sobre os Itinerários Formativos.....	141

4.8	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.....	145
4.9	Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio: Implantação e Financiamento.....	155
<b>5</b>	<b>O CURRÍCULO DE PERNAMBUCO PARA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL E OS DESDOBRAMENTOS NO ENSINO DA GEOGRAFIA.....</b>	<b>160</b>
5.1	A Construção Do Currículo De Pernambuco.....	160
5.2	A Reforma Do Ensino Médio E A Arquitetura Do Ensino Médio Em Pernambuco.....	166
5.3	Os Itinerários Formativos no Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio e suas Implicações para o Ensino da Geografia.....	170
5.3.1	Aprofundamentos.....	172
5.3.2	Eletivas.....	173
5.3.3	Projeto de Vida.....	174
5.3.4	As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e suas Trilhas Pedagógicas no Currículo de Pernambuco para o Novo Ensino Médio.....	176
5.4	Formação Geral Básica e o Ensino da Geografia.....	195
5.4.1	Base Nacional Comum Curricular, Currículo e as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	198
5.4.2	Ensino de Geografia no Ensino Médio.....	202
<b>6</b>	<b>OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO NA GEOGRAFIA COM A IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO.....</b>	<b>210</b>
6.1	A Estruturação da Pesquisa de Campo.....	211
6.2	A Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e a Definição do Grupo de Amostragem da Pesquisa de Campo.....	214
6.3	A Coleta de Dados.....	216
6.4	Metodologias para a Análise dos Dados.....	218
6.5	Análise dos Resultados.....	223
6.5.1	Perfil do Grupo Participante da Pesquisa.....	223
6.5.2	Implementação do Novo Ensino Médio.....	225
6.5.3	Práticas Pedagógicas no Novo Ensino Médio.....	239
6.5.4	Ensino de Geografia no Novo Ensino Médio.....	246
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>267</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>272</b>
	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>297</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A reforma do Ensino Médio, materializada pela Lei N.º 13.415/2017, trouxe profundas mudanças na estrutura curricular e organizacional dessa etapa da educação básica no Brasil. O Novo Ensino Médio, como ficou popularmente reconhecido, teve como principais justificativas para necessidade de sua rápida implementação: combater a evasão e elevar os indicadores de aprendizagem. Para isso, a falácia da flexibilização do currículo, que na teoria permitiria aos estudantes escolherem itinerários formativos que se alinhassem com suas áreas de interesse e projetos de vida, foi usada como redentora para todos os problemas da última etapa da educação básica brasileira. No entanto, a execução prática da implementação do Novo Ensino Médio, entre outras, teve implicações severas para disciplinas específicas, como a geografia.

Em Pernambuco, a Rede Estadual de Ensino enfrentou desafios significativos para adaptar-se a essa nova realidade. Através da elaboração do Currículo para o Novo Ensino Médio, a Secretaria de Educação construiu o arcabouço estrutural para se adequar as mudanças impostas. A flexibilização curricular provocou uma diminuição da Formação Geral Básica, e, no estado, os Itinerários Formativos foram concebidos em 16 trilhas de aprofundamento pedagógico, 8 trilhas específicas das área de conhecimento (3 de Linguagens; 1 de Matemática; 2 de Natureza; e 2 de Humanas), 6 trilhas integradas (1 Linguagens e Humanas; 1 Matemática e Humanas; 1 Natureza e Humanas; 1 Natureza e Linguagens; 1 Matemática e Natureza; 1 Matemática e Linguagens) e 2 trilhas para Formação Técnica e Profissional (Pernambuco, 2021).

Mesmo com todo esse cardápio de possibilidades de percursos formativos concebidos pela Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, a lei do Novo Ensino Médio não estabeleceu a obrigatoriedade de disponibilizar trilhas de todas as áreas do conhecimento em uma mesma unidade escolar. Esse fato, atrelado a diminuição da carga horária da Formação Geral Básica, elevou a probabilidade de marginalização de disciplinas consideradas por leigos como “menores” ou “menos importantes”, dentre elas, infelizmente, a geografia.

Assim, de acordo Corti (2019, p. 52), presenciou-se uma reforma que desestruturou o ensino médio público, ao mesmo tempo em que se evidenciou o dismantelamento da própria esfera política, uma vez que os sujeitos responsáveis pela formulação da agenda educacional não haviam sido legitimados pelo voto, mas atuaram na promoção de uma privatização indireta do espaço público, tomando decisões estratégicas de maneira opaca e praticamente invisível para a maior parte da sociedade. Com tal atuação, possibilitou-se a abertura de um vasto conjunto de novas oportunidades de exploração econômica por parte do capital, em detrimento

do direito humano e social à educação. Em uma aliança explícita com o Estado, aprofundou-se a barbárie social sob o pretexto de soluções que assegurassem a manutenção do processo de acumulação capitalista.

Nesse contexto, a presente tese buscou compreender as possibilidades e limites impostos pelo Novo Ensino Médio à educação geográfica na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Tendo como objetivo geral: analisar os principais impactos do Novo Ensino Médio na prática pedagógica dos professores de geografia e no processo de ensino-aprendizagem da Ciência Geográfica na Rede Pública Estadual. Para cumprir com essa finalidade, levantou-se os seguintes objetivos específicos: 1- Analisar a evolução histórica do Ensino Médio no Brasil, destacando as transformações curriculares e organizacionais que culminaram na implantação do Novo Ensino Médio; 2- Investigar o desenvolvimento histórico da educação geográfica no ensino formal brasileiro, destacando os principais marcos e influências que moldaram sua trajetória até o tempo presente; 3- Reconhecer as etapas envolvidas no processo de implantação do Novo Ensino Médio, analisando seus impactos na estrutura e organização curricular desta etapa da educação básica; 4- Avaliar o currículo de Pernambuco para a implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual, identificando seus desdobramentos e impactos específicos no ensino da geografia; 5- Identificar por meio da coleta de dados com os docentes os limites e as possibilidades para o ensino da geografia decorrentes da implantação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Pernambuco.

Ao explorar a forma como a geografia foi tratada no processo de implantação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Pernambuco por meio dos seus principais impactos na prática pedagógica dos professores de geografia e no processo de ensino-aprendizagem da ciência geográfica, este trabalho possibilita reflexões sobre caminhos possíveis para uma educação geográfica que seja, ao mesmo tempo, relevante e integrada ao projeto de formação dos estudantes.

A concepção de educação que orienta este trabalho compreende o processo educativo como uma prática transformadora, voltada à formação de sujeitos críticos, conscientes de sua realidade histórica e social, e capazes de intervir nela de modo ativo e reflexivo. Entende-se que o ato de educar não deve se limitar à transmissão mecânica de conteúdos, mas assumir um caráter dialógico, que valorize o saber experiencial dos educandos, incentive a leitura crítica do mundo e promova a autonomia intelectual e política dos indivíduos. Ao romper com modelos verticalizados e autoritários de ensino, essa perspectiva busca uma educação comprometida com a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática, na qual o conhecimento seja instrumento de libertação e não de domesticação.

Além disso, a presente pesquisa se ancora nos fundamentos da geografia crítica, compreendendo o espaço geográfico como uma construção histórica e social, produzida pelas múltiplas relações de poder, produção e dominação que estruturam a sociedade. Ao adotar essa perspectiva, a investigação rejeita concepções neutras ou despolitizadas do espaço, reconhecendo-o como arena de conflitos, desigualdades e contradições, que refletem e reforçam processos mais amplos de exclusão e resistência. Nesse sentido, o ensino de Geografia é entendido não como mera transmissão de conteúdos descontextualizados, mas como prática educativa comprometida com a formação de sujeitos críticos, capazes de ler, interpretar e intervir na realidade em que estão inseridos. A abordagem aqui adotada assume, portanto, uma intencionalidade político-pedagógica voltada à emancipação dos sujeitos e à transformação do espaço vivido, reafirmando o papel social da educação e da ciência geográfica na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Nesse sentido, o referencial teórico do presente trabalho acadêmico é fincado no materialismo histórico-dialético, com o objetivo de captar o processo social em sua integralidade, identificando suas especificidades e contrastes. Esse enfoque nos permite questionar e analisar as aparências dos fenômenos sociais, buscando revelar a essência perceptível da realidade. Conforme Konder (2008), o materialismo histórico desenvolvido por Marx e Engels é constativo e não normativo, uma vez que identifica que:

nas condições de insuficiente desenvolvimento das forças produtivas humanas e de divisão da sociedade em classes, a economia tem imposto, em última análise, opções estreitas aos homens que fazem a história. Isso não significa que a economia seja o sujeito da história, que a economia vai dominar eternamente os movimentos do sujeito humano. Ao contrário: a dialética aponta na direção de uma libertação mais efetiva do ser humano em relação ao cerceamento de condições econômicas ainda desumanas. (Konder, 2008, p. 66).

Seguindo Konder (2008), Paulo Netto (2011, p. 25) concorda que o pesquisador que adota o método marxista para compreender a dinâmica da realidade deve transcender das aparências dos fenômenos para alcançar sua essência, conseguindo “mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e ser dotado de criatividade e imaginação”.

Em conformidade com Paulo Netto (2011), as principais categorias do método marxista são: totalidade, contradição e mediação. A totalidade não se resume à simples soma de partes, mas é uma totalidade concreta, complexa e articulada. Essa perspectiva não exaure o conhecimento da realidade, que é sempre maior do que inferimos e está em contínua mudança.

Por outro lado, a contradição exterioriza uma “relação de conflito no devir do real. Essa relação se dá na definição de um elemento que ele não é. Assim, cada coisa exige a existência

do seu contrário, como determinação e negação do outro” (Cury, 1992, p. 30). Em resumo, segundo Paulo Netto (2011), a contradição, é o movimento proveniente da dinâmica da totalidade, estando sempre em cinesia.

Em relação as mediações, Paulo Netto (2011) as define como relações estabelecidas no processo dinâmico que articulam a totalidade. Para Marx, a teoria é uma forma peculiar de conhecimento. Ela se distingue das demais modalidades por suas especificidades: o conhecimento teórico busca compreender o objeto em sua essência, sua estrutura e dinâmica, tal como ele realmente é, independentemente dos desejos, aspirações ou representações do pesquisador. Para Marx, a teoria é a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que o estuda; através dela, o pesquisador reflete em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto em análise. (Paulo Netto, 2011, p. 20-21).

Para apreciar as contradições e mediações presentes na dinâmica da totalidade do objeto que se estuda, sua análise necessita estar orientada em uma síntese prévia a investigação aprofundada do fenômeno (Konder, 2008). Desta forma, poderemos “ir além das aparências e penetrar na essência dos fenômenos – precisamos realizar operação de síntese e de análise que esclareçam não só a dimensão imediata como também, e, sobretudo, a dimensão mediata delas” (Konder, 2008, p. 44-45). Sendo assim, deve-se buscar transcender a percepção imediata sobre o objeto e compreender os processos que, ao longo do tempo histórico, definem e constroem esse objeto, ou seja, as mediações que o compõem.

Neste sentido, ao buscar entender os impactos do Novo Ensino Médio na Educação Geográfica na Rede Estadual de Pernambuco, é importante reconhecer as mediações que atuaram na sua elaboração, os sujeitos formuladores, interesses associados, alinhamento ao contexto econômico e político do país, inserção no modelo de produção capitalista e os contextos de resistência existentes. Estas conjecturas possibilitam atingir a realidade de maneira mais aprofundada e mais próxima da essência na totalidade social.

A educação, enquanto atividade humana inserida na totalidade social dentro de uma perspectiva dialética, exige a compreensão das contradições inerentes à sua dinâmica. Isso implica rejeitar tanto o determinismo quanto o espontaneísmo, considerando suas múltiplas relações no contexto da sociedade atual. Em uma sociedade capitalista, tal análise deve, necessariamente, considerar a relação de conflito de classes. Nesta direção, Cury (1992, p. 53) ressalta que a educação “articula-se com a totalidade mediante as relações de classes, como também as relações de classes se articulam com a totalidade mediante a educação”.

Na análise de uma política educacional como a do Novo Ensino Médio, fundamentada nas categorias centrais do materialismo histórico-dialético, podemos identificar a presença da

totalidade, da contradição e das mediações. A primeira, a título de exemplo, se torna evidente na atual política educacional quando esta se integra à totalidade social do sistema capitalista para atender aos interesses produtivos, ideológicos e demandas que as classes dominantes impõem para preservar seu poder econômico, político e social.

Dessa forma, a habilidade do capitalismo de sustentar sua hegemonia acontece no “processo de acumulação do capital e se espalha por todo o espaço social, mercantilizando todo o espaço atingido” (Cury, 1992, p. 39), e isso abrange a educação, que também está inserida nos processos de mercantilização voltados para os interesses rentáveis do sistema.

No entanto, embora a educação encontre-se presente na totalidade da estrutura de classes, particularmente no modo de produção capitalista, que visa alcançar os objetivos de acumulação e reprodução do capital, sendo o Novo Ensino Médio um exemplo dessa estrutura, essa reforma educacional não esteve indulta de contradições e mediações existentes no percurso de elaboração e implantação. Esse contexto ficou evidente nos movimentos e atuações fundamentais nas críticas e nos confrontos das juventudes brasileira e dos profissionais da educação contra a Medida Provisória N.º 746/2016 e a Lei N.º 13.415/2017, que instituíram o Novo Ensino Médio.

Como expõe Cury (1992, p. 75), a “educação reflete uma estrutura social, mas, por outro lado, fermenta as contradições”. Sendo assim, para compreender as políticas educacionais sob a ótica do materialismo histórico-dialético, é crucial basear as análises nas categorias centrais de totalidade, contradição e mediação.

Além disso, a pesquisa seguiu um viés metodológico predominantemente qualitativo, por ser mais condizente com a problemática levantada, priorizando significados, experiências, processos, atitudes e a formação. Para Silveira e Córdova (2009), a pesquisa qualitativa não se atenta para representatividade numérica, mas para o aprofundamento da compreensão do seu objetivo de estudo.

Com base nos objetivos da pesquisa, seguiu-se uma abordagem do tipo descritiva, que, segundo Gil (2008, p. 42): “vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação”. Aproximando-se, também, das pesquisas do tipo exploratória, visto que, para Gil (2002, p. 42), “embora definidas como descritivas com base em seus objetivos, [as pesquisas descritivas] acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias”.

A pesquisa seguiu dois percursos metodológicos, um de cunho teórico e documental, e outro de estudo de campo. Para cumprir o primeiro caminho de desenvolvimento desta pesquisa, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: inicialmente, levantou-

se referências teóricas em livros, artigos, dissertações e teses relevantes para a temática da pesquisa. Esse rastreio concentrou-se em textos e estudos que abordassem a educação sob a prisma do materialismo histórico-dialético. Os temas centrais na coleta das referências foram: as conexões entre educação e sociedade capitalista, as políticas educacionais no Estado brasileiro, educação geográfica e o ensino médio no Brasil, e o ensino de geografia no Novo Ensino Médio.

A busca por artigos e livros relacionados à temática da pesquisa foi efetuada nas plataformas digitais, incluindo Google Acadêmico, SciELO e Portal de Periódicos da Capes. Para dissertações e teses, a pesquisa foi conduzida no banco de dados de Teses e Dissertações da Capes e no Repositório Institucional da UFPE, com foco principal em trabalhos publicados entre 2012 e 2022, devido à relevância desses anos em relação à implementação do Novo Ensino Médio.

É importante destacar que a busca por referências teóricas ocorreu entre julho de 2022 e fevereiro de 2023, sendo essa fase destinada ao levantamento do estado da arte para o desenrolar da pesquisa. Contudo, a procura por referências, principalmente artigos e livros, foi um processo contínuo ao longo de toda a pesquisa, com atenção às novas produções publicadas no contexto da investigação.

Posteriormente, procedeu-se à sistematização das referências teóricas coletadas por meio da elaboração de fichamentos e de um artigo acadêmico. Foram elaborados fichamentos de quatro (4) teses e oito (8) dissertações publicadas entre 2012 e 2022, que auxiliaram no delineamento e na análise do objeto de pesquisa. Para alcançar esse quantitativo, utilizou-se os seguintes descritores: “Políticas Educacionais”, “Ensino Médio”, “Educação Geográfica”, “Ensino de Geografia” e “Novo Ensino Médio” nos rastreios nos bancos de dados de Teses e Dissertações da Capes e no Repositório Institucional da UFPE, selecionando os trabalhos com base na leitura dos resumos. Além disso, foram produzidos fichamentos de oitenta e três (83) artigos publicados em periódicos científicos e sessenta e cinco (65) capítulos de livros relacionados ao tema da pesquisa, que contribuiriam para a análise e fundamentação teórica do estudo.

Além da elaboração de fichamentos como registro dos momentos de estudo e desenvolvimento da pesquisa, foi publicado um artigo no livro “Ensaio Epistemológicos Plurais em Ensino da Geografia”, sob o título “Reflexões sobre o Ensino de Geografia no contexto do Novo Ensino Médio”. Este artigo resultou do levantamento do estado da arte e das discussões sobre as possibilidades e limites impostos pelo Novo Ensino Médio à educação geográfica.

Em seguida, fez-se o levantamento e análise dos documentos oficiais associados a promulgação da Lei N.º 13.415/2017, a saber: Programa Ensino Médio Inovador (Proemi); Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e o Sismédio; O Projeto de Lei N.º 6.840/2013; A Medida Provisória N.º 746/2016; Base Nacional Comum Curricular do Novo Ensino Médio; Referências Curriculares sobre os Itinerários Formativos; Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio; Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio: Implantação e Financiamento; e o Currículo de Pernambuco para o Novo Ensino Médio.

Para realização da análise documental, empregou-se como instrumento de análise o estudo documental do tipo oficial (Ludke; André, 1986; Neves, 1996) utilizando-se de medida provisória, resoluções, pareceres, portarias e leis que respaldaram a implementação do Novo Ensino Médio.

De acordo com Ludke e André (1986), a análise documental procura identificar informações factuais nos documentos por meio de questões ou hipóteses de interesse, englobando na análise quaisquer materiais escritos capazes de ser utilizados como fonte de informações. Ademais,

os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (Ludke; André, 1986, p. 39).

Segundo Cellard (2008), a análise documental depreende cinco dimensões. A primeira refere-se ao contexto no qual o documento foi construído, fazendo-se indispensável reconhecer a “conjuntura política, econômica, social, cultural, que propiciou a produção de um documento determinado [...] que possibilita apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, etc.” (Cellard, 2008, p. 299).

A segunda dimensão ocupa-se da identificação do autor/autores elaboradores ou participantes do processo de elaboração do documento, reconhecendo, entre outros pontos, os grupos que representam, a formação individual ou grupal, suas razões, à quem o documento é direcionado.

A terceira versa sobre a autenticidade e credibilidade do texto. A quarta dedica-se a compreender a natureza do documento para afastar-se de inferências que não considerem as especificidades do texto, visto que, para Cellard (2008, p. 302), “efetivamente, a abertura do autor, os subentendidos, a estrutura de um texto pode variar enormemente, conforme o contexto

no qual ele é redigido”.

A quinta e última dimensão busca evidenciar a análise do documento, agrupando as partes de um todo, reunindo os elementos do contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza e conceitos-chave (Cellard, 2008).

A análise dos documentos que sustentaram a implementação do Novo Ensino Médio, selecionadas nesta tese, baseou-se nessas cinco dimensões, perseguindo o roteiro de indagações demonstrado no quadro 1.

**Quadro 1** – Roteiro de Análise de Documentos

i.	Como se organiza o documento?
ii.	Qual o cenário político e socioeconômico em que o documento foi produzido?
iii.	Quais os sujeitos/instituições e interesses explícitos e implícitos incluídos na elaboração do documento?
iv.	Quais os principais pontos de mudanças apresentados?
v.	Quais argumentos utilizados para justificar a implantação do Novo Ensino Médio?
vi.	Quais as contradições presentes?
vii.	Quais os impactos na prática do docente de geografia?
viii.	Quais os impactos no ensino da ciência geográfica?
ix.	Quais as relações de conflito e movimentos de resistências surgidos?

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Após trilhar o percurso metodológico da análise teórica e documental, a pesquisa percorreu o caminho metodológico de trabalho de campo, para atingir o objetivo de identificar por meio da coleta de dados com os docentes os limites e as possibilidades para o ensino da geografia decorrentes da implantação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Pernambuco.

Na pesquisa de campo optou-se pela aplicação de questionário, estruturado de maneira a dialogar com os objetivos da tese, com um grupo de amostragem composto por professores de geografia lotados na Gerência Regional de Educação Vale do Capibaribe. A sua escolha se deu pelo fato de apresentar, nos últimos anos, os melhores resultados no Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE), possuindo os percentuais mais elevados no Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), na Rede Estadual de Ensino.

A coleta de dados ocorreu entre abril e julho de 2024, utilizando o GoogleForms como ferramenta de preenchimento do questionário. Ao todo houve a participação de 25 docentes, de 23 escolas, de 14 municípios pertencentes a jurisdição da GRE Vale do Capibaribe. Após o levantamento, foi realizada a análise minuciosa das respostas obtidas com aplicação dos

questionários com o grupo amostral, sendo utilizadas três metodologias nesta etapa da pesquisa, estatística descritiva e estatística inferencial para o exame dos elementos quantitativos e análise do discurso/conteúdo para o estudo das informações qualitativas.

Ressalta-se que a estruturação da pesquisa de campo; a definição do grupo de amostragem; o processo de coleta de dados; e as metodologias utilizadas para análise dos dados estão detalhadas no último capítulo, o item 6 desse trabalho.

Para cumprir com os objetivos e alcançar uma visão abrangente do processo de implementação do Novo Ensino Médio e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem da ciência geográfica, na Rede Estadual de Pernambuco, a presente tese está dividida em 5 capítulos.

O capítulo 1 (o item 2 desta tese), intitulado “O Histórico da Educação no Brasil”, permite compreender como as políticas educacionais passadas moldaram o ensino atual, apresentando panorama detalhado das diversas fases da educação brasileira, desde o período pré-colonial até os dias atuais, com foco na evolução do ensino médio. O capítulo em questão está estruturado em três grandes blocos históricos, cada um abordando momentos cruciais da educação no Brasil. O primeiro bloco examina as concepções de educação durante o Brasil Pré-colonial e colonial, com ênfase nas reformas e políticas educacionais implementadas nos períodos Pombalino e Joanino. O segundo bloco foca nos processos educativos do Brasil Imperial, explorando o ensino primário e secundário, além das escolas voltadas para a formação técnica e profissional. O terceiro bloco analisa as transformações na educação durante a República, desde a Era Vargas até os dias atuais, destacando tanto os avanços quanto os retrocessos que marcaram a história recente do ensino médio no Brasil. Com isso, ao documentar a evolução histórica do ensino médio no país, promove-se uma reflexão crítica sobre as interações entre educação, sociedade e poder ao longo da história do Brasil.

O capítulo 2 (item 3 desta tese), nomeado “Origens e Percursos da Educação Geográfica no Ensino Formal Brasileiro”, aborda a evolução e consolidação da disciplina de geografia no currículo escolar do Brasil, buscando explorar suas raízes, desenvolvimento e transformações enquanto componente curricular, destacando como suas práticas e conteúdos foram moldados por diferentes reformas educacionais e contextos históricos no Brasil. Afim de oferecer uma visão abrangente e crítica, o capítulo está estruturado em cinco seções principais, que abordam desde a institucionalização da geografia escolar no Brasil até as mudanças recentes no ensino da disciplina, impulsionadas pelo Novo Ensino Médio. A primeira seção trata da institucionalização da geografia como disciplina escolar no país, destacando o contexto histórico e as influências externas. Em seguida, o foco recai sobre a geografia escolar

propriamente dita, explorando sua inserção e desenvolvimento no sistema educacional brasileiro. A terceira seção discute a relação entre a geografia e o currículo escolar, com uma análise específica da disciplina de geografia dentro do contexto curricular. A quarta seção é dedicada ao ensino de geografia no Brasil republicano, examinando as diversas reformas educacionais que impactaram diretamente a disciplina. Finalmente, a quinta seção aborda as mudanças recentes no ensino de geografia no contexto do Novo Ensino Médio.

O capítulo 3 (o item 4 desta tese), titulado “O Processo de Implantação do Novo Ensino Médio”, analisa em profundidade as principais etapas e/ou mecanismos que levaram à reformulação do ensino médio no país. Esta parte da tese está organizado em dez seções principais, cada uma abordando um aspecto central do processo de implantação do Novo Ensino Médio. A primeira seção explora o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), que preparou o terreno para as mudanças subsequentes. Em seguida, é discutido o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e o SisMÉDIO, iniciativas que buscaram fortalecer o ensino médio antes das reformas mais amplas. A terceira seção analisa o Projeto de Lei N.º 6.840/2013, que propôs mudanças importantes no currículo do ensino médio. A quarta e quinta seções discutem, respectivamente, a Medida Provisória N.º 746/2016 e a Lei N.º 13.415/2017, marcos legais que efetivamente deram início à reforma do ensino médio no Brasil. O capítulo continua com uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Novo Ensino Médio, que estabelece os conteúdos mínimos a serem trabalhados em todas as escolas do país. A discussão segue com as referências curriculares sobre os itinerários formativos, abordando como esses percursos acadêmicos foram organizados para oferecer opções diversificadas aos estudantes. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio são examinadas em seguida, com foco nas orientações gerais para a implementação do Novo Ensino Médio. A última seção analisa o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, abordando as estratégias de financiamento e apoio técnico para a implantação das mudanças.

O capítulo 4 (item 5 desta tese), denominado “O Currículo de Pernambuco para Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual e os Desdobramentos no Ensino da Geografia” oferece uma análise regional detalhada das especificidades na aplicação do Novo Ensino Médio, examinando como o currículo estadual foi adaptado para esta reforma educacional, com ênfase nas implicações para o ensino da geografia. Este capítulo está dividido em quatro seções principais, a primeira aborda as bases teóricas que fundamentaram a construção do currículo de Pernambuco. A segunda seção discute as particularidades do Ensino Médio no estado, abordando os desdobramentos da reforma do ensino médio em Pernambuco. A terceira seção analisa os itinerários formativos no currículo proposto para rede estadual de

ensino, com foco nas suas implicações para o ensino da geografia, apresentando como a nova arquitetura curricular estruturada para cumprir a implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Pernambuco precarizou a prática docente e comprometeu o ensino da geografia escolar. Finalmente, a quarta seção explora o ensino da geografia proposto pelo Currículo de Pernambuco para cumprir a Formação Geral Básica, considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Assim, ao contextualizar as mudanças no currículo de Pernambuco, o capítulo possibilita uma avaliação crítica das oportunidades e desafios específicos que a implementação do Novo Ensino Médio trouxe para a educação geográfica, permitindo uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas e efeitos da reforma no cenário regional.

O capítulo 5 (o item 6 desta tese), chamado “Os Limites e as Possibilidades para o Ensino de Geografia com a Implantação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Pernambuco” fornece uma abordagem detalhada sobre os aspectos investigativos, metodológicos e analíticos que sustentam a pesquisa, com foco na avaliação crítica dos impactos dessa reforma educacional na prática docente e no ensino-aprendizagem da geografia. Inicialmente, o capítulo discorre sobre a estruturação da pesquisa de campo, destacando o planejamento metodológico, os objetivos específicos e as estratégias adotadas para a coleta de informações, além dos desafios enfrentados durante o processo investigativo. Em seguida, aborda a estruturação da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, explicando os critérios para definição do grupo de amostragem, contextualizando o perfil sociocultural e regional dos participantes e justificando a escolha das escolas e docentes incluídos no estudo. Na seção posterior são apresentados os métodos de coleta de dados, com a descrição das técnicas quantitativas e qualitativas utilizadas, detalhando as etapas do processo e a organização das informações coletadas. Em seguida descreve-se as metodologias empregadas para a análise dos dados, combinando a análise de conteúdo de Bardin com estatística descritiva e inferencial, evidenciando as tendências e interpretações derivadas das informações levantadas. Por fim, as últimas seções do capítulo apresentam a análise dos resultados, organizada em quatro subtópicos: Perfil do Grupo Participante da Pesquisa; Implementação do Novo Ensino Médio; Práticas Pedagógicas no Novo Ensino Médio; e Ensino de Geografia no Novo Ensino Médio. O capítulo, ao articular dados empíricos e abordagens teóricas, proporciona uma análise crítica e sistemática que permite compreender as transformações educacionais promovidas pelo Novo Ensino Médio no contexto dos professores de geografia da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

Dessa forma, esta pesquisa se propõe a investigar as possibilidades e os limites impostos à educação geográfica diante da implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual de

Pernambuco, com especial atenção às práticas docentes e aos impactos no processo de ensino-aprendizagem. Ao articular aportes teóricos e metodológicos consistentes com uma abordagem crítica da educação, busca-se compreender de que maneira as mudanças curriculares afetam a formação dos sujeitos e o papel da geografia na construção de uma leitura crítica da realidade. Assim, espera-se que os resultados aqui discutidos possam contribuir para o debate sobre a política educacional em curso, oferecendo subsídios à reflexão e à prática docente, além de colaborar com a construção de uma educação mais democrática, contextualizada e socialmente comprometida.

## **2. O HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**

Ao investigar a educação formal no Brasil, é essencial compreender as diversas influências e transformações que moldaram o cenário educacional desde os tempos pré-coloniais até a era republicana. Desde as práticas educativas das populações indígenas antes da chegada dos europeus, passando pela influência da Igreja Católica durante o período colonial, até as reformas e movimentos educacionais que marcaram a transição do império para a república. Cada fase histórica deixou marcas singulares na trajetória da educação brasileira. Por isso, neste capítulo, exploraremos as políticas públicas educacionais e os instrumentos normativos legais que contribuíram para a política e gestão da educação no Brasil nesses diferentes períodos, bem como seus impactos no desenvolvimento do sistema educacional do país.

### **2.1 AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO NO BRASIL PRÉ-COLONIAL E COLONIAL**

A construção de uma linha do tempo com o resgate histórico da educação e/ou ideias pedagógicas desenvolvidas no Brasil está necessariamente atrelada ao processo de colonização de exploração imposta inicialmente pela Coroa Portuguesa no século XVI. Nesse percurso, é indispensável analisar a participação da Igreja Católica, principalmente através dos jesuítas, no processo de institucionalização da educação brasileira. Igualmente necessário é reconhecer que o colonizador ao desembarcar na América não encontrou uma terra inóspita e/ou inabitada, haviam povos nativos organizados e com estruturas de transmissão de conhecimentos bem delineadas.

É nesse contexto, que Fausto (2002, p. 37) chama atenção ao fato de que anterior ao chamado descobrimento aqui habitavam outras pessoas, uma população ameríndia e, considerando o conceito de educação com abrangência incalculável; tem-se necessariamente que se ponderar que antes da Companhia de Jesus, existiam outras educações, portanto, outras histórias da educação.

Os povos nativos que habitavam a “Terra das Palmeiras” (a Pindorama, ou seja, as terras que passaram a ser nomeadas de Brasil) não formavam sociedades estruturadas em classes sociais, pois apoderavam-se coletivamente; por meio da extração, pesca, coleta e caça; dos recursos necessários à sua sobrevivência. Esse modo de vida baseado numa economia natural e de subsistência, por suprir as necessidades restritas dos povos nativos sem estabelecimento de

trocas, pode, inclusive, ser associado a um comunismo primitivo (Fernandes, 1989, p. 76).

Notoriamente que, além da organização social, a educação também constituía aspecto relevante dos povos indígenas presente na colônia portuguesa no Novo Mundo, a América. Nesse sentido, os conhecimentos e as técnicas sociais eram repassadas para todos os membros da sociedade, não existindo nenhuma configuração de controle, centralização ou monopólio dos saberes educativos. Era por meio de processos diretos de socialização que o conjunto de conhecimentos adquiridos eram propagados. A oralidade utilizada nos contatos primários no interior da vida cotidiana, nas relações sociais entre membros de todas as idades, configurava-se como o principal meio de aprendizagem.

[...] ocupavam posição de destaque no processo educativo as preleções dos “principais”, isto é, daqueles que tinham atingido a idade da experiência, os maiores de 40 anos, que, por isso, se encontravam nos postos-chaves na vida social (os chefes de grupos locais), na vida militar (líderes guerreiros) e na vida religiosa ou esfera sagrada (pajés e pajé-açu). Suas exortações cumpriam o papel de atualizar a memória coletiva, preservando e avivando as tradições tribais. (Saviani, 2013, p. 38)

De acordo com Ponce (2001), o exemplo dos povos nativos demonstra que em uma sociedade sem classes sociais, como as comunidades primitivas que aqui habitavam antes da chegada do colonizador europeu, os objetivos da educação combinam com os interesses comuns do grupo e se realizam igualmente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral. Nesse sentido, a educação acontecia de forma espontânea; pois não existiam entidades organizadas objetivando atingir os fins da educação; e de forma integral, uma vez que cada membro da sociedade assimilava todo conhecimento possível de ser compreendido.

Assim sendo, o paradigma de educação desenvolvido pelos ameríndios no período anterior ao processo de colonização do século XVI encontrava-se apoiado em três pilares essenciais: a tradição, a ação e o exemplo. O primeiro pilar era composto pelo saber genuíno, guia das escolhas e atos dos humanos; o segundo, caracterizado pelo ato do aprender com a prática; e o terceiro, sustentado na necessidade de cada membro adulto da sociedade reconhecer suas ações como modelo comportamental a ser seguido.

Foi esse o modelo de sociedade e educação que impactou os conquistadores europeus, gerando nesse grupo a falsa necessidade de intervir na prática educativa desenvolvida pelos povos indígenas. Para Saviani (2013), a introdução pelos colonizadores de formas específicas de intervenção na prática educativa dos índios, isto é, dos habitantes da terra que se pretendia conquistar, dá origem a uma "Pedagogia Brasileira", desenvolvida e executada para atender o contexto encontrado pelos jesuítas na colônia portuguesa na América. A estruturação dessa

pedagogia no Brasil Colonial estava baseada na atuação das ordens religiosas, por meio das ações desenvolvidas pelos missionários, especialmente os jesuítas.

A história da educação e das ideias pedagógicas no Brasil podem ser periodizadas de maneiras variadas, contudo existe uma concordância entre pesquisadores que é apenas com a chegada dos jesuítas que começa no Brasil o processo da educação formal, sendo, portanto, a partir desse momento que se pode discutir sobre a circulação de ideias pedagógicas.

O processo de educação jesuítica teve início no Brasil em 1549, cabendo a Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola e representante da igreja católica no contexto de reação frente aos movimentos de reformas protestantes, o protagonismo inicial na história educacional brasileira.

Nesse sentido, os jesuítas, chefiados pelo Padre Manoel da Nóbrega, estabeleceram colégios e seminários, exercendo o monopólio do ensino formal até sua expulsão em 1759, pelo Marquês de Pombal. Todo esse período é marcado pelo domínio absoluto da vertente religiosa nas ideias pedagógicas da concepção tradicional. Somente a partir de 1759, com a introdução das reformas pombalinas na educação, começa a circulação das ideias pedagógicas orientado no laicismo da perspectiva iluminista.

O Brasil passou a ser reconhecido pela civilização ocidental e cristã a partir de 1500 com a chegada do colonizador português. A cobiça de outros reinos europeus levou a Coroa Portuguesa a promover a efetivação da colonização do Brasil. Inicialmente com implementação do sistema das capitanias hereditárias, almejando impulsionar a ocupação e povoamento do território, grandes lotes de terra foram concedidos pelo governo de Portugal para portugueses de posses, conhecidos como donatários. Porém, o fracasso da maioria das capitanias contribuiu decisivamente para que o rei de Portugal, D. João III, envolvesse a monarquia na ocupação e povoamento da colônia portuguesa na América. Desta forma, foi criado em 1549 o Governo Geral, com o objetivo de organizar administrativamente a colônia, sendo nomeado como primeiro governador geral o nobre português Tomé de Souza (Fausto, 2002).

A Companhia de Jesus e Tomé de Souza chegaram juntos à América Portuguesa. Ao mesmo tempo em que o primeiro governador-geral tinha objetivos políticos e econômicos, os jesuítas possuíam interesses religiosos. Nesse mesmo sentido, Casimiro & Silveira (2012) apontam que enquanto os Estados Modernos Europeus enxergavam na colonização uma nova forma para alargar e expandir o mercado, a Igreja Católica mirava na possibilidade de catequizar, propagar a fé e conquistar novos fiéis. Assim, junto com a implantação do Governo Geral, chegaram ao Brasil os primeiros jesuítas com a missão de converter os gentios a Santa Fé Católica. Para cumprir com esse objetivo, os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios

e seminários que foram espalhados pelas diversas regiões do território.

Segundo Rosário e Melo (2015), a Companhia de Jesus veio ao Brasil objetivando evangelizar os nativos e transformar a população nativa e colonial em adeptos do catolicismo. Para isso, ocorreu baseado no formalismo pedagógico, na forte contradição existente entre os princípios cristãos europeus ensinados nas escolas e a realidade moral dos trópicos. Nesse sentido, o formal se contrapõe ao real, havendo um contraste entre as práticas e os princípios ensinados nas escolas, colégios, igreja católica e os efetivamente vividos na prática. Assim, o proclamado distancia-se da realidade e o valorizado não é o ser, mas sim, parecer correto.

Para Fausto (2002, p.49), o esforço missionário da Companhia de Jesus em transformar os ameríndios, por meio do ensino, em bons cristãos significava também transferir os hábitos de trabalho dos povos europeus, criando um grupo de cultivadores indígenas flexível às necessidades da colônia impostas pelos interesses da metrópole Portugal. Nesse caminho, Flores (2003), afirma que esse esforço vigorou para além dos indígenas, visto que as concepções pedagógicas dos jesuítas perduraram após sua expulsão. Sendo assim, “o discurso e a ação jesuítas ficaram; não só porque são exemplos perfeitamente válidos hoje para tantos, mas porque conseguiram impor, mesmo a seus críticos, uma série de objetos culturais” (Flores, 2003, p. 88).

Inicialmente, os objetivos da Companhia Jesuítica fundamentavam-se em catequizar a partir do catecismo brasílico, constituído pelos sete sacramentos, os dez mandamentos, orações do Pai-Nosso e Ave-Maria e dos pecados veniais e mortais; e educar os índios, ensinando as primeiras letras (em português e tupi), como também a propagação da concepção de mundo da civilização ocidental cristã. [...] A domesticação dos índios por meio da atuação educacional dos jesuítas ampliou as fronteiras da Coroa Portuguesa e produziu a mão-de-obra necessária, com o apoio dos próprios colonizadores. Para o indígena o processo educativo jesuítico esteve inseparavelmente ligado ao processo de aculturação, perdendo o seu referencial cultural por ser visto como um papel em branco, podendo ser redigido dentro dos moldes da civilização ocidental cristã. (Almeida, 2014, p. 119-120).

No sistema educacional desenvolvido no Brasil colonial pela Companhia de Jesus, os jesuítas educavam os homens em escolas e as mulheres nas igrejas e capelas. Ademais, destaca-se que “a maioria dos missionários não estava preparada para as funções que dela se esperava, incluindo a do magistério” (Rocha, 2010, p. 33), visto que os docentes da época eram membros do clero cristão católico, logo, sem formação própria para o exercício da docência. Apesar disso, a permanência dos jesuítas no Brasil produziu aspectos relevantes a sistematização da educação na colônia, especialmente porque a Coroa Portuguesa não contava com os meios necessários para educar as massas populares, a burguesia e a própria nobreza presentes no Brasil Colonial.

A introdução do Brasil no mundo ocidental ocorreu através da interligação de três

aspectos: a colonização, a educação e a catequese. Com isso, pode-se afirmar que o processo de colonização por exploração abrange três aspectos articulados: a posse da terra, baseada na subjugação dos nativos; a educação por aculturação, impondo o universo cultural do colonizador; e a catequese, fundamentada na disseminação e conversão dos colonizados para o cristianismo católico, religião dos colonizadores (Vieira, Oliveira e Castro Neto, 2019).

Fundamentado em Almeida (2014), Bittar e Júnior (2013), Casimiro e Silveira (2012), Ferreira (2010), Flores (2003), Rocha (2010), Rosário e Melo (2015), Sangenis (2004), Saviani (2013) e Vieira, Oliveira e Castro Neto (2019); converge a ideia de que o paradigma de educação executado durante os primeiros séculos da colonização configurou-se em um processo de aculturação, visto que o conjunto de linguagens, hábitos, tradições e costumes que se busca ensinar decorrem de experiências e movimentos externos aos povos nativos, correspondentes apenas do meio cultural do colonizador. Deixando evidente a forte relação entre a educação e catequese na colonização do Brasil, um modelo de educação que tinha na doutrinação a força da aculturação dos povos nativos da colônia portuguesa na América.

De início, tentou-se a dominação dos povos nativos pela força, porém como tinham propriedade geográfica do território, os confrontos eram desvantajosos para os colonizadores, mesmo tendo superioridade de armamentos. Diante desse contexto, buscou-se a dominação ideológica dos indígenas, convertendo-os à fé cristã católica. Com essa finalidade, a Companhia de Jesus assegurou a importação da cultura europeia, servindo a camada dirigente, que invejava o modo de vida da metrópole. Assim, principiou-se a educação escolar, afastada das reais necessidades da colônia e atendendo aos interesses metropolitanos e as atividades coloniais.

A educação no Brasil Colonial apresenta fases distintas. Para Mattos (1958) e Saviani (2013), a primeira corresponde ao chamado “Período Heroico”, os dois concordam que essa fase teve início em 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas. Contudo, quanto ao fim dessa etapa, Mattos (1958) coloca como marco a morte do Padre Manoel da Nóbrega em 1570. Já Saviani (2013), estabelece o final do século XVI, com a morte de Anchieta, em 1597, e a promulgação do Ratio Studiorum em 1599. A segunda fase (1599-1759) é caracterizada pela organização e consolidação da educação jesuítica norteadas pelo Ratio Studiorum. A terceira fase (1759-1822) é marcada pelas reformas pombalinas na educação e pelas mudanças advindas com a chegada forçada da família real em 1808 (em virtude do bloqueio continental imposto por Napoleão em 1806 contra a Inglaterra, que era nação parceira de Portugal), finalizando em 1822 com a proclamação da independência política do Brasil.

As ordens religiosas percorreram as comunidades indígenas em missões volantes, associando a catequese com a instrução. Distintas congregações religiosas atuaram de maneira

isolada, sem suporte financeiro e/ou de proteção oficial, contendo poucos recursos humanos e materiais, possuindo apenas o apoio das comunidades e, por ventura, das autoridades locais. De maneira diferente, a chegada dos jesuítas por ordem do rei de Portugal, teve amplo apoio da coroa portuguesa, e, conseqüentemente, das autoridades da colônia. Desta forma, os jesuítas conseguiram operar o monopólio da educação formal ao longo de praticamente todo o território do Brasil colonial nos dois primeiros séculos da colonização.

A primeira fase da educação jesuítica foi marcada pelo plano de instrução elaborado por Nóbrega. O plano iniciava-se como aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam a realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). Esse plano não deixava de conter uma preocupação realista, procurando levar em conta as condições específicas da colônia. Contudo, sua aplicação foi precária, tendo cedo encontrado oposição no interior da própria Ordem jesuítica, sendo finalmente suplantado pelo plano geral de estudos organizado pela companhia de Jesus e consubstanciado no *Ratio Studiorum*. (Saviani, 2013, p. 43)

Segundo Mattos (1958, p. 83) Nóbrega apresentava espírito empreendedor, e buscou implantar seu plano de educação para os povos nativos da colônia portuguesa na América através de "uma extensa cadeia de colégio nas povoações litorâneas, cujos elos seriam o colégio da Bahia ao norte e o de São Vicente ao sul. Sendo o colégio da Bahia o "ponto de apoio e foco de radiação" para os colégios de Olinda, Ilhéus, Porto Seguro e Espírito Santo. E, partir da capitania de São Vicente, Nóbrega planejava expandir nova rede de colégios por todo interior da colônia, chegando até o Paraguai.

Com o objetivo de cativar os gentios, a estratégia crucial usada para a organização do ensino foi operar sobre as crianças, principalmente, em virtude da grande resistência cultural dos índios adultos. Para tal propósito, meninos órfãos foram enviados de Lisboa para o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia e, posteriormente, o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente. Nesse sentido, ambicionava-se conquistar os meninos indígenas pelo contato e mediação com os meninos brancos, e, através deles, atuar sobre seus pais, especialmente os caciques, para conseguir a conversão de toda a tribo para o cristianismo católico.

Baseando-se em Bittar e Júnior (2013), é possível enxergar em Manuel da Nóbrega a articulação clara das ideias educacionais em três aspectos: a filosofia da educação, compreendida como as ideias educacionais na sua máxima generalidade; a teoria da educação enquanto organização dos meios, abrangendo recursos materiais e procedimentos de ensino indispensáveis a atividade educativa; e a prática pedagógica enquanto exercício do processo de ensino e aprendizagem. O realismo de Nóbrega gerou uma concepção filosófica educacional

que pode ser classificada como tradicional religiosa na versão católica da contrarreforma.

Os fins preconizados pela filosofia educacional de Manuel da Nóbrega eram: a submissão dos gentios, sua conversão ao cristianismo católico e sua condescendência disciplinar, moral e intelectual ao contexto da colonização. Assim sendo, nesse modelo pedagógico, e de ética missionária, a submissão dos povos nativos antecede a conversão, sendo condição indispensável para seu êxito.

Os métodos e procedimentos planejados e executados por Manuel da Nóbrega foram mantidos e aperfeiçoados com o Padre Anchieta. Excelente especialista em línguas, dominava bem o espanhol, seu idioma de origem; o português, que assimilou ao estudar no Colégio dos Jesuítas em Coimbra; e o latim, que aprendeu por curiosidade e dedicação. Ao entrar em contato com os povos nativos da colônia portuguesa da América, Anchieta rapidamente decifrou as bases da língua geral falada pelos indígenas do Brasil, tomando nota para organizar uma gramática para auxiliar no trabalho pedagógico realizado com os povos nativos. Assumindo a posição de agente da civilização pela palavra, Padre José de Anchieta fez uso amplo do idioma Tupi para realizar seu trabalho pedagógico, pois facilitava a comunicação com os nativos e com os colonos que já compreendiam e utilizavam a língua geral falada ao longo da costa brasileira (Ferreira, 2010).

Na visão dos jesuítas, a religião cristã católica era a obra de Deus na Terra, já as religiosidades cultuadas e manifestadas pelos indígenas e pelos negros, vindos forçadamente da África, eram produtos do demônio. Sendo essa a justificativa para a catequese e instrução dos povos nativos, baseado em processo de aculturação desses povos nas linguagens, tradições e costumes do colonizador. Neste sentido, segundo Saviani (2013) as ideias pedagógicas praticadas por Nóbrega e Anchieta configuram uma verdadeira pedagogia Brasílica, ou seja, uma pedagogia elaborada e aplicada conforme a conjuntura encontrada pelos jesuítas nas terras colonizadas pelos portugueses no Novo Mundo, a América.

Vale mencionar que no ano de 1564 a coroa portuguesa implementou uma redizima, atribuindo 10% de todos os tributos coletados na colônia brasileira para manutenção dos colégios jesuíticos, produzindo grandes efeitos positivos nas suas condições materiais. Simultaneamente a essa fase de prosperidade na educação jesuítica no Brasil, a Companhia de Jesus iniciou a elaboração de um plano geral de estudos para ser executado em todos os colégios da ordem espalhados pelo mundo, o nomeado Ratio Studiorum (Saviani, 2013).

A ideologia pedagógica presente na Ratio Studiorum era universalista, por constituir um plano a ser aplicado em todas as instituições de ensino jesuíticas; e elitista, por conceber os instrumentos de formação da elite colonial, favorecendo os filhos dos dirigentes da sociedade

colonial, excluindo negros e indígenas, para estes era reservada apenas a catequese. Para esse objetivo, o plano pedagógico idealizado por Nóbrega, baseado no aprendizado da língua portuguesa e no ler e escrever foram extintos.

Segundo Braga e Silva (2023), *Ratio Studiorum* iniciava com o curso de humanidade, nomeado de estudos inferiores, equivalentes ao atual curso de nível médio, com o currículo composto por cinco classes ou disciplinas: retórica; humanidades; gramática superior; gramática média; e gramática inferior. Os chamados estudos superiores correspondiam aos cursos de filosofia, com duração de 3 anos, e teologia, durando 4 anos. O curso de filosofia apresentava no currículo do primeiro ano: lógica e introdução às ciências; do segundo ano: cosmologia, psicologia, física e matemática; do terceiro ano: psicologia, metafísica e filosofia moral. Já o currículo do curso teológico continha: teologia escolástica ao longo dos quatro anos; teologia moral durante dois anos; sagrada escritura também por dois anos; e língua hebraica durante um ano. Contudo, no Brasil os cursos de filosofia e teologia eram destinados, especialmente, à formação dos padres catequistas.

**Fluxograma 1** – Plano de Estudos Desenvolvido pela Companhia de Jesus



Fonte: Ribeiro (1984, p. 28)

Fica perceptível que na *Ratio Studiorum* não aparece disciplina de cunho científico. Os jesuítas adotavam o humanismo, destacando estudos referentes às atividades literárias e acadêmicas. Respalavam os seguintes valores: autoridade, obediência, fé e tradição, desconsiderando as fases de obtenção e desenvolvimento do conhecimento científico: métodos

de pesquisa, análise e experimentação.

Nesse sentido, Franca (1952, p. 5), afirma que “o Ratio Studiorum ou o plano de estudos da Companhia de Jesus desempenhou papel de grande importância no desenvolvimento da educação moderna”, considerando que pedagogicamente o Ratio foi aplicado com êxito inquestionável em todos os lugares. Aponta, ainda, que a obra educativa dos colégios jesuítas foi um dos fatores mais eficientes da contrarreforma católica, tendo-se formado neles um número expressivo de grandes intelectuais.

Em termos históricos, foi por esse código de ensino que se pautaram a organização e as atividades dos numerosos colégios fundados e dirigidos pela Companhia de Jesus. Essas instituições multiplicaram-se rapidamente, chegando a um total de 728 casas de Ensino em 1750, nove anos antes da expulsão dos Jesuítas do Brasil e dos demais domínios portugueses, e 23 anos antes da supressão da Ordem pelo Papa Clemente XIV. (Saviani, 2013, p. 57)

Os jesuítas desenvolveram na colônia portuguesa da América expressiva missão evangelizadora, utilizando para esse fim a educação escolar como poderosa e eficaz metodologia. Para Sangenis (2004, p. 93), em relação de educação escolar, os jesuítas construíram uma hegemonia, pois construíram e organizaram escolas e colégios integrados por projeto pedagógico uniforme e bem planejado, tendo no Ratio Studiorum seu principal exemplo.

Nesse sentido, o plano de estudos da Companhia de Jesus (Ratio Studiorum) coloca a formação intelectual atrelada a formação moral baseada em virtudes religiosas, bons costumes e hábitos saudáveis a sociedade. Especificando as condutas e posturas almejadas para os que a regiam, os jesuítas, assim como, as esperadas pelos que a aprendiam, especialmente, os ameríndios. (Braga e Silva, 2023).

As ideias pedagógicas reveladas no Ratio Studiorum tornaram-se reconhecidas como pedagogia tradicional na modernidade, marcada pela concepção essencialista de humanidade, defendendo a ideia de que o ser humano é concebido e constituído por uma essência universal e imutável. Cabendo a educação a responsabilidade de moldar a existência individual e concreta de cada ser humano, construindo uma essência universal modelo, padrão, para os humanos. No viés religioso, a natureza humana é criação divina, pois foi feita por Deus a sua imagem e semelhança, conseqüentemente, o ser humano precisa dedicar-se em alcançar a perfeição humana na vida natural para merecer a dádiva da vida sobrenatural. (Saviani, 2013, p. 58)

Vale destacar que a educação jesuítica não agradava o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777, visto que a Companhia de Jesus atuava regida por

interesses da fé, enquanto Pombal se preocupava com os interesses do Estado. Os conflitos gerados por esses antagônicos anseios levaram o Marquês de Pombal a expulsar os jesuítas de Portugal e de suas colônias em 1759, alegando que a Companhia de Jesus havia se transformado em um Estado dentro do Estado português. Com isso, o primeiro-ministro arrancou a Igreja Católica do controle da educação em Portugal e em suas colônias, fechando todas as escolas sob domínio dos padres jesuítas, além de abandonar e/ou destruir as bibliotecas e os conventos da ordem jesuítica (Rosário e Melo, 2015).

Após essa expulsão, a educação brasileira passa por uma ruptura histórica, desvinculando-se da Igreja Católica, passa a ser administrada pelo Estado, possuindo suas disciplinas submetidas ao poder real, sem vinculação com sistemas específicos de ensino. Iniciando o caminho de construir uma educação pública e laica, o Estado começou a elaborar leis sobre o ensino, cobrar impostos e fazer estatísticas. O objetivo era suprimir a influência da Companhia de Jesus, visto que o Marquês de Pombal tinha interesses econômicos que convergiam para transformação de Portugal numa metrópole capitalista competitiva frente aos outros países europeus.

Mesmo tendo se passado dois séculos da oficializada emancipação do Brasil em relação ao colonizador português, pode-se presenciar marcas do modelo de educação desenvolvido pelos jesuítas no Brasil colonial. Segundo Almeida (2014), apesar do processo de colonização ter atuado como mecanismo de aculturação dos ameríndios, exercendo o domínio sobre eles, foi através da Companhia de Jesus que a educação brasileira se desenvolveu, sendo também responsável pela integração da cultura europeia e indígena.

Assim sendo, a instalação de uma estrutura organizacional e a sistematização do ensino foram relevantes para o processo educacional brasileiro. Os jesuítas deixaram uma herança de colégios organizados em rede, um método pedagógico e um currículo comum.

A *Ratio Studiorum* trouxe para a educação brasileira uma estruturação regimentar baseada em diretrizes básicas que, mesmo evoluindo, perdura ao longo do tempo histórico. Como exemplo, os pressupostos fundamentais recomendados no método pedagógico da educação jesuítica, a leitura e a escrita, estão presentes na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N.º 9.394/96). A LDB, no Inciso I, do Art. 32, abaliza que o Ensino Fundamental tem como um dos objetivos a formação básica do cidadão mediante “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. Já o Art. 35, no Inciso I, aponta que o Ensino Médio, mesmo após as mudanças impostas pelo Novo Ensino Médio (Lei N.º 13.415/2017), tem como finalidade “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino

fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos”, ou seja, converge, dentre outros, para aprimoramento da leitura, escrita e cálculo. (Brasil, 1996).

Por fim, fica evidente que a educação no Brasil Colonial se orientava à elite, excluindo os menos favorecidos socioeconomicamente, como mulheres, negros e pobres. Assim sendo, o paradigma educacional vigente estava caracterizado pela exclusão, pois não acolhia a todos igualmente. Infelizmente, essa triste realidade persiste na contemporaneidade, visto que a educação continua não sendo prioridade de Estado, estando a mercê da politicagem e de governos que abusam da retórica carregada de falsas promessas de busca pela qualidade educacional para todos, mas que na realidade pouco fazem, mas fingem que fazem bastante, para priorizar a educação pública de qualidade.

A Companhia de Jesus habilitava o quadro de dirigentes da administração tanto da colônia como da metrópole. Desta forma, a Igreja Católica, por meio da educação, exercia poder político, econômico, social e cultural. Mesmo após a expulsão dos jesuítas do Brasil no fim do século XVIII, a Igreja manteve sua força na sociedade civil no Império do Brasil e na Primeira República. (Romanelli, 2005, p.48).

O cenário de perpetuação de problemas estruturais como: a precária infraestrutura das escolas públicas; a falta de amplo acesso a material tecnológico e pedagógico; precária formação inicial e continuada, e a precarização e desvalorização da carreira docente demonstram que na prática, mesmo que de maneira dissimulada, os governantes brasileiros não se comprometem em desenvolver a educação de qualidade emancipatória, mas sim, perpetuar o controle e o domínio cultural das classes desfavorecidas socioeconomicamente, exemplificado na implementação do paradigma do Novo Ensino Médio.

### **2.1.1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO PERÍODO POMBALINO (1750 – 1777)**

No século XVIII a Inglaterra configurava o centro da política e economia internacional, pioneira na Revolução Industrial e, conseqüentemente, na ascensão do capitalismo, se opondo à nobreza e ao absolutismo. Nesse contexto histórico o iluminismo desencadeou novas formas de pensar e agir, defendendo valores fundamentais da classe burguesa: igualdade jurídica, tolerância religiosa ou filosófica, liberdade pessoal e social e propriedade privada.

Os ideais iluministas foram seguidos por alguns reis da Europa do século XVIII, conhecidos como déspotas esclarecidos por terem escolhido realizar reformas modernizadoras. Dentre eles, o rei D. José I, e seu ministro, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, representavam o despotismo esclarecido em Portugal, por almejarem o progresso e a

melhoria da qualidade de vida humana por meio do desenvolvimento da razão, da ciência e da tecnologia.

No que tange as reformas na educação, o Marquês de Pombal concebeu o subsídio literário, consequência de imposto sobre alguns produtos, como: carne verde, o vinho, o vinagre e a aguardente, para o financiamento dos ensinos primário e secundário. No entanto, esse tributo era ínfimo e não era cobrado com regularidade, gerando dificuldades estruturais e atrasos no pagamento dos vencimentos dos docentes.

A instrução dos professores era deficiente, sem a adequada fundamentação pedagógica, e desassociada do real contexto político, socioeconômico, histórico e cultural experimentada no Brasil colonial. Outrossim, a retirada dos jesuítas do campo educacional não reduziu a ingerência do clero frente a temas educacionais. Com isso, a maioria dos docentes era nomeada por designação e/ou concordância de influentes representantes do cristianismo católico.

Baseando-se em Maciel e Shigunov Neto (2006), pode-se inferir que apesar das dificuldades, a reforma educacional realizada por Pombal colocava alguns avanços em relação ao ensino jesuítico, dentre eles: formação do impecável nobre/negociante; facilitação e redução dos estudos, gerando a entrada em cursos superiores; avanço no aprendizado da língua portuguesa; a instauração das aulas régias, um sistema de aulas não interligadas entre si; e inserção de conhecimentos científicos. Além disso, sua intenção era tornar o ensino sem vínculo religioso (laico) e acessível a todos igualmente, porém essas ideias não foram efetivadas completamente em virtude da forte influência da elite dirigente e dos jesuítas.

### **2.1.2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO PERÍODO JOANINO (1808 – 1821)**

Em virtude da invasão da metrópole portuguesa pelas tropas francesas em 1808, a família real foi obrigada a sair de Portugal e refugia-se no Brasil. A corte desembarcou em meio a forte descontentamento e revoltas resultantes das relações políticas e econômicas estabelecidas entre a metrópole e a colônia, assim como entre o escravismo e os detentores do poder. No mesmo ano, foi determinada a abertura dos portos, respondendo a imposição inglesa e propensões dos grupos coloniais. Desse modo, o monopólio do comércio externo, firmado pelo Pacto Colonial, foi desfeito, modificando a estrutura socioeconômica e política do Brasil.

Nomeado por alguns historiadores como Período Joanino (1808-1821), no que se refere a educação, pode-se dizer que esse momento histórico se caracterizou por medidas e atividades isoladas no ensino escolar brasileiro. As escolas primárias permaneciam, contudo, apenas a incumbência de ensinar a ler e escrever. Já o ensino secundário continuou com a estrutura das

aulas régias.

Desta forma, percebe-se que a educação escolar se manteve de maneira fragmentada, desprovida de um sistema organizacional eficaz. Neste período foram fundados os primeiros cursos superiores no Brasil, valorizando o desenvolvimento de conhecimentos científicos direcionados para as necessidades locais, rompendo com o modelo de educação jesuítica que apreciava a retórica. A presença de D. João VI ocasionou ainda a criação de Academias Militares; Escolas de Direito e Medicina; da Imprensa Régia, possibilitando a divulgação e circulação de conhecimentos, ideias e informações entre a população instruída da época; da Biblioteca Real; do Jardim Botânico do Rio; e do Museu Nacional (Boaventura, 2009).

Por meio da Revolução Constitucionalista (também chamada de Revolução do Porto), de 1820, os portugueses insatisfeitos obrigaram o retorno da corte de D. João VI para Portugal em 1821. Este fato histórico acabou por impulsionar a emancipação política do Brasil, concretizada em 1822.

## **2.2 OS PROCESSOS EDUCATIVOS DO BRASIL IMPERIAL (1822 – 1888)**

O retorno da Família Real à Portugal, em 1821, e as transformações sociais, políticas, econômicas e educacionais promovidas por D. João VI, desencadearam na elite do Brasil Imperial o anseio de operar a emancipação do país. Diante desse contexto de pressão, D. Pedro I, o Príncipe Regente, ironicamente, filho de D. João VI e herdeiro do trono de Portugal, resolveu proclamar a Independência do Brasil em 07 de setembro de 1822. Mesmo com muitas modificações advindas com a nova estrutura administrativa agora do Império do Brasil, a nossa vocação para dependente econômico se manteve, neste momento com relação à Inglaterra. Assim, concluído o processo de independência, o Brasil se torna livre politicamente de Portugal, mas continua submisso economicamente à Inglaterra. A economia do Brasil passou de agrário-exportador-dependente, existente no período colonial, para agrário-comercial-exportador-dependente.

O Brasil era uma monarquia no modelo inglês, ou seja, uma democracia coroada, seguindo o modelo europeu de Estado liberal-parlamentar, e demonstrando a capacidade de imitação da população brasileira em relação à Europa, especialmente, no que converge às principais práticas do capitalismo.

No período do Império do Brasil prevalecia o arbítrio da elite latifundiária da monocultura exportadora, de mentalidade conservadora, no que concerne à estrutura socioeconômica escravocrata e patriarcal de herança colonial, e gradualista, quanto às ações e políticas públicas,

refletido na resistência às reformas.

Contraditoriamente, ao mesmo tempo que vigorava o mimetismo brasileiro com relação as nações liberais da Europa do século XIX; preponderava o pensamento retrógrado quanto a necessidade de inovações no país. Em suma: apenas era aceitável o que não colocasse em risco a permanência do poder rural, ao mesmo tempo que se repudiava os paradigmas culturais progressistas voltados para o industrialismo burguês.

Sobre a relação da mentalidade conservadora brasileira com a ideologia liberal, Holanda, (1995, p. 160), afirma:

“Uma aristocracia rural e semifeudal importou-a e tratou de acomodá-la, onde fosse possível, aos seus direitos ou privilégios, os mesmos privilégios que tinham sido, no Velho Mundo, o alvo da luta da burguesia contra os aristocratas. E assim puderam incorporar à situação tradicional, ao menos como fachada ou decoração externa, alguns lemas que pareciam os mais acertados para a época e eram exaltados nos livros e discursos”.

A Constituição de 1824, a primeira do Brasil, estabeleceu o catolicismo como a religião oficial do Império brasileiro, contribuindo decisivamente para perpetuar o poderio cristão católico sobre as tomadas de decisão no país, inclusive no sistema educacional, contrapondo-se às alterações modernizantes na escolarização trazidas pelos protestantes na segunda metade do século XIX.

### **2.2.1 ENSINO PRIMÁRIO NO IMPÉRIO DO BRASIL**

Com relação a educação formal no Brasil, o século XIX colaborou para o desenvolvimento da modernidade educacional, sendo marcas desse período as tentativas de laicização e controle estatal da educação, transformando o processo de instrução no país uma questão social, considerada dever do Estado e direito do cidadão.

Diante do quadro de falta de professores, no dia 01 de março de 1823 foi criada no Rio de Janeiro uma escola de primeiras letras norteada pelo método de método Lancaster, o lancasteriano, apoiado no princípio do ensino mútuo, um professor-inspetor ensinava uma lição a dez alunos-monitores, que repassava a lição a outro grupo de alunos, sempre sob a observação do professor-inspetor. Este modelo foi difundido pelo país, sendo bastante defendido pela facilidade e precisão com que desenvolve o espírito, e o prepara para aquisição de nova e mais transcendentais ideias.

O fascínio repentino pelo método Lancaster derivava do reconhecimento adquirido como modelo de ensino capaz de alcançar as massas com o ensino primário a curto prazo. A instrução

mútua era financeiramente viável, pois apresentava baixo custo operacional. Contudo, a necessidade de utilizar um condiscípulo para repassar os conhecimentos recém aprendidos não se mostrou eficaz a longo prazo. Nos princípios da década de 1830, as autoridades do Império brasileiro já admitiam o insucesso do método, em virtude, especialmente, da falta de profissionais qualificados e instalações adequadas (Almeida, 1989).

No início do Império do Brasil existia grande déficit educacional a ser superado. Diante desse cenário criou-se um ordenamento jurídico para educação no país. A Constituição de 1824, a primeira do Brasil, carregava a concepção de estabelecer um sistema nacional de educação, prescrevendo no Art. 179 “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”. Defendendo, também, aumento do quantitativo de escolas primárias, ginásios, liceus, academias e universidades, distribuídas igualmente pelo território nacional, para ampliar o ensino dos conhecimentos de gramática, ciências e belas artes (Brasil, 1824).

Já nos primeiros anos do Império do Brasil alguns membros da elite política do país defendiam a educação como dever do Estado, buscando a ampliação no quantitativo de escolas, em todos os níveis de ensino, incluindo centros de preparação para professores. Contudo, apenas em 15 de outubro de 1827 elaborou-se lei determinando a criação de escolas de primeiras letras em todo o território nacional, estipulando currículo e ofertando às meninas o direito a escolarização (Brasil, 1827).

Com relação as principais iniciativas legais para o enfrentamento do desafio de melhorar o cenário educacional do país no período da monarquia, Nunes (1984, p. 38) afirma que o artigo 250 da constituição, debatido na assembleia constituinte, distanciava-se da realidade brasileira ao designar que haveria no Império escolas primárias em cada termo, ginásio em cada comarca e universidade nos mais apropriados lugares. No entanto, a carta outorgada por D. Pedro I, em 11 de março de 1824, foi mais realista e estabeleceu, no item 32 do artigo 178, apenas a instrução primária de forma gratuita a todos cidadãos (Brasil, 1824).

A primeira e única lei alusiva integralmente ao ensino primário no Império do Brasil foi assinada em 15 de outubro de 1827, nela, no Art. 4º, constava que: “As escolas serão de ensino mútuo nas capitaes das províncias; e o serão também nas cidades, villas e logares populosos dellas, em que fôr possível estabelecerem-se”. (Brasil, 1827)

Ainda que na época do Império do Brasil tenha ganhado impulso o debate intelectual e político sobre a educação no país, efetivamente, pouco progresso ocorreu no sistema educacional nesse período da história do país. Colaborando para essa realidade, seguindo Holanda (1987, p. 376), as medidas impostas pelo ato adicional de 1834 prejudicaram ainda mais o desenvolvimento da instrução pública, pois “consumou o desastre para nosso sistema

educacional, atribuindo competência às assembleias provinciais para legislar sobre o ensino elementar e médio. Apenas o ensino superior em geral e o elementar e médio do Município Neutro [Rio de Janeiro] permaneceram a cargo do governo central”.

Esse fato provocou a descentralização precoce das políticas educacional, impossibilitando o controle e a unificação dos sistemas educacionais. Contudo, mesmo com a falta de interesse do governo central pela educação primária e secundária, muitas províncias do Império construíram redes de escolas públicas e privadas. Em relação a educação doméstica, continuou seguindo o modelo colonial, sendo elevado o número de escolas destinadas a jovens moças (escolas domésticas), atendendo, segundo Faria Filho (2000, p. 145), um número de pessoas bem superior ao da rede pública estatal. Todo esse cenário desencadeou consideráveis distinções entre os sistemas educacionais provinciais.

De acordo com Almeida (1989), em 1832 haviam distribuídas no território do Império do Brasil, 162 escolas para meninos e 18 escolas para meninas, espelhadas pelo Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Piauí, Mato Grosso, Goiás e Rio Grande do Sul. Somado ao número mínimo de escolas para as meninas, havia no período grande dificuldade de se encontrar professoras capazes de lecionar porque “a instrução das mulheres era nula ou quase nula e, doutra feita, os hábitos e costumes quase não permitiam à mulher exercer uma função pública” (Almeida, 1989, p. 61).

Mesmo com os avanços legais, efetivamente o ensino não foi disponibilizado a todos, visto que não ocorreu a ampliação de vagas, nem tampouco de cursos de preparação para docentes, inclusive para lecionar nas escolas de primeiras letras. Além disso, faltava material didático-pedagógico básico nas escolas, os professores se ausentavam com frequência por não se dedicar integralmente ao magistério, eram obrigados a trabalhar externamente ao ambiente escolar para obter remuneração indispensável ao provimento das necessidades básicas. Desta forma a educação continuou a ser um privilégio dos homens livres.

Vale contrapor que para alguns historiadores as condições da instrução pública no período imperial não eram trágicas: “o Brasil não está atrás de nenhuma nação sul-americana, em matéria de ensino público e, em muitos aspectos, nada tem a invejar de outros povos”. (Almeida, 1989, p. 22). Ratificando essa perspectiva, Faria Filho (2000, p. 135), aponta que os mais recentes estudos sobre educação brasileira no período imperial têm demonstrado que havia em várias províncias intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população, contudo havia a baixíssima capacidade de investimento das províncias, que chegavam a empregar mais de 25% de seus recursos na instrução pública e obtinham pífios resultados.

### 2.2.2 ENSINO SECUNDÁRIO NO IMPÉRIO DO BRASIL

O Ato Adicional à Constituição, medida legislativa de 1834 que alterava a constituição de 1824 (Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834), transferia às províncias o encargo do ensino primário e secundário. Com isso, o ensino básico no Brasil adquire caráter regionalista. (BRASIL, 1834). Para atender essa demanda, fez-se necessário ampliar o número de escolas normais com a finalidade de formar professores habilitados para ensinar, como exemplos, temos: Niterói (1835), Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846). Ainda que tenham acontecidos essas alterações, as aulas permaneceram sendo ministradas de maneira isolada, ficando a organização didática responsabilidade de cada estabelecimento de ensino, que continuou bastante norteadada pela literatura europeia.

O ensino secundário no período do Império do Brasil acontecia, majoritariamente, por meio da instrução particular, através de aulas avulsas e particulares, onde se aprendia latim, retórica, filosofia, geometria, francês e comércio. No ano de 1837, foi instituído no Rio de Janeiro, no antigo Seminário de São Joaquim, o Colégio Pedro II, com a incumbência de ser modelo de referência em qualidade do ensino secundário. Desta forma, a partir da criação do mencionado colégio, o governo da época buscou estabelecer o padrão de ensino desse instituto de ensino em todo o país, visto que, os que completavam o curso secundário nele ganhavam o título de Bacharel em Letras, sendo liberado de exames para admissão no ensino superior em todas faculdades do Império (Vechia, 2005).

O Colégio Pedro II adotou o padrão de ensino dos Liceus da França, com currículo humanista; estudo de línguas modernas, inglês e francês; e o curso ordenado em sete anos. Assim, por meio dessa instituição, buscou-se implantar a modernidade educacional replicando o paradigma de estudos da Europa e dos Estados Unidos.

Desta forma, o ensino secundário no período imperial era privilégio da elite, atendendo os mais abastados das províncias, pois apresentava vagas limitadas e reunia os melhores docentes. Como a formação secundária era a preparação necessária para o acesso à educação superior, alcançar a faculdade era direito, também, das classes favorecidas socioeconomicamente.

O Império do Brasil não estipulou a educação como prioridade nacional. Optou por soluções imediatistas para enfrentar os problemas políticos e econômicos do país. A falta de organização e recursos para prover um sistema de ensino direcionado a capacitação para criação de tecnologia para desenvolver atividades manufatureiras ocasionou o fortalecimento do domínio inglês. A Inglaterra, a continuou exportando para o Brasil produtos industrializados,

instrumentos e máquinas sem concorrência local (Xavier, 1980).

A partir de 1850 surgiram algumas modificações na estrutura educacional brasileira, para contextualizar, Ribeiro (1984, p. 56) cita:

A criação da Inspeção Geral e da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, destinada a fiscalizar e orientar o ensino público e particular (1854); estabelecimento das normas para o exercício da liberdade de ensino e de um sistema de preparação do professor primário (1854); reformulação dos estatutos do Colégio de Preparatórios, tomando-se por base programas e livros adotados nas escolas oficiais (1854); reformulação dos estatutos da Academia de Belas Artes (1855); reorganização do Conservatório de música e reformulação dos estatutos da Aula de Comércio da Corte.

Direcionando a elite, o ensino secundário concentrou as iniciativas educacionais privadas. Destacando-se a penetração da educação protestante no Brasil nas últimas décadas do século XIX. Ao final da Guerra Civil Americana (1861 a 1865), imigrantes presbiterianos e metodistas estabeleceram colônias norte-americanas no interior de São Paulo. Segundo Azevedo (1976), a origem da escola confessional protestante no país gerou a concorrência com a predominante concepção da pedagogia católica, pois buscou desenvolver a concepção de escola leiga, almejando o espírito de investigação científica e liberdade.

O protestantismo contribuiu para modernizar a educação no Brasil, os presbiterianos e metodistas, dominantes nos Estados Unidos, tiveram o apoio do governo estadunidense e brasileiro para expandir sua obra missionária e para fundar seus respectivos sistemas educacionais nas terras brasileiras. Além desse apoio, aliaram-se com as elites nacionais, contribuindo decisivamente para o projeto liberal de capacitação das elites dominantes.

Assim sendo, ainda no período da Monarquia do Brasil, evidenciou-se o interesse pelo pensamento pragmatismo de educação, especialmente, estadunidense, trazido para o Brasil pelos missionários protestantes. Em 1870, esse grupo religioso criou em São Paulo a Escola Americana, seguindo o método intuitivo de Heinrich Pestalozzi, que defendia que o processo de aprendizagem precisaria deslocar-se “das coisas para as palavras” e não “das palavras para as coisas”, pois estimularia mais a capacidade de pensar, raciocinar e de criar novas soluções (Piletti, 1991).

Embora na Constituição do Império (1824) estivesse prescrito a defesa da educação para todos, na prática o ensino continuou sendo destinado aos privilegiados da sociedade da época, especialmente, os filhos da aristocracia rural. Objetivando solucionar os problemas existente na educação, em 1879, foi implementada a reforma Leôncio de Carvalho que adotava: liberdade de ensino, autorizando cada escola aplicar teorias e métodos pertinentes para o alcance de seus

objetivos; autonomia ao discente do ensino secundário e superior, permitindo a escolha do que, como, quando e com quem estudar; e o aumento da remuneração dos docentes, a última medida ser estabelecida (Brasil, 1879)

Percebe-se que a falta de atenção dada a educação no período do Império do Brasil corroborou para que o país continuasse a ser dependente, com forte déficit econômico (visto que os produtos naturais exportados valiam menos que os manufaturados importados) e cultural (em virtude de não termos uma educação direcionada ao desenvolvimento tecnológico).

### **2.2.3 ESCOLAS PARA O POVO (ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL)**

O modelo educacional presente no Brasil Imperial, baseado no dualismo educacional por apresentar uma escola para elite e outra para as classes menos favorecidas socioeconomicamente, disponibilizava também o ensino técnico-profissional. Destinado aos pobres, especialmente os mestiços, o ensino profissional era bastante marginalizado na época. Prova disso era o fato dos concluintes do ensino profissional não possuírem o direito de acesso ao ensino superior. Já para a elite interessava o ensino médio humanista, preparatório ao ingresso nos cursos superiores, formador dos profissionais liberais, basicamente: advogados, médicos e engenheiros (Cunha, 1980).

O ensino técnico profissionalizante ocorria em poucas instituições na segunda metade do século XIX, os chamados “Liceus de Artes e Ofícios”. O Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, fundado em 09 de Janeiro de 1858 pelo arquiteto Francisco Joaquim Bethencourt da Silva (1831-1911), foi a instituição pioneira no país para atender a população pobre neste tipo de educação. Com o passar do tempo, surgiram os Liceus de Artes e Ofícios da Bahia (1872) e o de São Paulo (1873), este último conhecido como “Sociedade Propagadora da Instrução Popular”, por iniciativa de Carlos Leôncio da Silva Carvalho (1847-1912).

Em virtude do avanço do sistema capitalista advindo da Revolução Industrial que se expandia na Europa; da imigração de trabalhadores europeus; do surto de industrialização do Brasil; e do, conseqüentemente, crescimento urbano; brotaram pressões objetivando o crescimento de escolas que acolhessem também as classes populares.

Com isso, já no final do século XIX, surgiram projetos de reforma educacional buscando o compromisso do Estado ampliar a oferta da instrução pública. Destacando-se a reforma implantada pelo ministro do império Carlos Leôncio da Silva Carvalho, por meio do Decreto N.º 7.247, de 19 de abril de 1879. Nela constava, dentre outras, a liberdade de ensino e de frequência; fim do ensino religioso obrigatório, transformando-o em facultativo; concessão para

os escravos estudarem nas escolas públicas; coeducação de meninos e meninas até os dez anos de idade; e a criação da educação infantil, por meio dos jardins-de-infância para crianças dos três aos sete anos de idade (Brasil, 1879).

Para Machado (2005), a principal e mais radical alteração advinda do mencionado decreto foi determinar ao governo da época a fundação, nas principais cidades das províncias, “escolas profissionais que objetivassem dar instrução técnica necessária às indústrias predominantes, bem como auxiliar ou criar escolas especiais que estivessem voltadas para o ensino prático das artes e ofícios conforme as necessidades da população e do Estado” (Machado, 2005, p. 96-97).

No tocante ao ensino profissionalizante de formação de professores, mesmo com as primeiras escolas normais do país criadas no período das regências (1831 a 1840), sofreu com a falta de investimentos e iniciativas de valorização. Já na década de 1860 eram apenas seis escolas de formação de docentes em todo o Império. Esse cenário, corrobora para um desalento em relação ao exercício do magistério primário, permitindo Holanda (1987, p. 370) afirmar que: “os professores primários, escolhidos sem nenhum critério, leigos completamente sem preparo, eram pessimamente pagos, desconsiderados pelas autoridades e pela população e se afastavam do magistério, tão logo conseguiam um trabalho melhor”.

Todavia, Xavier; Ribeiro e Noronha (1994, p. 84-86) identificam avanços nessa conjuntura no final do século XIX, ao declarar que: “o ensino normal se expandiu nas últimas décadas do período. O Império acabou legando à República escolas para a formação de professores em praticamente todos os Estados da Federação”. Porém, o mesmo admite que o curso normal constituía na formação de “humanidades de segunda classe”, demonstrando que não existia o caráter profissional do magistério na época.

No período da Monarquia do Brasil o ensino superior continuou acontecendo por meio de faculdades. De acordo com Almeida (1989, p. 122), desde a chegada da família Real portuguesa ao Brasil que a elite nacional idealizava a fundação de uma universidade, contudo o processo de independência e o estabelecimento do governo imperial fizeram o projeto cair no esquecimento e no decorrer de todo o século XIX ficou-se no aguardo da primeira universidade.

Na generalidade, o ensino superior era visto como meio de ascensão social. As principais faculdades do Brasil na época eram: Faculdade de Direito do Recife, Faculdade de Direito de São Paulo, Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Escola de Farmácia do Rio de Janeiro, Faculdade de Medicina da Bahia e a Escola de Farmácia da Bahia. Em 1869, haviam nas mencionadas instituições de ensino superior 1479 discentes matriculados. Nesse montante, não estão sendo contabilizadas as matrículas nos seminários católicos que ofertavam o curso superior de teologia (Boaventura, 2009).

Contudo, mesmo o crescimento da economia, da estrutura de governo, do desenvolvimento urbano e da crescente complexidade da sociedade do final do século XIX exigindo novos trabalhadores letrados, apenas na República do Brasil a criação de uma universidade será de fato concretizada.

Podemos dizer que a República veio encontrar o país, no terreno educacional, com uma rede escolar primária bastante precária, com um corpo docente predominantemente leigo e incapaz; uma escola secundária frequentada exclusivamente pelos filhos das classes economicamente favorecidas, mantida principalmente por particulares, ministrando um ensino literário, completamente desvinculado das necessidades da nação; um ensino superior desvirtuado nos seus objetivos, e ainda – talvez esta seja a pior das heranças recebidas – com o desvirtuamento do espírito da educação, em todos os graus de ensino. A República não teve de enfrentar uma simples deficiência quantitativa, mas – o que era mais grave e mais difícil de ser modificado – uma deficiência qualitativa. Em todos os níveis da nossa organização escolar ministrava-se um ensino pobre de conteúdo, desligado da vida, sem qualquer preocupação filosófica ou científica e que somente conseguiu fazer de alguns, indivíduos alfabetizados, de poucos, conhecedores de Latim e Grego, e, de pouquíssimos, ‘doutores’. (Holanda, 1987, p. 382-383)

O paradigma de educação desenvolvido ao longo do Império do Brasil recebeu forte influência do clero, predominando as raízes da pedagogia tradicional de origem jesuíta até o movimento dos pioneiros da educação nova promoverem uma alternativa a esse modelo. Com relação a gestão da instrução pública, não ocorreu uma política integrada entre o governo central e as províncias. Além disso, a falta de recursos prejudicou o atendimento à toda população. Na perspectiva da modernidade educacional, a insistente mentalidade conservadora protelará as necessárias transformações na educação no país.

Por fim, pode-se afirmar que durante o Brasil Colonial e Imperial, a educação secundária era limitada aos filhos da aristocracia e aos membros da elite dirigente, pois conseguiam renunciar do trabalho seus descendentes para o ócio. Para os pobres, o aprendizado limitava-se à formação de artífices desenvolvidos na própria atividade laboral (Sabbi, 2014). No caso específico do Império do Brasil, a educação conservou o perfil humanista e conservador, com reprodução de conhecimentos desconexos da realidade nacional, facilitando o caráter de presa fácil à dominação. Não houve investimentos em ciência e tecnologia. Sem um sistema escolar organizado, cada instituição de ensino era autônoma. Com reduzido número de docentes habilitados, implantou-se a instrução mútua. Em resumo, o cenário da educação no império era deficiente: poucas escolas; falta de material didático-pedagógico; professores com baixa remuneração e instalações físicas inadequadas.

### **2.3 A REPÚBLICA DO BRASIL E AS TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO**

No início da República no Brasil ocorreram conflitos nas áreas política, social e educacional. A economia estava direcionada, preponderantemente, para a exportação do café. A política republicana recém instalada no país beneficiou as oligarquias de São Paulo e Minas Gerais, maiores colégios eleitorais da época, que controlaram as eleições presidenciais do Brasil de 1894 a 1930, na política café-com-leite, referência ao café de São Paulo e o leite de Minas Gerais. Nesse período a educação esteve direcionada à elite dirigente. O acesso à escola não foi ampliado, não aconteceram grandes melhorias na qualidade do ensino, e o modelo pedagógico desenvolvido abarcava a imitação de teorias europeias.

A união do exército com a oligarquia agrária, especialmente os fazendeiros do café, e com a ausência da participação popular, resultou na Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889. Esse evento histórico teve apoio das elites e foi decretada pela espada do exército brasileiro, demonstrando o caráter autoritário e excludente da República do Brasil, instaurada com o propósito de garantir os interesses dos militares e os privilégios das classes dominantes, além de perpetuar a negação de direitos às classes exploradas.

A organização escolar durante a Primeira República contou com a robusta influência dos pensamentos liberais e positivistas. A primeira Constituição da República do Brasil, de 1891, estabelecia a responsabilidade da educação aos estados, devendo estes incentivarem o ensino das ciências, artes e técnicas de trabalho, dissociado do viés religioso.

**Art. 35** - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

1º) velar na guarda da Constituição e das leis e providenciar sobre as necessidades de caráter federal;

2º) animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais;

3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;

4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal.

**Art. 72**

§6º. – será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. (Brasil, 1891)

O liberalismo educacional ocasionou desigualdades entre os estados. As escolas mais beneficiadas estavam localizadas no Sudeste, região concentradora de capital gerado pela economia cafeeira. O militar e educador positivista Benjamin Constant preconizou uma reforma objetivando interromper a tradição humanística clássica, privilegiando os conhecimentos científicos, em especial: astronomia, biologia, física, matemática, moral, química e sociologia. Com isso, o ensino deveria direcionar para a formação humana, baseando-se na ciência. Superando, assim, o pensamento dominante no Brasil Império, em que a educação estava sob uma perspectiva humanista, principalmente, para o ingresso no ensino superior

(Alves, 2015).

A referida reforma defendia, ainda, a gratuidade do ensino primário e o ensino seriado organizado da seguinte forma: Escola Primária (correspondendo ao 1º grau, direcionada para crianças com idade entre 7 e 13 anos; e ao 2º grau, para discentes de 13 a 15 anos); Escola Secundária (durando 7 anos e exigindo o Exame de Madureza para verificar a aquisição de conhecimentos suficientes para concluir o ensino secundário); e o Ensino Superior artístico e técnico para todo o território nacional (Romanelli, 2002).

Contudo, mesmo que a nova proposta educacional simbolizasse progresso ao ensino, na prática, configurou-se apenas no acréscimo de disciplinas ao currículo, construindo um modelo de ensino enciclopédico e reprodutor, sem nenhuma alteração significativa na maneira de pensar e produzir conhecimento técnico-científico. A nova elite dirigente do país estava preocupada apenas com demandas políticas e econômicas imediatas (Aranha, 1996).

Algumas reformas educacionais foram implementadas ao longo da Primeira República do Brasil (1889 a 1930), no quadro a seguir são apresentadas as principais:

**Quadro 2** – Reformas Educacionais da Primeira República

Código Epitácio Pessoa	1901	Retirou as disciplinas da área de ciências do currículo, privilegiando as da área de humanas.
Reforma Rivadávia Correia	1911	Recuperou ideias do positivismo e liberalismo, concedendo total autonomia às escolas. Extinguiu o caráter oficial do ensino, retomando o projeto de formação científica do aluno secundarista, deixando o exame de madureza ou de admissão para o ensino superior.
Reforma Carlos Maximiliano	1915	Estabeleceu a reoficialização do ensino, reforma do Colégio Pedro II e regulamentação da admissão nos cursos superiores.
Reforma Rocha Vaz/Reforma João Luiz Alves	1925	Estipulou normas regulamentares para o ensino e instituiu a disciplina de Moral e Cívica.

Fonte: Produzido pelo autor (2023)

Contudo, a importação de modelos educacionais desconexos da realidade e necessidades da sociedade brasileira, ou seja, teorias separadas da prática, intensificou o problema do analfabetismo, que no início do século XX abarcava aproximadamente 3 em cada 4 brasileiros. (Romanelli, 2002). Mesmo diante deste contexto, não foram desenvolvidos nas primeiras décadas da República do Brasil estudos sistemáticos sobre a realidade nacional almejando a estruturação e aplicação de projetos objetivando alavancar os indicadores educacionais. Em oposição a submissão cultural, política e econômica determinada pelas elites dirigentes,

nacional e estrangeira, afloraram manifestações civis e militares que facilitaram a ascensão de Getúlio Vargas a presidência pela Revolução de 1930, dentre elas: o Movimento do Forte de Copacabana (1922), a Semana de Arte Moderna (1922), a fundação do Partido Comunista, a Revolta Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924 a 1927).

### **2.3.1 A EDUCAÇÃO NA ERA VARGAS (1930-1945)**

A classe média encabeçou manifestações contrárias à República Velha, pois era desconsiderada pela elite dirigente, associada a oligarquia cafeeira. As reivindicações buscavam a instalação do voto secreto, com o intuito de extinguir o voto de cabresto e a prática do coronelismo, além de objetivar romper o pacto político de alternância na presidência da República do Brasil, firmado entre os estados Minas Gerais e São Paulo, detentores do controle social, político e econômico do Brasil.

Devido as divergências de caráter político e econômica, a aliança do café com leite, firmada entre as lideranças políticas de São Paulo e Minas Gerais para se sucederem na presidência da república, se desfez no governo de Washington Luís (1926 a 1930). Nesse contexto político conturbado, potencializado pelos reflexos da crise internacional de 1929 na produção cafeeira nacional, a eleição presidencial de 1930 foi marcada pelo apoio de Minas Gerais a Aliança Liberal, grupo formado pelos partidos e instituições descontentes com a República Velha, que lançou a candidatura do gaúcho Getúlio Vargas à presidência e do paraibano João Pessoa à vice-presidência. Apesar disso, o paulista Júlio Prestes, apoiado pelas oligarquias e por Washington Luís, foi eleito (Pereira, 2019).

A vitória de Júlio Prestes dividiu os membros da Aliança Liberal. A ala mais radical iniciou uma conjuntura conspiratória para impedir a posse do presidente eleito. Esse movimento ganhou impulso com as denúncias de que o assassinato de João Pessoa, no Recife, havia sido ordenado por Washington Luís. Nesse contexto, estoura a Revolução de 1930 que; com apoio da classe média, profissionais liberais, militares e burguesia industrial e agrária; empossa Getúlio Vargas como 14º Presidente da República do Brasil. Um conjunto de medidas e artimanhas políticas adotadas por Vargas o mantém na presidência por 15 anos ininterruptos (1930 a 1945).

A Era Vargas está dividida em Governo Provisório, até 1934, Governo Constitucional, de 1934 a 1937; e o Estado Novo, a ditadura varguista, de 1937 a 1945. Somado a esse período, depois de uma breve pausa, Getúlio Vargas retorna à presidência do Brasil, de 1951 a 1954 pela primeira vez eleito pelo voto direto. Segundo Ribeiro (1984, p. 123), a permanência de Getúlio

Vargas no poder esteve atrelada a sua aproximação dos trabalhadores, não para colocar-se como instrumento deles, mas para usá-los como meio em favor de seus próprios objetivos.

No que tange ao sistema de educacional vivenciado no Brasil da Era Vargas, pode-se colocar que a concepção de um projeto nacional desenvolvimentista alicerçado numa industrialização baseada no modelo de substituição de importação e em investimentos para diversificação agrária desencadearam mudanças significativas no paradigma de educação nacional, pois o sistema de ensino passa a ser visto, pelo menos na teoria, como essencial ao crescimento do país.

O desenrolar das primeiras décadas do período republicano trouxe a industrialização e a modernização, provocando o surgimento de novas classes sociais, a burguesia industrial e o proletariado, e, conseqüentemente, a demanda por formação para os trabalhadores industriais, usando-se a instrução de nível médio para essa finalidade. A expansão da industrialização no Brasil possibilita ainda que as influências do capital nacional e estrangeiro se materializem na imposição por novas necessidades sociais, especialmente, a “preparação dos trabalhadores a qual se inicia com a educação escolar básica e se estende com os cursos profissionalizantes e superiores” (Silveira, 2014, p. 91-92).

Em 1930, inaugura-se o Ministério de Educação e Saúde, contribuindo para o surgimento da universidade brasileira através da unificação das faculdades isoladas existentes. Em 1932, um grupo de educadores e intelectuais do período lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito por Fernando de Azevedo, trazendo ideias pedagógicas inovadoras para o ensino nacional, preconizando uma escola obrigatória, sem encaminhamento religioso, para todos. (Alves, 2015).

Contudo, na prática, houve a aprovação da reforma Francisco Campos, que legitimava o dualismo no sistema de ensino: o secundário, direcionado para a classe dirigente, e o profissionalizante, para a classe proletária. Com o argumento de preparar mão-de-obra qualificada para o trabalho nas indústrias, pregava-se a ideia de que a educação precisava ser diferente na instrução de patrões e empregados. Para Silveira (2014), a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), e os atos normativos que ficaram conhecidos como Reforma Francisco Campos, marcam o início do momento em que a educação começa a ser pensada como uma questão nacional.

A Constituição de 1934 instituiu a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; ensino religioso facultativo; obrigações em nível Federal, Estadual e Municipal sobre o custeio da educação; concepção de um Plano Nacional de Educação que fiscalizasse todos os graus de ensino; presença das disciplinas de educação moral e política nos currículos escolares,

objetivando construir o espírito ético e patriótico (Brasil, 1934). Estas prerrogativas impostas ao paradigma de educação da época foram bem recebidas pela classe trabalhadora, pois abria novas possibilidades de frequentar a escola.

A instalação do Estado Novo gerou a Constituição de 1937. Contendo ideias fascistas e ditatoriais, ela oficializou a dualidade do sistema escolar, ofertando ensino secundário para os aspirantes ao ensino superior e ensino profissionalizante para os que necessitavam ingresso imediato no mercado de trabalho (Brasil, 1937). Mesmo que a Constituição de 1937 tenha mantido a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário; além de ter estabelecido a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP); a política educacional instituída através dela, fez com que a mobilidade social fosse estancada, pois garantiu a perpetuação do poder das classes favorecidas socioeconomicamente ao proporcionar o dualismo educacional, servindo a elite dominante ao disponibilizar elevado contingente de trabalhadores qualificados para serem submissos aos capitalistas do setor privado da época. Observa-se que o dualismo como paradigma no sistema de ensino nacional já era empregado no Brasil desde muito antes do Novo Ensino Médio, este apenas mantém e reforça essa perspectiva.

Em 1942, o ministro da educação Gustavo Capanema elaborou decretos-lei pretendendo estruturar a educação, as Leis Orgânicas do Ensino. A Reforma Capanema concentrou-se na reestruturação do currículo do ensino industrial (Decreto N.º 4.073/1942), secundário (Decreto N.º 4.244/1942), comercial (Decreto N.º 6.141/1943), normal (Decreto N.º 8.530/1946) e agrícola (Decreto N.º 9.613/1946). A atenção demandada ao ensino técnico-profissionalizante evidenciou-se pelo Decreto N.º 4.048/1942, criador do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Já o decreto N.º 4.244/1942 modificava os ciclos de estudo.

Assim, as Leis Orgânicas do Ensino irão sustentar a dualidade educacional ao estruturar a organização do ensino brasileiro em duas: educação propedêutica, dividida em primário e secundário, e educação profissionalizante (industrial, comercial, normal e agrícola). Segundo Santos, Carvalho e Oliveira (2019, p. 110), esse modelo impossibilitava a “participação das classes mais baixas no ensino secundário e, por conseguinte, a educação profissional não recebia o investimento e zelo necessário, limitando-se ao ensino comercial que não dava acesso ao ensino superior”.

A Reforma Capanema manteve-se vigente até a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei N.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Esta reforma serviu ao modelo educacional planejado e executado ao longo da Era Vargas, que almejava conciliar os conflitos decorrentes da relação entre as classes empresarial e operária, por meio

do dualismo educacional, ofertando um ensino para os dirigentes do povo e outro para perpetuar os trabalhadores em seres obedientes e passivos. Além disso, os investimentos em educação centralizaram-se nas regiões sul e sudeste do Brasil, ampliando as desigualdades regionais. (Ramos; Frigotto, 2016).

Portanto, pode-se afirmar que algumas melhorias educacionais ocorreram na Era Vargas, como a redução nos índices de analfabetismo do país. Porém, o ensino permaneceu com caráter reprodutor, elitista e destituído de iniciativa científica, favorecendo a entrada de teorias e tecnologias estrangeiras e contrariando o projeto nacionalista de Vargas, que buscava fortalecer a indústria nacional para emancipar o país do capital internacional (Nascimento, 2007).

A contraditória participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial, apoiando os Aliados, que defendiam a democracia, fragilizou a ditadura imposta por Getúlio Vargas no Estado Novo. Nesse contexto, pressionado internacionalmente e pelos grupos internos descontentes com o autoritarismo, manifestado na forma de censura e retaliações aos contrários ao governo, Getúlio deixou o Palácio do Catete, no Rio de Janeiro, em 1945, deposto pelos militares.

### **2.3.2 EDUCAÇÃO NO BRASIL DE 1946 A 1964**

O fim da Era Vargas possibilitou uma nova fase na República do Brasil, de 1946 a 1964 houve uma sucessão de presidentes democráticos, de viés populista, destacando-se Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), Getúlio Vargas (1951-1954), Juscelino Kubitschek (1956-1961), Jânio Quadros (1961) e João Goulart (1961-1964).

Em 1946, foi promulgada a 5ª Constituição do Brasil, com ideias liberais e democráticas, tutelava a educação como direito de todos, posição já defendida em 1932 no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A nova Constituição atribuía à União a responsabilidade sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e determinava a obrigatoriedade do ensino primário. Com relação ao nível médio, permaneceu o dualismo, ensino secundário de cunho acadêmico e ensino técnico-profissionalizante, com característica utilitária. Os dois estavam direcionados ao conhecimento empírico, prejudicando o aprendizado científico (Brasil, 1946). Também em 1946, no governo Dutra, surgiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Neste período, ainda predominavam as escolas particulares, majoritariamente, confessionais, conduzidas pela Igreja Católica.

Em 1951, Getúlio Vargas (reconduzido à presidência, desta vez, por vias eleitorais e democráticas), criou o Conselho Nacional de Pesquisa (CNP) e a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e em 1954 a Campanha de

Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES). Em 1955, já no governo de Juscelino Kubitschek, surgiu o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE).

Os investimentos realizados na educação neste período da República do Brasil demonstram a falta de empenho governamental no planejamento, execução e monitoramento de projetos visando à melhoria qualitativa do ensino, que permaneceu seletivo e excludente. Em 1948, o então Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, encaminhou ao legislativo nacional o primeiro Projeto de Lei (PL) propondo uma reforma geral da educação nacional, construído coletivamente pelas comissões de Ensino Primário, Ensino Médio e Ensino Superior, com a coordenação geral do educador Lourenço Filho. Comprovando o descaso com o sistema educacional, o referido projeto passou 13 anos em tramitação, transformado em lei apenas em 20 de dezembro de 1961. Com relação ao extenso período para sancionar a lei, Ribeiro (1984, p. 135) discorre que: “até 1952, o projeto não passou do exame das comissões parlamentares; de 1952 a 1958, transcorre uma fase de debates sobre a interpretação do texto constitucional e, de 1958 a 1961, transcorre uma segunda fase de debates no plenário da Câmara, iniciada a partir da apresentação de um substitutivo do então deputado Carlos Lacerda”.

Em meio as inúmeras discussões sobre o projeto, os defensores da teoria francesa da Escola Nova apoiavam a descentralização do ensino para propiciar a renovação e adequação de metodologias pedagógicas às características regionais e individuais. Entre os advogados dessa descentralização estava a Igreja, apontando que o indivíduo e a família possuíam o direito à liberdade, previsto pela Constituição. Na verdade, os religiosos temiam a centralização pelo fato dela permitir ao governo federal a definição e imposição de currículos, programas e metodologias educacionais. Já os que defendiam a centralização do ensino apontavam para o risco de descontrole provocado pela implementação de diversas práticas educativas, propondo ao Estado o dever de proporcionar ensino laico e gratuito. (Saviani, 2012).

Em 1957, o PL ganhou um substitutivo do Deputado Carlos Lacerda, visando garantir o direito individual de escolher que tipo de escola frequentar. No entanto, a suposta liberdade de escolha favorecia intencionalmente as escolas particulares que poderiam, inclusive, se prover com recursos públicos. Esse contexto comprova que as artimanhas políticas para favorecer os detentores do capital são antigas no Brasil, não começam com Novo Ensino Médio. A Igreja apoiava essa iniciativa, argumentando que o ensino na escola pública se confinava ao desenvolvimento da inteligência, desconsiderando o discente em seu caráter integral. Além disso, os religiosos alegavam ainda que as instituições educacionais públicas eram resguardadas por socialistas e comunistas radicais, verdadeiros anticristãos e antipatrióticos.

Nesse cenário conflituoso, em 1961 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), N.º 4.024/61, trazendo ideais de liberdade, nacionalismo, democracia e solidariedade internacional, como pode ser evidenciado no seu 1º artigo:

**Dos fins da educação**

**Art. 1º.** – A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou raça (Brasil, 1961).

Além disso, a Lei N.º 4.024/61 favoreceu as organizações educacionais privadas, desconsiderando o dever do Estado de oportunizar ensino gratuito, previsto pela Constituição de 1946. Designou, ainda, o princípio da paridade entre os cursos do ensino médio, secundário e técnico, permitindo mobilidade horizontal entre os eles. Havendo também a possibilidade de mobilidade vertical pelo acesso ao ensino superior através da aprovação em exame vestibular. Estabeleceu também a estruturação do currículo com disciplinas obrigatórias e disciplinas obrigatórias complementares (a serem definidas pelo Conselho Federal de Educação); e disciplinas optativas (apontadas pelos Conselhos Estaduais de Educação). Os estabelecimentos de ensino, em grande maioria, ofereciam disciplinas do curso profissionalizante como optativas, (como exemplo: artes industriais, técnicas agrícolas e técnicas comerciais), demonstrando que a flexibilidade dada aos órgãos competentes para escolha das disciplinas, na prática, era executada sem ponderar as peculiaridades locais das escolas e dos discentes (Brasil, 1961).

Vale destacar que mesmo presente na LDB, o pré-escolar não era obrigatório e existia reduzido número de escolas que ofertavam este nível de ensino. Contudo, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei N.º 4.024/61, possibilitou avanços qualitativos na educação nacional, especialmente no ensino primário, estabelecendo qualificação mínima para o exercício da docência e expandido o quantitativo de escolas normais. Além disso, a referida LDB previa o acesso à educação formal, provocando o interesse e a cobrança pelo direito à educação e despertando para uma maior compreensão do processo produtivo (Brasil, 1961). Esta embrionária consciência da classe trabalhadora perturbava a classe dirigente.

Segundo Lopes, Bortoloto e Almeida (2016), com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na Lei nº 4.024/1961:

[...] os concluintes do colegial técnico puderam candidatar-se para cursos de nível superior [...]. Contudo, ao mesmo tempo em que a legislação dava bases para as classes populares, advindas da formação profissional, ingressarem no curso superior, ela intensificava a necessidade da oferta de educação profissional, reforçando o discurso hegemônico que colocava a educação como necessária para atender as demandas do processo produtivo. (Lopes; Bortoloto; Almeida, 2016, p. 559).

Contudo, até 1971 o ensino se estruturava em primário (quatro anos); secundário, dividido em ginásial (quatro anos) e colegial (três anos); ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e normal) e ensino superior. O ensino secundário possibilitava o acesso ao ensino superior para as camadas dirigentes, e a educação profissional era ofertada para as classes menos favorecidas (Sabbi, 2014).

O surgimento de projetos propondo a valorização da cultura e a alfabetização de adultos na década de 1960; os chamados Movimentos de Educação Popular, com destaque para: os Centros Populares de Cultura (CPC), os Movimentos de Cultura Popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB); deixou a elite dirigente descontente, pois com a ampliação do processo de escolarização, as classes menos favorecidas seriam capazes de refletir, opinar e participar ativamente das questões políticas e socioeconômicas nacionais. Os Centros Populares de Cultura (CPC) estavam ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE) e empregavam a arte, especialmente o teatro de rua, para aprimorar o pensamento analítico, crítico e reflexivo, objetivando à transformação social. Os Movimentos de Cultura Popular (MCP) despontaram em Recife e almejavam realizar a alfabetização de adultos, socializando saberes por meio do diálogo e do resgate dos valores culturais regionais. O Movimento de Educação de Base (MEB), associado à Igreja Católica, possuía suas atividades sob a incumbência da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e executar um projeto de alfabetização fundamentado na comunicação, visando conscientizar o povo para realizar mudanças e melhorias na sua condição de trabalho. (Meneses, 2017)

No ano de 1962, o pernambucano Paulo Freire elaborou um método para alfabetizar adultos em 40 horas, que inspirou o governo federal a criar, em 21 de janeiro de 1964, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA). O desenvolvimento e execução deste processo de ensino e aprendizagem compreendia:

Como primeira fase, (...) no levantamento do universo vocabular dos grupos com

quem se ia trabalhar; como segunda fase, na escolha das palavras selecionadas no universo vocabular pesquisado; como terceira fase, na criação de situações existenciais típicas do referido grupo; como quarta fase, na elaboração de fichas-roteiro que auxiliassem os coordenadores e, como quinta fase, na leitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondente aos vocábulos geradores. (Ribeiro, 1984, p. 157)

Assim, os Movimentos de Educação Popular e o método Paulo Freire executaram propostas educacionais condicentes com as necessidades e realidade do povo brasileiro, interrompendo com a importação de ideias pedagógicas. Portanto, estas práticas educacionais procuravam modificar, na prática, o elitismo presente na vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N.º 4.024/61). Contudo, este processo foi suspenso pelo advento do golpe militar de 1964, sob a argumentação de ser subversivo e possuir caráter comunista.

### **2.3.3 A EDUCAÇÃO A SERVIÇO DA DITADURA MILITAR (1964 – 1985)**

Com instauração da ditadura militar em 1964, na educação brasileira predominaram os caracteres pragmático (concebe o ser humano como ser prático, ativo e não apenas como ser pensante) e tecnicista (orientação pedagógica liberal, de caráter instrumental, na qual o docente cria e executa o planejamento, e o discente é o receptor do conhecimento), desprovida de criticidade, reflexão, análise e, principalmente, discussão política.

O desenvolvimento econômico do Brasil no período da ditadura militar (1964-1985) centralizou-se na introdução do capital empresarial estrangeiro e na contratação de empréstimos com instituições internacionais. A educação passou a prestigiar as atividades práticas e mecanicistas justamente para servir as necessidades imediatas do mercado de trabalho, concedendo trabalhadores preparados e doutrinados para o setor privado, especialmente as indústrias estrangeiras.

A promulgação da 6ª Constituição do Brasil, em 1967, exigiu o surgimento de outras mudanças legais, inclusive na educação, que implementou paradigmas norte-americanos, decorrentes dos convênios de assistência técnica e cooperação financeira firmados entre o Ministério da Educação do Brasil e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (MEC/USAID) (Alves, 2015). As leis educacionais produzidas nesta fase da história do Brasil estavam condizentes com o projeto de poder político antidemocrático e econômico de submissão ao capital. Para alcançar os objetivos imediatos e garantir a amplamente divulgada segurança nacional (na verdade objetivava-se o controle social), foram elaboradas inúmeras leis, destacando-se a Lei N.º 4.440/64, que extinguiu a União Nacional

dos Estudantes (UNE) e estabeleceu o salário-educação; a Lei N.º 5.540/68, direcionada à Reforma Universitária; e a N.º 5.692/71, criadora da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Neste período, observou-se um aumento das universidades brasileiras, mesmo assim não atendia todos os aprovados nos vestibulares. Na intenção de sanar o problema, criou-se o vestibular classificatório, limitando o número de vagas por curso. A Lei N.º 5.540/68 estabelecia que as universidades brasileiras deveriam desenvolver a pesquisa e a formação profissional, por meio do ensino das ciências, das letras e das artes, acolhendo as necessidades do modelo desenvolvimentista vigente (Brasil, 1968).

A lei referente a reforma universitária baseou-se no Plano Orientador da Universidade de Brasília, organizado por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, e no modelo usado nos Estados Unidos. Destacando-se a implementação de cursos de curta duração, com 2 anos; da licenciatura, com 4 anos; da pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado; do sistema de créditos, extinguindo os cursos feitos em classes seriadas e a matrícula por série (Freitag, 1986, p. 82). Além disso, esta reforma universitária trouxe a criação da monitoria; o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva para os docentes; o vestibular unificado classificatório por regiões; e o jubramento, estabelecendo prazo máximo para conclusão do curso superior.

A reforma universitária brasileira da época da ditadura militar ignorou a participação da comunidade acadêmica, construída com viés antidemocrático e autoritário. A celeridade das alterações impediu o envolvimento político nas diligências do governo. Apesar disso, os discentes universitários poderiam integrar grêmios universitários e diretórios estudantis, desde que regulamentados e com atividades focadas apenas no aprofundamento de estudos e na pesquisa científica. Neste sentido, o Decreto-Lei N.º 4.770/65 conferia às autoridades educacionais “o poder de desligar e suspender estudantes envolvidos em atividades que fossem consideradas subversivas, isto é, perigosas para a segurança nacional. Durante o tempo de suspensão (três anos) os estudantes atingidos ficariam impedidos de se matricularem em qualquer outra escola de nível superior do país”. (Freitag, 1986, p. 88)

Nesse período, em especial, a universidade era propagada como principal meio de ascensão social. Os ingressos no curso superior eram considerados privilegiados e eram levados a crer que haviam conquistado vaga exclusivamente por mérito. As múltiplas e injustas desigualdades presentes na sociedade não eram analisadas como empecilhos para a mobilidade entre classes sociais, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso na educação era creditado exclusivamente ao educando.

No ano de 1971, surgiu a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),

estabelecida pela Lei N.º 5.692/71, apontando no seu artigo 1º, que “o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971a). Expressando gritante contradição ao mencionar como objetivo do ensino de 1º e 2º graus a prática de direitos e deveres (exercício consciente da cidadania) em pleno contexto de vivência de um regime ditatorial militar, autoritário e antidemocrático.

As principais inovações trazidas com a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foram: integrou formação acadêmica, educação geral, com formação profissional, formação especial, em caráter obrigatório; ofertou ensino de 1º grau com oito séries e ensino de 2º grau com três ou quatro séries; expandiu a obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos (1º grau); regularizou o Ensino Supletivo, oferecendo estudo formal para quem não concluiu o 1º ou 2º graus e oportunidade de aperfeiçoamento ou atualização por meio de cursos profissionalizantes; incorporou os princípios da obrigatoriedade, da gratuidade, da concentração de meios, da descentralização articulada, da integração, da continuidade, da terminalidade e da progressividade (Brasil, 1971a).

Com o princípio da obrigatoriedade buscava-se a permanência do aluno na escola durante todo o 1º grau, para isso buscou-se a ampliação de vagas em escolas públicas e o financiamento de bolsas de estudo nos centros educacionais particulares. O princípio da gratuidade estava associado ao da obrigatoriedade, estipulando a necessidade de ofertar o ensino de 1º grau gratuito para os alunos de 7 a 14 anos de idade, podendo ser expandida para o 2º grau, desde que comprovada a falta de recursos financeiros do discente. O princípio da concentração de meios objetivava a utilização dos recursos humanos e materiais por mais de um estabelecimento de ensino, evitando a duplicidade de meios para mesma finalidade. Já o princípio da descentralização articulada compreendia o currículo pela necessidade de núcleo comum (para todo território nacional) e de uma parte diversificada (para acolher às particularidades regionais). O princípio da integração buscava a conexão entre as disciplinas e conteúdos curriculares. Através do princípio da continuidade estruturava-se o sistema de seriação gradativa, que, organizada em blocos, dava a condição de conclusão de grau, exigência para o princípio da terminalidade, facilitando o ingresso no mercado de trabalho e reduzindo a pressão para o ingresso no ensino superior. Por fim, o princípio da progressividade respaldava a implementação das mudanças prevista na nova LDB de forma gradual.

Vale destacar ainda, que a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei N.º 5.692/71) defendia com afinco a ampla qualificação para o trabalho, conduzindo

para esse objetivo ampla reformulação da estrutura curricular. Sendo assim, foram inseridas de forma obrigatória as disciplinas de educação artística, educação física, educação moral e cívica, programas de saúde e ensino religioso. Além disso, foi criado o serviço de orientação educacional, voltado para o aconselhamento vocacional, e a inserção de estudos de recuperação para os estudantes com aprendizagem insuficiente.

A LDB promulgada em 1971 cria o 1º grau, pela união do ginásio com o primário, e o 2º grau, que substitui o colegial. A referida lei fomentou a o ensino técnico profissionalizante e a separação dual entre formação para o trabalho e formação propedêutica. Nesse sentido, de acordo com Sabbi (2014, p. 152), em virtude do “contexto político e econômico nacional, é evidente que a Lei N.º 5.692/71 tinha como efeito desejável a formação de técnicos para atender às demandas do mercado de trabalho do sistema produtivo industrial em expansão”. Complementando, Frigotto (2010, p. 193) chama atenção ao fato de que os:

[...] mecanismos de desqualificação do trabalho educativo escolar, especialmente para a classe trabalhadora, encontram sua matriz básica na própria forma de o Estado gerir a política educacional. A análise da reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei N.º 5.692/71 e a reforma universitária Lei N.º 5.540/68), em relação ao caso brasileiro, exemplificam com muita clareza que estas reformas, ao contrário do que postulam, têm representado, ainda que contraditoriamente, formas de manutenção e reprodução das relações sociais dominantes.

A aplicabilidade da Lei N.º 5.692/71 expôs diversas adversidades, dentre eles: o repúdio da coletividade em priorizar o ensino científico sobre o acadêmico; a escassez de recursos financeiros, humanos e pedagógicos para execução dos cursos profissionalizantes; currículos dissociados da realidade cotidiana dos estudantes. Essa conjuntura provocou uma precária qualificação profissional, inviabilizando a mitigação e/ou resolução dos problemas políticos, econômicos e sociais do Brasil.

Nesse contexto, em 1982, criou-se a Lei N.º 7.044/82, que substituiu a concepção “qualificação para o trabalho”, presente nos objetivos da Lei N.º 5.692/71, por “preparação para o trabalho”, retirando a obrigatoriedade da oferta de cursos profissionalizantes e superando a diferenciação entre educação geral e formação especial, mas preservando de maneira integrada os núcleos comuns e a parte diversificada da estrutura curricular (Siqueira, 2021).

Ainda na época da ditadura militar, efetivou-se a primeira política pública voltada para a erradicação do analfabetismo no Brasil, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), instituído pelo Decreto-Lei N.º 5.379/67. Na sua execução foi aplicado de maneira equivocada o método Paulo Freire, visto que a perspectiva desse educador foi empregada como prática conservadora, tornando impossível alcançar o princípio libertador do método. Além disso,

denúncias recorrentes de corrupção provocaram a revogação do MOBREAL, sendo substituído pela Fundação Educar, que retomou a perspectiva de incentivo e apoio financeiro a projetos das secretarias de educação e de instituições privadas, configurando-se como órgão de coordenação e não de execução. A referida fundação também firmou parcerias com entidades representativas dos movimentos populares (como: federações e associações de moradores, clubes de mães, comunidades eclesiais de base) apoiando projetos de alfabetização de jovens e adultos (Melo; Montalvão Neto e Santana, 2022).

Por fim, observa-se que a retórica da disponibilização de igualdade de chances de aprendizagem foi amplamente difundida no período da ditadura militar. Contudo, não houve investimentos estruturais em políticas públicas que gerassem igualdade de condições de acesso, permanência e qualidade de ensino e aprendizagem. Acreditava-se e defendia-se o mérito, ou seja, o sucesso ou fracasso dependia da dedicação individual. Ademais, a política educacional adotada na época era na teoria democrática, porém na prática era imposta por um regime ditatorial, autoritário e antidemocrático, impregnado de viés ideológico para atender os objetivos escusos da classe dominante de, principalmente, aquietar a sociedade, garantindo a harmonia social.

#### **2.3.4 O FIM DA DITADURA MILITAR E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO A ESCOLA (1985 – 2002)**

A oposição e resistência à ditadura militar adquiriu impulso nas décadas de 1970 e 1980 em frentes de atuação sindical, científica, política e social; sendo criadas, entre outras, a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), o Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES), a realização de Conferências Brasileiras de Educação.

Passada a ditadura militar, com o advindo da redemocratização brasileira, a discussão paira sobre:

A natureza e qualidade da educação voltou a ser abordada com mais ênfase pelo conjunto da sociedade em meio aos agravamentos da crise econômica e social observada no fim do regime militar no início da década de 1980. Esse agravamento repercutiu diretamente no arranjo institucional de perfil empresarial-autoritário-político que dava sustentação ao modelo governamental até então. Quando a Nova República é iniciada em 1985, com os debates promovidos por ocasião da Constituinte em seguida, temas como democratização versus autoritarismo, formação crítica e reflexiva versus formação para o mercado, escola pública versus escola privada, dentre inúmeros outros, são amplamente debatidos até a consolidação da Carta Constitucional de 1988 (Lira; Santos, 2019, p. 506).

Assim, o término da ditadura militar eclodiu a iminente necessidade de uma nova carta magna. Em 1988, a vigente Constituição da República do Brasil foi promulgada. Reconhecida pelo seu caráter cidadã, nela constam os princípios, diretrizes e finalidades da educação nacional, presentes no Título VIII, Capítulo III, Seção I, entre os artigos 205 a 214. Destaque para os seguintes pontos:

**Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

**Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade;
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
- IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

**Art. 208.** O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

**Art. 211.** A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental

e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.

§ 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios exercerão ação redistributiva em relação a suas escolas.

**Art. 214.** A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País;

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Brasil, 1988)

Os anos seguintes a promulgação da Constituição de 1988 são marcados pelos debates e discussões entre profissionais da educação e membros da sociedade civil organizada sobre a necessidade de construção de nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), alinhada com os prenúncios da nova carta magna e coerente com os desejos democráticos da coletividade da época. Neste sentido, Vieira (2002, p. 31), transcreve:

Neste período [...] alguns redirecionamentos significativos ocorrem, a exemplo da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos. O debate que se trava em torno do Plano Decenal, por sua vez, articula-se com a Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990 – Ano Internacional da Alfabetização. Naquela oportunidade, o País assumira um compromisso internacional, antecipado pela Constituição de 1988, de até o ano 2000 erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. Como desdobramento do Plano Decenal, realizou-se a Conferência Nacional de Educação para Todos (1994), oportunidade em que se firma o Acordo Nacional que estabelece o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade de Educação, assinado em outubro de 1994. Pelo referido Pacto, define-se, dentre outras medidas, proposta de piso salarial para docentes dos diversos sistemas de ensino fundamental. As ideias do Pacto anteriormente mencionado seriam retomadas pelo governo seguinte, através do Fundo de Manutenção e de Valorização do Magistério – FUNDEF. (VIEIRA, 2002, p. 31)

Contudo, apenas em 1992, o então senador Darcy Ribeiro apresentou o projeto da nova LDB, se estendendo sua sanção até dezembro de 1996, quando surgiu a Lei N.º 9.394/96 trazendo importantes inovações, como: práticas democráticas de gestão escolar; mais liberdade para as escolas definirem e implementarem um próprio projeto pedagógico; expansão de vagas para entrada e permanência dos alunos na escola; e criação de vários programas de fomento à educação, como: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Programa Nacional de Avaliação das Universidade

Brasileira (PAIUB), e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (BRASIL, 1996). A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional proporcionou também:

[...] elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); fortalecimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb); implantação do Programa de Avaliação Seriada (PAS); consolidação e ampliação de programas federais permanentes, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); (...) Programa Dinheiro Direto na Escola; Programa TV Escola; Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo); e o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação). (Vieira, 2002, p. 32)

O estabelecimento da nova LDB, regulamentada sob a Lei N.º 9.394/96, resultou de variadas influências políticas, sociais e econômicas dos grupos conservadores neoliberais e, também, dos progressistas. A ala progressista buscou associar o Ensino Médio a formação para o trabalho, acreditando no trabalho como inerente ao contexto humano. Contudo, na presidência de Fernando Henrique Cardoso (FHC), governo de caráter neoliberal e privacionista, instituiu-se o Decreto N.º 2.208/97 validando o dualismo no sistema educacional nacional ao separar a educação profissional do Ensino Médio.

O governo da época, sintonizado e concorde com o proposto pelo Consenso de Washington e fortalecido politicamente no plano interno, não encontrou maiores obstáculos para colocar em prática as reformas sobre o ensino médio e a educação profissional, apesar das críticas dos educadores que discordavam da posição do MEC a respeito. Contou, quase em seguida, à homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) N.º 9.394/1996 e a rápida aprovação das DCNEM e para a educação técnica de nível médio pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com recursos financeiros para realizar o desenvolvimento de uma série de ações tendo em vista a produção de documentos e o convencimento de professores por meio da formação em serviço (Ferretti e Silva, 2017, p. 390).

O ensino médio, etapa conclusiva da Educação Básica, constituiu-se como o último segmento a ser ampliado e democratizado no contexto brasileiro, processo que somente se consolidou ao longo da década de 1990. Quando, enfim, os segmentos sociais mais empobrecidos e heterogêneos lograram adentrar esse nível de escolarização, ele já havia atravessado intensas crises, acalorados debates em âmbito nacional e múltiplas reformas estruturais. Assim como ocorreu com as demais fases da educação básica, a ampliação do acesso ao ensino médio ocorreu predominantemente por meio da expansão da rede pública, especificamente das escolas estaduais. Por essa razão, é possível afirmar que a única modalidade educacional de fato disponível às classes populares brasileiras foi, e continua sendo, a escola pública.

A década da massificação do ensino médio foi um período árido em termos de

financiamento: até a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2006, aquela etapa não contava com fonte própria de recursos. Como então foi viabilizada a sua expansão? Aproveitando-se a estrutura escolar e os professores do ensino fundamental. A união e os estados não planejaram o crescimento, e reagir de maneira improvisada a pressão Popular por Vargas. Ao estado brasileiro, representante político das elites, nunca interessou a expansão organizada e planejada de educação para o povo, muito menos do ensino médio, etapa reservada aos "eleitos" que assumiriam as posições de comando no país. Novamente na história brasileira, a expansão educacional foi deflagrada pela demanda popular (Corti, 2019, p. 47-48).

Verificou-se um expressivo crescimento na demanda por vagas no ensino médio público, impulsionado, em parte, pelo aumento do número de concluintes do Ensino Fundamental, mas também por um movimento de transferência de estudantes da rede privada para a pública. Tal deslocamento ocorreu em razão das dificuldades enfrentadas pelas famílias, que, impactadas pelo rebaixamento dos salários e pela escalada inflacionária, não conseguiam mais arcar com as mensalidades escolares, frequentemente reajustadas. Mesmo diante desse cenário, a última etapa da educação básica manteve-se, por um longo período, praticamente inatingível no escopo das políticas públicas educacionais.

A começar da gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002), o ensino médio passou a integrar de forma mais consistente a pauta das políticas educacionais no Brasil. Já se observava, de maneira evidente, a expansão significativa das matrículas ao longo da década de 1990, acompanhada por crescentes dificuldades em atender à demanda emergente. Uma das principais estratégias adotadas nesse período foi o incentivo à municipalização do Ensino Fundamental, com o objetivo de tornar as redes estaduais mais enxutas e voltadas, prioritariamente, à oferta da última etapa da educação básica. Um dos obstáculos enfrentados residia exatamente no fato de grande parte das instituições de ensino oferecerem simultaneamente as duas etapas de escolarização em uma mesma unidade de ensino. A proposta, portanto, consistia na reestruturação das redes educacionais, promovendo a separação entre escolas voltadas ao ensino fundamental e aquelas destinadas ao ensino médio.

Segundo Corti (2019, p.49) ainda no governo FHC, houve a aprovação, em 1998, de uma reforma do ensino médio, trazendo para o currículo a ideia de diversificação, flexibilização laboral e desenvolvimento de competências, essas expressões estavam associadas a ideologia neoliberal e aos mecanismos de reorganização produtiva predominante no governo da época, originadas do contexto empresarial. Tornava-se imprescindível a formação de um trabalhador polivalente, dotado de competências amplas que viabilizassem uma adaptação contínua às transformações dos contextos produtivos. O aspecto considerado central era que os jovens desenvolvessem a capacidade de “aprender a aprender”. A partir dessa mesma racionalidade

curricular foram editados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Mas como levar adiante uma reforma Educacional de alcance Nacional em tempos neoliberais, sem investir recursos financeiros suficientes? Para isso, o governo FHC tomou um empréstimo do Banco Mundial, alocando recursos para reforma física de escolas e para a formação de professores. O saldo foi incipiente, e os problemas anteriores à reforma, a maioria deles de ordem estrutural, foram pouco enfrentados: políticas de carreira e salário docente; formação de professores; escassez de laboratórios, equipamentos e material didático. Tratou-se, sobretudo, de uma reforma curricular, que mesmo promovendo mudanças no jargão educacional não afetou o funcionamento estrutural das redes escolares. Um dos obstáculos centrais era o padrão de financiamento Educacional criado por FHC em 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que focalizava os recursos do Ensino Fundamental e excluiu o ensino médio das prioridades nacionais (Corti, 2019, p. 49)

Assim, percebe-se que desde a década de 1930 a história da educação básica no Brasil é caracterizada pelo dualismo que afeta, especialmente, o Ensino Médio. A perspectiva dualista permanecerá nos governos Lula e Dilma, mesmo alinhados a um viés mais progressista e criando políticas públicas direcionadas a mitigação das desigualdades socioeconômicas e, conseqüentemente, das desigualdades educacionais.

### **2.3.5 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS GOVERNOS LULA E DILMA (2003 – 2016)**

Ao assumir como presidente em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva se deparou com duas demandas centrais referentes ao ensino médio, oriundas de gestões anteriores: a necessidade de reestabelecimento da articulação entre o ensino médio e a formação técnica profissional, desarticulados durante a administração de Fernando Henrique Cardoso; e a implementação de um fundo de financiamento educacional que contemplasse essa etapa de ensino, o que resultaria, posteriormente, na criação do Fundeb. A primeira demanda foi parcialmente contemplada com a promulgação do Decreto N.º 5.154/2004, que autorizou a oferta integrada do ensino médio com a educação profissional técnica. Apesar da relevância dessa normatização, bem como das políticas de ampliação da rede federal e da consolidação do ensino médio integrado como proposta valorizada por diversos setores da área educacional, sua implementação nos governos Lula e Dilma não alcançou a abrangência esperada. Em 2015, ano em que se verificou o maior número de matrículas nessa modalidade, estas correspondiam a apenas 5% do total de inscrições no ensino médio nacional. A segunda demanda foi efetivada em 2006. De forma paradoxal, a inclusão do ensino médio no Fundeb coincidiu com o início de uma leve retração nas matrículas dessa etapa de ensino.

Segundo Ferreira (2017), já no começo do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), os debates sobre educação e trabalho ganharam novas direções, alterando a orientação das políticas educacionais mantidas fundamentada na oposição entre formação, qualificação e certificação para o trabalho. No início do mandato petista, revogou-se o Decreto N.º 2208/97 e elaborou-se o Decreto N.º 5.154/2004 regulamentando a educação profissional no Brasil de maneira integrada e articulada com o Ensino Médio, objetivando a superação do dualismo educacional brasileiro. Contudo, esse objetivo não foi alcançado, visto que, no ano de 2012, o acesso ao Ensino Médio “entre os 25% mais ricos, 75% da faixa etária entre 15 e 17 anos cursavam a última etapa da Educação Básica. Já entre os 25% mais pobres, a matrícula atendia a pouco mais de 40%” (Silva, 2015, p. 66).

De acordo com o Art. 4, § 1º do Decreto N.º 5.154/2004, a articulação entre Ensino Médio e educação profissional aconteceria de três formas:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...]; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (Brasil, 2004, p. 2).

Segundo Santos (2021, p. 45), os termos “integrada, concomitante e subsequente” designam uma nova perspectiva de integrar educação profissional com Ensino Médio. No entanto, na visão de Carvalho (2015, p. 59), essa relação não “corresponde às necessidades de universalização da formação dos trabalhadores devido o seu caráter seletivo e restrito, permanecendo o desafio de encontrar uma política educacional que torne a formação para o trabalho no ensino médio mais acessível aos trabalhadores”.

Com o intuito de oferecer aos entes federativos aporte teórico e financeiro para implantação do Decreto N.º 2.208, de 17 de abril de 1997, almejando uma instrução politécnica e uma formação mais integral dos indivíduos, o Ministério da Educação criou o Programa Ensino Médio Integrado, em 2004, e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), em 2005. Além desses, merece destaque o programa Ensino Médio Inovador, criado em 2009, com o objetivo de apoiar e fortalecer os sistemas estaduais de educação na adoção de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio.

Também nesse período tem-se, em 2012, a publicação das Diretrizes Curriculares

Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Já em 2007, criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Além disso, é gerado novo Plano Nacional da Educação (2014-2024), resultante dos debates realizados com diferentes grupos sociais e da execução da Conferência Nacional de Educação (CONAE), no ano de 2014.

O novo século marcou também uma expansão universitária no Brasil, investimentos na construção de novos campos ampliaram significativamente o quantitativo de vagas gratuitas em cursos superiores. Além disso, no ano de 2004, foi criado pela Lei N.º 11.096/2005 o Programa Universidade para Todos (Prouni), objetivando oferecer bolsas de estudo integrais ou parciais para discentes integrantes de famílias de baixa renda em instituições privadas de ensino superior. Esse programa soma-se ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) para expandir o acesso a escolarização de nível superior as classes menos favorecidas socioeconomicamente, auxiliando os interessados em financiar o curso superior, com a benesse de só começar a quitar a dívida contraída, com juros subsidiados, após o término do curso.

Ainda que tenham ocorridos avanços significativos na organização e estruturação do sistema educacional do país nos governos Lula e Dilma (2003-2016), as diferenças educacionais não foram extintas. Nesse sentido, Ferreira (2017) aponta que mesmo com o desenvolvimento de políticas públicas direcionadas ao combate das desigualdades, não se pode desprezar as permanências na concepção da educação como mercadoria, exemplificadas na expansão das parcerias público-privadas, na ampliação dos recursos destinados ao setor privado; no capital técnico e financeiro aplicados em sistemas de avaliação em larga escala, como: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo esses mecanismos de classificação:

[...] uma resposta à lógica gerencialista voltada para resultados. A criação do Índice da Educação Brasileira (IDEB) segue essa mesma lógica, pois pode ser caracterizado como uma tecnologia que gera mais distorções do que benefícios para a compreensão da qualidade da educação brasileira. Os efeitos dessas avaliações e índice, nesses dias atuais que contam com novos (e velhos) atores políticos, provocam maiores “estragos” e dão fôlego às contrarreformas. (Ferreira, 2017, p. 302).

A análise histórica da evolução da educação no Brasil permite, baseando-se em Araújo (2019), apontar que a educação técnico-profissional destinou-se, prioritariamente, a classe proletariada, materializada, dentre outros, na criação das Escolas de Aprendizes Artífices

destinada aos pobres (1909); na Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942); na criação do Sistema S (1940); no Plano Nacional de Formação Profissional (1996); no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC (2011), sempre colocados como “planos emergenciais de formação profissional que, apartados das estratégias de escolarização, ofertavam cursos de caráter instrumental, destinados aos setores mais pobres da população, e que não incorporavam conhecimentos de base científica e de cultura geral” (Araújo, 2019, p. 109).

Nessa mesma direção, Santos (2021) coloca que o dualismo na estruturação do sistema educacional brasileiro, com instruções distintas para a classe trabalhadora e para as classes dominantes, perpassa todo o século XX e permanece nos dias atuais.

Para entender, portanto, a contrarreforma do Ensino Médio estabelecida no governo de Michel Temer (2016-2018), é preciso recordar, que a autoritária Medida Provisória N.º 746/2016 agregou quase tudo do Projeto de Lei N.º 6.840/2013 do governo Dilma, que buscava também reformular essa etapa da educação, que em linhas gerais, pode-se dizer que a MP da contrarreforma e, conseqüente, a Lei N.º 13.415/2017, é fruto de debates precedentes ao governo interino de Temer, que se estabeleceu no terreno da política educacional do governo petista. Governo este, que desde 2003, vem direcionando as políticas educacionais no plano do amortecimento mínimo das desigualdades sociais que influenciam a educação, podendo ser observado no Decreto N.º 5.154/2004 que buscou estruturar um Ensino Médio articulado coma educação profissional, mas que ainda assim manteve a estrutura de classe em seu ordenamento político e social, e destinando a educação pública para fins privados atrelados à agenda do capital (Santos, 2021, p. 46-47)

Segundo Saviani (2020, p. 5), as políticas educacionais no Brasil resultam da soma dos seguintes produtos: “filantropia + protelação + fragmentação + improvisação”. Onde a filantropia representa a ideia de que a educação deve envolver toda a sociedade, não sendo responsabilidade apenas do Estado, e, assim sendo, sua manutenção e garantia devem ser repassadas para agentes privados, indivíduos e instituições. A protelação consistiria em postergar a resolução dos obstáculos educacionais. A fragmentação aparece nas ações que não projetam e nem propõem políticas sistêmicas para os desafios da educação. Por último, a improvisação com atitudes simplórias e descontinuadas não são capazes de melhorar a qualidade da educação (Saviani, 2020).

No Ensino Médio brasileiro essas características apontadas por Saviani (2020) são visíveis quando se observa que os problemas estruturais não são combatidos nas suas raízes, mas sim, com políticas fragmentadas, descontinuas e improvisadas incapazes de construir as transformações necessárias para melhoria dessa etapa do ensino. Este cenário corrobora para que a filantropia dos agentes privados e organismos empresariais penetrem com seus interesses

capitalistas mercadológicos no sistema educacional brasileiro, especialmente no Ensino Médio.

Apesar disso, mesmo com os conflitos e as contradições acumuladas ao longo da construção do Ensino Médio nacional, torna-se relevante destacar que:

A construção de uma identidade unitária no ensino médio, que contemple nos processos formativos do estudante as construções históricas em que se dá a produção material da vida humana, não restrito à formação de competências para o mercado de trabalho, mas aberto à possibilidade de uma formação geral que permita o domínio dos conhecimentos e princípios que estão na base da organização dos processos educativos da sociedade atual, constitui-se num horizonte teórico e prático a ser percorrido pelos educadores que lutam pela superação da dualidade estrutural que tem marcado as políticas públicas educacionais para o ensino médio no país. (Silveira 2014, p. 122)

De acordo com Corti (2019, p. 50), as gestões de Lula e Dilma evidenciaram empenho em enfrentar os entraves estruturais do ensino médio, ao promoverem modificações em seu modelo de financiamento e apostarem na consolidação de uma proposta pública de qualidade: o ensino médio integrado. Todavia, as disputas pela condução hegemônica da política educacional se intensificaram, sendo fortemente influenciadas pela atuação de institutos e fundações vinculadas ao setor empresarial, os quais ampliaram sua influência e passaram a orientar o governo federal na direção da intensificação de diretrizes de cunho neoliberal. Como desdobramento desse processo, instituíram-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Plano de Metas denominado “Compromisso Todos Pela Educação”, iniciativas voltadas para toda a educação básica. Tais medidas representaram um êxito do empresariado, ao mesmo tempo em que suscitaram críticas de distintos segmentos da área educacional, uma vez que sua agenda enfraquecia o Plano Nacional de Educação (2001–2010), que deveria nortear as ações do Estado no campo educacional.

Por fim, observa-se que os governos petistas não conseguiram extinguir o dualismo no Ensino Médio brasileiro, mantendo formações distintas para as classes sociais antagônicas. Contribuindo para manutenção do modo de produção capitalista, baseada na divisão social do trabalho, que, conseqüentemente, gera ainda mais interferências para continuidade de uma educação dual. Como exemplo recente tem-se a reforma que gerou o Novo Ensino Médio, construído num contexto de interferências dos agentes políticos e econômicos que detém o poder hegemônico nacional e/ou internacional.

### **2.3.6 OS (DES)GOVERNOS TEMER E BOLSONARO E OS RETROCESSOS NA**

## EDUCAÇÃO

O surgimento de uma política educacional está intimamente relacionado aos interesses de determinados grupos sociais que conscientemente visam se beneficiar com as transformações advindas com sua implementação, desta forma, não surgem no campo da neutralidade. Exemplo nítido dessa realidade é a Lei N.º 13.415/2017, que regulamenta a Reforma do Ensino Médio, lançada no governo Temer e continuada no governo Bolsonaro. Ela simboliza um paradigma de educação atrelado economicamente aos interesses do setor privado e concebida politicamente de maneira antidemocrática por meio da Medida Provisória N.º 746/2016.

No Brasil, a aliança entre o ultraliberalismo e ultrarreacionarismo conquistou hegemonia política em 2016. Sobre Temer, o ultraliberalismo teve precedência. Sobre Bolsonaro, ocorreu o inverso. A coalizão não é pacífica, e embora seja marcada por Idas e Vindas e acusações mútuas, ela não deixa de cumprir com o principal: enfraquecer as instituições, frear a democratização da sociedade brasileira e desconstruir o que se avançou em direito ao estado de bem-estar social projetado pela constituição federal de 1988 (Cara, 2019, p. 27-28).

Em conformidade com Neves (2005), as políticas públicas educacionais são construídas através da evolução das forças produtivas e sociais atuantes no modelo de sociedade produzida pelo sistema capitalista. Nessa mesma direção, Nomeriano e Natividade (2017, p. 55) afirmam que as políticas públicas, em especial as educacionais, contraem grande relevância na sociedade capitalista, pois agem exatamente no processo de formação da consciência, assegurando que cada indivíduo internalize o modelo social e econômico vigente como o melhor e único possível, aspecto indispensável para perpetuação do referido sistema.

Assim sendo, para atender as predileções do capital a educação passa a ser vislumbrada como um capital humano indispensável para o crescimento econômico, adequando-se a Teoria do Capital Humano (TCH), que substitui a perspectiva de educação como direito social e subjetivo; com formação crítica, analítica e reflexiva; por uma concepção mercantil de (de)formação humana (Frigotto, 2015). Nessa visão, a educação passa a ser compreendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas apenas para a competição pelos empregos disponíveis no mercado de trabalho, “e o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade” (Saviani, 2011, p. 430). Assim, “a lógica do momento continua sendo a qualificação do trabalhador, porém, para encarar o desemprego estrutural que o espera ou a inserção em trabalhos temporários, intermitentes, informais e precarizados” (Santos, 2021, p.

49).

Para os neoliberais, ultraliberais e ultrarreacionários, a educação se reduz essencialmente a um insumo econômico, tendo sua qualidade medida e padronizada internacionalmente pelo resultado médio do país no Programme for International Student Assessment (PISA), proposto pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Pautado na economia de mercado, o PISA fornece uma plataforma para comparar e padronizar programas econômicos, propor soluções liberalizantes e coordenar políticas públicas domésticas e internacionais. As políticas educacionais aprovadas por Michel Temer e continuadas no governo de Jair Bolsonaro, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da educação infantil no ensino médio, e a reforma do ensino médio, tiveram a melhoria dos resultados no PISA como argumento.

Sem entrar no mérito daquilo que é efetivamente imensurável pelo PISA, a questão é que suas medidas não levam em conta as condições de trabalho dos educadores, que enfrentam baixas remunerações, carreiras pouco atrativas, salas de aula superlotadas e escolas com infraestrutura indigna. Tudo isso impossibilita a realização do processo de ensino e aprendizagem. A mesma OCDE, em seus relatórios anuais, vem afirmando que o Brasil investe menos do que o necessário por alunos da Educação Básica pública (Corti, 2019, p.28).

Considerando-se a educação como um insumo para o desenvolvimento econômico, diversos movimentos, institutos e fundações vinculados ao setor empresarial, que exercem forte influência por meio de estratégias de pressão institucional (lobby), têm formulado múltiplas iniciativas com o objetivo de elevar o desempenho do Brasil em avaliações padronizadas – como a Prova Brasil, componente do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Ao direcionarem suas exigências exclusivamente para os resultados de aprendizagem de estudantes e para a performance das redes públicas de ensino, sem, contudo, reivindicarem com a mesma intensidade investimentos em infraestrutura escolar de qualidade e em condições dignas de trabalho para os profissionais da educação, essas entidades empresariais acabam, na prática, assumindo o papel de adversários velados da educação. Em outras palavras, apresentam-se como defensores do setor educacional, pressionam por maior rendimento discente, mas evitam confrontar os interesses e as diretrizes dos grupos econômicos que os financiam.

Entretanto, considerando que os segmentos ultraliberais se recusam a ampliar os investimentos destinados à educação, uma vez que tal medida não se coaduna com o modelo econômico atualmente vigente no Brasil, esses grupos procuram direcionar, por meio da atuação de seus movimentos, institutos e fundações empresariais, o modo como os recursos

públicos devem ser aplicados, sustentando o argumento de que é viável obter melhores resultados com menor gasto. Além disso, buscam apropriar-se de parcela significativa desses recursos mediante a comercialização de seus produtos e serviços de consultoria.

As contrarreformas educacionais têm negado a educação básica como direito subjetivo e universal aos filhos da classe trabalhadora, proporcionando uma escolarização cada vez mais pragmática e restrita aos ditames e valores do mercado, adequando a formação educacional aos requisitos do trabalho simples (Ramos e Frigotto, 2017). A contrarreforma do Ensino Médio exemplifica a atual dinâmica do capitalismo, principalmente no contexto de crise estrutural do capital (Mészáros, 2011), contribuindo para continuidade da reprodução e acumulação capitalista ao agir sobre a doutrinação ideológica e a capacitação da força de trabalho.

A flexibilidade amplamente propagada na defesa da contrarreforma do Ensino Médio se alinha a produção flexível e efêmera do capitalismo globalizado, no qual se coloca como padrão de aprendizagem dinâmica e estimulante a que faz uso das novas tecnologias, associando-se, assim, dos “novos padrões de comportamento social e das práticas laborais da sociedade informatizada” (Kuenzer, 2017, p. 340).

Vale destacar que a marca do governo do ex-presidente Michel Temer na pasta da educação foi a implementação arbitrária, realizada de forma verticalizada por meio de medida provisória, do Novo Ensino Médio. Sob a retórica falaciosa da flexibilidade, da organização curricular atrativa e baseada no protagonismo juvenil, o Novo Ensino Médio confere ao currículo a responsabilidade pelos elevados índices de evasão e reprovação nesta etapa da educação básica (Ferretti, 2018, p. 26). Desconsiderando, intencionalmente, elementos estruturais e complexos que comprometem a qualidade da educação, como a infraestrutura física das escolas, a precarização e desvalorização do trabalho docente e a condição socioeconômica dos discentes das redes públicas de ensino.

Nesse sentido, Santos (2021) afirma que embora a contrarreforma do Ensino Médio encene mudanças na organização curricular e no protagonismo juvenil, não se pode ignorar que ela traz elementos que não se limitam ao âmbito pedagógico, alinhando-se ideologicamente a perspectiva do projeto do capital defendida pelos reformadores empresariais, refletindo numa política para a juventude, especialmente para a classe trabalhadora. À vista disso, a criação, especialmente, do itinerário da formação técnica e profissional objetiva propagar os “conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional” (Motta e Frigotto, 2017, p. 358). Sendo assim, o setor empresarial, especialmente da área da educação, trabalha para redefinir a oferta e a finalidade da educação, transformando-

a em valor de troca para o processo de acumulação do capital, no contexto do modelo toyotista da multifuncionalidade, polivalência e precarização do trabalhador (Antunes e Pinto, 2017).

Conforme Cássio (2019, p. 16-17), as manifestações mais recentes do processo de desmonte da educação enquanto direito social e patrimônio coletivo são as parcerias público-privadas voltadas à chamada inovação na administração das redes de ensino, as quais direcionam recursos financeiros para agentes do setor econômico sem qualquer compromisso efetivo com o campo educacional. As narrativas propagadas por assessorias técnicas, movimentos, institutos e fundações empresariais vinculadas ao empresariado nacional, frequentemente reproduzidas pela mídia como verdades absolutas, sustentam que o entrave do financiamento da educação pública no Brasil não reside na escassez de verbas, mas na má gestão dos recursos existentes. Quando reconhecem a insuficiência estrutural de investimentos estatais como um fator concreto da crise educacional, fazem-no apenas como estratégia retórica para promover modelos de financiamento híbrido (público-privado) na esfera da educação pública. Outra construção discursiva recorrente é a fixação nos indicadores de desempenho aferidos por avaliações em larga escala, que compõem a principal pauta dos meios de comunicação sobre o tema educacional no país. No entanto, apesar de apresentados em gráficos atrativos e de forte apelo visual, os dados que alarmam a opinião pública nem sempre traduzem com fidelidade as condições reais das escolas brasileiras. A chamada ideologia da aprendizagem não apenas simplifica em excesso a complexidade inerente às questões educacionais, como também intensifica uma lógica meritocrática e competitiva, que induz indivíduos e instituições a disputarem posições de destaque em rankings, muitas vezes em detrimento de processos formativos mais amplos e emancipatórios.

Muitas vezes, as guerras culturais nas escolas e universidades posicionam a educadores progressistas e reformadores empresariais em um mesmo lado da disputa, o que tem confundido o debate público e criado a ilusão de que todos estão igualmente engajados em desbarbarizar a educação brasileira, de que estão "Todos Pela Educação". Não nos enganemos. Há múltiplos projetos de aniquilação da educação pública em curso no Brasil. Eles divergem em relação à forma de operar essa destruição, mas trabalham articulados para dissolver o pacto social estabelecido pela Constituição de 1988. A barbárie gerencial não é "menos pior" por agir dentro de certos padrões de racionalidade. Por seu tecnicismo aparentemente despolitizado e deliberadamente incompreensível para a maioria, ela é ainda mais pífida ponto não custa lembrar que os jovens negros encarcerados ou assassinados pelo Estado são os mesmos a quem este estado não garantiu o direito à educação. O recrudescimento dessa tragédia se dá com o beneplácito de todos os que trabalham para desconstruir a educação como direito no Brasil (Cássio, 2019, p. 20-21).

Tanto nas esferas governamentais quanto fora delas, os mecanismos da racionalidade gerencialista recusam-se a reconhecer que, ao desconsiderarem as condições concretas das

instituições escolares, suas propostas supostamente inovadoras e tecnologias ditas educacionais revelam-se ineficazes. As razões para os insucessos dessas iniciativas são invariavelmente atribuídas a uma entidade abstrata, imprecisa e de difícil abordagem: a escola pública. Elementos estruturais como a desvalorização salarial dos profissionais da educação, a precariedade da infraestrutura física das unidades escolares e a vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes e de seus núcleos familiares são relegados a um plano secundário, por serem evidentemente incompatíveis com o projeto de sociedade excludente e autoritário das elites econômicas brasileiras. A lógica gerencialista atua, portanto, na desestruturação das instituições escolares por meio de ações externas que buscam miná-las progressivamente.

Nesse contexto esteve o governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, nele, o Ministério da Educação foi constantemente acusado de não ter diálogo com estudantes, sociedade civil e governos locais. Nesse período o cronograma de implementação do Novo Ensino Médio foi mantido e executando, mesmo diante de um cenário pandêmico. Além disso, houve o desenvolvimento de um projeto de instrumentalização da educação para manter a fidelidade de seus eleitores com motivações ideológicas.

Nesse sentido, pode se dizer que existe um projeto de arruinar as escolas a partir de dentro. Intimidação, perseguições e censura ao professorado, anti-intelectualismo, revisionismo histórico, negacionismo científico, militarização, movimentos anti-escola, moralismo, machismo, misoginia, transfobia, intolerância religiosa, racismo - violência como currículo e ódio como pedagogia. Esse caldo pútrido, engrossado pela chegada de Jair Bolsonaro ao Palácio do Planalto e fermentado lentamente nas escolas e universidades brasileiras (Cássio, 2019, p. 18).

As constantes trocas de ministros (5 indicações e 4 ocupantes do cargo) e secretários no Ministério da Educação produziram uma gestão fragmentada, sem visão de futuro e de continuidade, marcada, principalmente, por: 1- cortes nos investimentos na educação, da creche à universidade, com constantes bloqueios no orçamento dos recursos destinados à educação; 2- queda no número de inscritos no ENEM, principal meio de ingresso na universidade; 3- denúncias de corrupção no Ministério da Educação, levando a prisão de um dos ministros do período do governo Bolsonaro, Milton Ribeiro, no escândalo batizado de “farra dos pastores”; 4- guerra ideológica nas escolas, com triplicação de recursos direcionados para criação de escolas cívico-militares; 5- Abandono da educação do campo, vetando integralmente projeto de lei que incluiria na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) o ensino diferenciado em escolas da zona rural; e 6- Descaso na gerência e coordenação do sistema educacional nacional durante a pandemia da COVID-19, contribuindo para ampliar as desigualdades entre estados e municípios e aumentar a evasão escolar, especialmente dos jovens pertencentes as

classes D e E<sup>1</sup>.

As lacunas deixadas pela omissão e a má gestão do MEC forçaram a atuação de outras entidades no intuito de evitar ainda mais retrocessos, destaque para o Congresso Nacional, o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), movimentos sindicais, além de organizações da sociedade civil e do terceiro setor. Pela expressiva atuação dessas entidades que ocorreu no período, à revelia do governo federal, a aprovação do Novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com a Lei N.º 14.113/2020, tornando-o permanente.

Por fim, pode-se afirmar que os últimos anos trouxeram a potencialização de antigos desafios e o surgimento de novos problemas para educação no Brasil. A falta de compromisso com uma política permanente de elevação dos indicadores de qualidade da educação nacional reverberou na ampliação das desigualdades socioeconômicas, condenando os mais pobres a reprodução da pobreza e aos mais ricos a perpetuação da riqueza. Dentre os desafios emergenciais deixados pelos últimos (des)governos para elevar a qualidade do sistema educacional brasileiro, destacam-se: o restabelecimento do diálogo com estados e municípios; garantia do apoio técnico e financeiro da União aos entes federados, como previsto na Constituição Federal vigente; o enfrentamento ao abandono escolar; a construção de políticas públicas que direcionem para a recomposição das aprendizagens; e a construção de um Ensino Médio que seja menos direcionado aos interesses capitalistas mercadológicos e mais voltado a proporcionar a emancipação do estudante, dando-lhe condição de permanência na escola e de ascensão social por meio da educação.

Apesar das inovações, a atual LDB não conseguiu extinguir problemas estruturantes do sistema educacional brasileiro, e a educação prossegue contribuído para perpetuação das acentuadas desigualdades socioeconômicas do país. A expansão quantitativa de vagas e matrículas nas escolas ainda não concretizaram avanço substancial na qualidade do ensino. Avaliações recentes colocam que as crianças brasileiras não são alfabetizadas na idade certa, carregando deficiências no domínio da leitura e escrita que comprometem a continuidade dos estudos e construção das habilidades e competências referentes ao ensino básico. A superação deste problema abarca fatores internos (alto número de reprovações, falta de material didático-pedagógico, deficiente estrutura física das escolas e a inaptidão dos professores) e externos

---

<sup>1</sup> Produzido com suporte de informações recolhidas em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75466-conheca-os-7-desastres-do-governo-bolsonaro-na-educacao-publica-no-brasil>. Acesso em: 06 set. 2024

(dificuldades no acesso à escola e/ou transporte escolar, choque cultural e a necessidade do discente trabalhar para complementar a renda familiar) à escola<sup>2</sup>. Vale ressaltar que esse precário cenário da alfabetização nacional foi agravado com a pandemia, sendo o Norte e Nordeste do Brasil as regiões que amargam os piores indicadores.

Portanto, diante de um cenário marcado pelos profundos impactos sociais da pandemia e pela persistente negligência em relação a estruturação da educação pública, a implementação do Novo Ensino Médio revelou-se não apenas apressada, mas também desconectada das reais condições das escolas, dos professores e dos estudantes. Em vez de responder às urgências do contexto, a reforma aprofundou desigualdades e fragilizou ainda mais o direito à educação de qualidade, especialmente nas redes públicas estaduais. Ao privilegiar uma lógica tecnicista e fragmentada, o modelo ignorou as complexidades do processo educativo e esvaziou o potencial formativo de componentes essenciais, como a Geografia. Torna-se, portanto, indispensável problematizar tais reformas e reivindicar políticas educacionais que sejam de fato construídas com participação democrática, voltadas para a superação das desigualdades históricas e comprometidas com a formação crítica e cidadã da juventude brasileira.

---

<sup>2</sup> Produzido com suporte de informações recolhidas em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/05/31/564percent-das-criancas-brasileiras-nao-estao-alfabetizadas.ghtml>. Acesso em: 06 set. 2024

### **3. ORIGENS E PERCURSOS DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NO ENSINO FORMAL BRASILEIRO**

O ensino da geografia reflete tanto as mudanças na compreensão do mundo quanto as demandas educacionais de cada época, pesquisar suas origens e percursos na educação formal do Brasil revela não apenas a evolução do conhecimento geográfico, mas também as influências políticas, sociais e econômicas que moldaram essa ciência ao longo dos séculos. Nesse sentido, o presente capítulo busca examinar as diferentes fases e tendências que marcaram o ensino da geografia na educação formal brasileira e sua consolidação como componente essencial do currículo escolar. Ressalta-se que não há intenção aqui de realizar uma análise aprofundada das leis e estatutos que instituíram a geografia escolar no Brasil, almeja-se, sim, contextualizar o seu processo histórico de construção através de uma discussão sobre a evolução do ensino de geografia, visto como parte integrante da estrutura de ensino brasileira.

#### **3.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL**

Na Antiguidade os meios de desenvolvimento das sociedades eram inconsistentes, limitando a construção de uma geografia sistematizada, estruturada e padronizada. Essas características só começam a ganhar corpo no início do século XIX, com a disseminação das transformações provocadas pela Revolução Industrial. A expansão do capitalismo industrial obrigava da sociedade novos avanços técnicos, materiais e científicos que auxiliassem cada vez mais no seu crescimento e propagação espacial.

Assim, segundo Moraes (2007), não é possível falar do conhecimento geográfico como algo padronizado até o final do século XVIII, com um mínimo de unidade temática e de continuidade nas formulações, trata-se de um período de dispersão do conhecimento geográfico, onde é impossível falar dessa ciência como um todo sistematizado e particularizado. Nessa época, considerava-se estudos geográficos os “relatos de viagens, escritos em tom literário; compêndios de curiosidades, sobre lugares exóticos; áridos relatórios estatísticos de órgãos de administração; obras sintéticas, agrupando os conhecimentos existentes a respeito dos fenômenos naturais; catálogos sistemáticos, sobre os continentes e os países do globo, etc.” (Moraes, 2007, p. 50).

Então, no século XIX começa a sistematização da geografia, em virtude do sistema capitalista, colaborando para que essa ciência cruzasse da básica descrição dos fenômenos empíricos para construção de uma ciência autônoma, padronizada, com métodos e objetos

específicos de análise. Nesse percurso, destaca-se a Escola Alemã, através de Alexandre Von Humboldt (1769-1859) e Karl Ritter (1779-1859), que incorporaram a geografia princípios de análise, transformando-a em uma ciência explicativa. Para Moraes (2007), esses dois cientistas podem ser considerados os pais da geografia moderna, pois foram os responsáveis pelo avanço, teorização e metodologia dos fenômenos geográficos. Ratificando, Moreira (1991), afirma que eles foram os responsáveis pela sistematização da geografia, elaborando uma ciência moderna, científica e acadêmica, presente nas escolas e nas universidades até os dias atuais.

Neste caminho, o desenvolvimento da geografia no Brasil reproduz o caminho de sistematização da ciência geográfica na Europa, contudo, com características e particularidades próprias da realidade brasileira. Assim sendo, concordando com Moreira (2010), a evolução da geografia no Brasil está interligada com as diversas formas e fases da geografia mundial, às vezes com repetição mecânica, outras vezes com ação reativa. Deste modo,

Podem-se ver duas épocas distintas na trajetória da Geografia no Brasil, com ponto de inflexão nos anos de 1930. Há uma geografia e uma forma geográfica de ver na obra dos viajantes, cronistas e naturalistas. E outra na obra de geógrafos de formação que para cá vêm nos anos de 1930 e 1940 a fim de fundar a Geografia formal. Difere neste olhar cultivado do especialista, não necessariamente a forma de ver e o modo interessado de olhar. Visto por esse prisma, podemos considerar esses momentos como duas formas, mais que duas fases, de pensamento geográfico no Brasil: a informal e a formal. É informal o pensamento de viajantes, cronistas e naturalistas, em que podemos incluir os retratistas, romancistas e mesmo a intelligentsia brasileira que olha e perscruta com o concurso dos clássicos o enigma Brasil, pelo menos até os anos de 1930. O pensamento formal é o dos geógrafos convidados a criar a geografia universitária e dos institutos de pesquisa como IBGE e o Joaquim Nabuco e a plêiade dos que desde então se formam sob seu símbolo inaugural (Moreira, 2010, p. 19).

No processo evolutivo da ciência geográfica em terras brasileiras, merece destacar que as relações humanas com o meio natural no período quinhentista; materializadas nos modos de vida, linguagens, hábitos e costumes comunitários indígenas; que foram foco de interesse das descrições e relatos dos povos colonizadores. Nesse sentido, três obras de cunho geográfico destacam-se: *Duas Viagens ao Brasil*, de Hans Staden (1557), *As Singularidades da França Antártica*, de André Thevet (1557), e *Viagem a Terra Brasil*, de Jean de Léry, (1578).

A partir do século XIX, a geografia desenvolvida pela racionalização do conhecimento científico advindo do movimento iluminista e, conseqüentemente, dos movimentos revolucionários como a industrialização, se consolidava na Europa e chegava ao Brasil. Primeiramente, por meio de viajantes, pesquisadores e cientistas de outras ciências. Seguidamente pela implementação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e de cursos superiores, como o de Geografia da Universidade de São Paulo (USP), sob forte

influência da escola geográfica francesa.

A institucionalização do ensino de geografia no Brasil surgiu na década de 1930, quando um conjunto de medidas foram adotadas para, primeiramente, organizar os cursos universitários de geografia no Rio de Janeiro e São Paulo. Já em 1934, aconteceu a normatização da ciência geográfica no ensino básico em alguns estados brasileiros. Em 1935, ocorreu a fundação da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). Nesse período, o Estado passou a apreciar a geografia, inclusive como disciplina escolar, que precedeu a geografia acadêmica no Brasil. Fato notado pela criação dos primeiros cursos de formação de geógrafos em instituições de ensino públicas (Universidade de São Paulo e Universidade do Brasil), assim como pela inauguração de órgãos estatais de viés geográfico: o Conselho Nacional de Geografia (CNG), em 1937, e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1939, auxiliando na consolidação da geografia como ciência no país, assim como, de sua valorização como componente curricular da educação básica. A junção de todos esses fatos possibilita o início de uma comunidade de geógrafos brasileiros (Rocha, 2010, p. 676).

A geografia brasileira, seja a acadêmica, seja a escolar, institucionalizou-se no início do século XX, via Sociedade Brasileira de Geografia, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Universidade de São Paulo, e outras instituições, e, assim, como em outros países, essa institucionalização está vinculada ao seu ensino. Pode-se dizer que ambas têm histórias paralelas, mas que se encontram, que se cruzam, que se interpenetram, que se influenciam mutuamente, guardando, mesmo assim, suas identidades, suas especificidades (Cavalcanti, 2008, p. 21).

Na concepção de Quaini (1983, p. 34), faz-se necessário ter “a noção de que não se pode confundir a história de uma disciplina com a da sua institucionalização”. Contudo, Capel (1977), afirma que a construção de uma comunidade geográfica especializada contribuiu fortemente para proteção e divulgação da ciência geográfica.

Políticas territoriais oficiais foram desenvolvidas e aplicadas no Brasil no período do Estado Novo, a ditadura varguista. Elas auxiliavam na construção simbólica da identidade nacional, expressa como estatal e oficial. Nessa fase da história do país também houve a expansão da elaboração de representações do espaço, com ampla difusão de ideologias geográficas e do nacionalismo patriótico.

[...] no Brasil, o ensino de geografia, iniciado indiretamente nas escolas de primeiras letras (apesar de todos os obstáculos), contribuiu fortemente para a elaboração do imaginário social brasileiro, marcado pela ideia de território, que ganhou centralidade em muitos momentos da nossa história e mantém sua força simbólica na contemporaneidade (Vlach, 2010, p. 47-48).

O ensino da geografia ainda apresenta forte tradicionalismo, intimamente atrelado as ideias iniciais da concepção da ciência geográfica. A abordagem tradicional traz impedimentos ao paradigma de ensino que defende a análise do espaço geográfico como resultado das interações entre sociedade e natureza, principalmente, por destacar a pulverização das singularidades físicas e humanas, desconsiderando o enfoque relacional da ciência geográfica. O ensino da geografia do século XIX apresentava caráter descritivo e enciclopédico; abordando os temas de forma linear e homogênea, sem diferenciar a relevância e as particularidades de cada conteúdo do currículo; reduzindo o aprendizado da geografia a memorização de glossários, informações cartográficas e dados quantitativos (Evangelista, 2010).

### **3.2 A GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL**

A aparição das questões geográficas no currículo de escolas brasileira não é recente, seguindo o exemplo europeu. No entanto, até o século XIX os temas geográficos não estavam concentrados em um componente curricular específico, eram abordados de forma dispersa em outras disciplinas. Segundo Rocha (2010), os estudos geográficos até o mencionado século apresentavam um caráter complementar, constituindo parte do repertório de saberes gerais dos docentes, sem estar normatizado, organizado e estruturado numa programação curricular.

Encontramos no início do século XIX aquela que é considerada a obra precursora da Geografia brasileira, A Corografia Brasílica, de autoria do Padre Português Aires de Casal, uma descrição das características gerais da colônia, atendendo aos interesses imperiais da corte portuguesa recém-instalada no país. Tinha mais um caráter de inventário, mas curiosamente não foi resultado de vasta pesquisa empírica e sim de compilação de obras já existentes. [...] Um estudo corográfico, descritivo, apontando aspectos importantes de partes do território brasileiro. Não era uma obra de cunho didático-escolar. Todavia, é considerado um marco importante da geografia brasileira, porque serviu de base para os compêndios de geografia publicados no século XIX. (Araújo, 2011, p. XX)

Assim, a evolução da geografia está relacionada ao progresso do conhecimento científico. Os primeiros registros considerados geográficos estão incorporados em outras ciências, como, principalmente, a astronomia, a cosmografia, a filosofia e a matemática. Com o avançar do tempo histórico, a geografia ganha o status de ciência e sua disseminação acadêmica, possibilitando a construção de identidade e a consolidação do seu objeto de estudo e métodos de investigação do espaço geográfico. Com isso, surgiu a necessidade de incorporação dos conhecimentos geográficos no ambiente escolar, a geografia escolar, contribuindo para que os discentes assimilassem os conhecimentos geográficos essenciais para a formação cidadã.

No Brasil, a ciência geográfica firma-se a contar do século XX, especialmente a geografia acadêmica, com a estabelecimento dos cursos de graduação e institutos de pesquisa da área. Neste percurso evolutivo, o desenvolvimento da geografia escolar começa, principalmente, com a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, referência por introduzir a disciplina geografia em seu currículo. Assim sendo, a geografia se consolida no Brasil, os cursos acadêmicos se expandiram e as escolas passaram a incorporar a geografia como disciplina, contribuindo para disseminação do conhecimento geográfico capaz de compreender e interferir na construção do espaço geográfico.

### **3.3 GEOGRAFIA E O CURRÍCULO ESCOLAR NO BRASIL**

A análise do currículo numa perspectiva geográfica deve ser compreendida como um conjunto de saberes assimilados no contexto escolar, condicionando a formação do discente. Na visão de Silva (1999), a escola opera ideologicamente por meio do currículo, podendo ser: diretamente, mediante matérias mais sujeitas a transmissão de crenças explícitas sobre as estruturas sociais existentes, como História e Geografia; ou indiretamente, por intermédio de disciplinas mais técnicas, como Ciências e Matemática. Ademais, a ideologia age de maneira discriminatória ao preparar os membros das classes subordinadas à dominação, enquanto os pertencentes das classes dominantes são instruídos a assumir os postos de controle.

Nesse contexto, o local de materialização do currículo é a escola, sendo os professores e os alunos seus agentes principais. Baseando-se em Ribeiro (2010), a análise curricular deve ser considerada como resultante ingerência de duas forças. A primeira corresponde ao Estado, que atua de forma abrangente e permanente, definindo questões de organização, legislação geral e administração das práticas escolares. A segunda condiz com as ações representativas e provisória dos governos, encarregados pela implementação de políticas, e manutenção e avaliação do sistema educacional.

Já Araújo (2011), chama atenção as concepções crítica e pós-crítica do currículo. A crítica propõe a formação de um professor engajado com sua prática pedagógica, preparado para refutar criticamente o sistema socioeconômico capitalista e seu processo desigual de acumulação de riquezas. Contudo, seus teóricos e seguidores não construíram uma teoria curricular organizada, pois concentraram seus esforços na crítica a concepção de currículo predominante atrelada e a serviço do capital. Já a pós-crítica entende que na sociedade contemporânea o currículo se concretiza por meio de subjetividades, e que através da crença na

relação saber-poder sugere educação e escola abertas a diversidade étnica e ao multiculturalismo, contribuindo para o respeito e convivência harmoniosa numa sociedade com pluralidade étnica, sexual e cultural no mundo pós-moderno. Nesse contexto, o conhecimento geográfico torna-se imprescindível à formação de sujeitos reflexivos e atuantes no espaço geográfico, uma vez que possibilita a compreensão da função desse espaço nas práticas sociais humanas.

Segundo Rocha (2001), o currículo forma-se no interior de sistemas escolares concretos, não se configura, portanto, numa realidade abstrata à margem do sistema educativo desenvolvido. Nesse sentido, corroborando com o exposto, pode-se afirmar que:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou a aprendizagem necessária das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que há de comprovar e que nesta expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. Desenvolver esta acepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo de poder ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela. (Sacristán, 2000, p. 15-16).

Examinar o currículo é essencial para compreender os objetivos e interesses dos sistemas e redes de ensino, em seus diferentes níveis e modalidades. Mesmo com a importância do currículo para o ensino e a educação, este é negligenciado e marginalizado nos debates promovidos pelos agentes atuantes no desenvolvimento do processo educativo, restrito a esfera administrativa, aos planejadores e executores das políticas educacionais. Como exemplo dessa conjuntura pode-se citar o processo verticalizado e autoritário da concepção do Novo Ensino Médio, que propagou a falsa ideia de elevar a qualidade da última etapa da educação básica por meio, basicamente, da ampliação da jornada escolar e de uma reforma curricular.

Práticas autoritárias, promovidas e encorajadas por muitas instituições, minam a educação democrática na sala de aula. Ao atacar a educação como prática da liberdade, o autoritarismo na sala de aula deshumaniza e, por isso, destrói a "magia" que está sempre presente quando os indivíduos são aprendidos ativos. Ele "tira toda a graça" do estudo, tornando repressivo e opressivo. Professores autoritários investem frequentemente na noção de que eles são simplesmente "sérios", ao passo que os

educadores democráticos são comumente estereotipados por suas contrapartes mais conservadoras como não tão rigorosos ou como carentes de padrão (Hooks, 2019, p. 201).

Nesse sentido, o currículo tem sido objeto de decisão político-administrativo, concebido e reformulado externamente ao sistema escolar, com os membros da comunidade escolar deixada à margem das principais discussões e decisões. Assim, como consequência dessa prática antidemocrática e centralizadora, os professores, em sua maioria, são levados, ao longo do tempo histórico, a acreditar que cabe à burocracia administrativa a competência de elaborar as políticas educacionais, e a classe docente compete o papel passivo de praticar as impostas políticas curriculares. As sequelas desse contexto são demasiadamente perversas, ao ponto de mesmo quando são chamados a participação na tomada de decisão, o histórico de descaso e desconsideração com a opinião docente faz com que a colaboração fique aquém do esperado e/ou desejado. Situação perceptível nas escutas realizadas no processo de elaboração do Novo Ensino Médio, especialmente na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e na consulta sobre o Novo Ensino Médio realizada no ano de 2023, no governo Lula.

A construção de um currículo comum carrega intencionalidades direcionadas a interferir na sociedade por meio de saberes postos como obrigatórios. Essas intenções são múltiplas e temporais, pois as ingerências podem ser de agentes públicos, privados, governamentais, civis, etc., e sempre refletindo os anseios de um determinado tempo histórico. Assim sendo, é esse conjunto de intencionalidades que conduz a elaboração e aplicação das diretrizes curriculares causadoras de significativas influências sobre a educação obrigatória direcionada a todos os cidadãos de uma nação. Nesse sentido, ao definir e impor aprendizagens a todos os estudantes, o currículo profere um projeto de normalização cultural, ou seja, de política cultural e de integração social em volta da cultura por ele estabelecida.

Além do exposto, pode-se atribuir ao currículo prescrito outras responsabilidades: 1- garantir igualdade de oportunidades por meio dos mínimos curriculares definidos para os sistemas educacionais; 2- organizar o saber por meio da sequência de progresso escolar e de suas modalidades e níveis; 3- exercer o controle sobre a prática de ensino; e 4- servir para as esferas político-administrativas operarem o controle da qualidade do sistema educativo.

Com isso, percebe-se que o currículo carrega em si enorme significado político, econômico, cultural e social, visto que, reflete os interesses e a cultura que as forças dominantes e atuantes no Estado consideram necessárias para permanência da ordem vigente, através do sistema educacional. Organizar o currículo, então, faz-se essencial para o Estado organizar a vida social, visto que: “ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é

um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade”. (Sacristán, 2000, p. 108).

Seguindo Araújo (2011) e Santos (2021), é possível afirmar que nas últimas décadas, associado ao projeto neoliberal que se fortaleceu neste mesmo período, houve o aumento de reformas educacionais focadas, especialmente, na intervenção do currículo escolar, como é o caso da reforma que implementou o Novo Ensino Médio. Reformas objetivando servir aos interesses do capitalismo neoliberal e que, por meio de organismos internacionais; como: o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), etc.; determinam aos governos nacionais a implantação de novas políticas curriculares em seus sistemas educacionais.

Assim sendo, essas políticas curriculares estão inseridas num processo mais amplo de reformas no mundo da educação, com características que possibilitam afirmar existir na contemporaneidade “uma colonização da educação e, mais especificamente, do currículo, pelos imperativos da economia. Esse processo de colonização é responsável pela submissão da educação, do currículo e, em consequência, de todo o sistema de ensino às regras do mercado” (Araújo, 2011, p. 60).

Para Silva (1999), a educação, as instituições educacionais e, principalmente, seus respectivos currículos são alvos da investida de um projeto de redefinição global atrelado aos interesses neoliberais capitalistas com objetivo primordial de promover a reestruturação econômica, política e social, e, também, redefinir o imaginário social dos cidadãos.

### **3.3.1 A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA E O CURRÍCULO**

O surgimento da geografia como disciplina escolar remota ao início no século XIX, quando o conhecimento geográfico foi incluído nas escolas almejando ajudar na propagação da ideologia do nacionalismo patriótico. Nesse período predominava a influência do método positivista do geógrafo francês Paul Vidal de la Blache. Rotulada de geografia tradicional, a escola geográfica francesa lablachiana, assim como as correntes que surgiram inspiradas nela a partir de 1960, caracterizava-se pela análise descritiva dos lugares e das paisagens, desvinculada de sentimento, proporcionavam, especialmente, a memorização dos elementos constituintes da paisagem por meio do ensino de uma geografia neutra.

A complexa conjuntura do pós-guerra possibilitou o surgimento de uma nova perspectiva de promover os estudos geográficos. A nova geografia ou geografia moderna surgiu

inicialmente nos Estados Unidos, Suécia e Grã-Bretanha, e preocupava-se com os estudos das organizações espaciais. Apoiada nos métodos positivistas, caracterizava-se pela valorização única dos dados quantitativos, reunidos e observados pela experimentação e rigidez da linguagem científica. Criticava o ensino prático da ciência geográfica por meio de excursões e aulas de campo por não acreditar ser necessária a observação da realidade. Defendia como alternativa para estudar o espaço geográfico a utilização do modelo matemático-estatístico, a produção de diagramas, tabelas, gráficos e dados em laboratórios e gabinetes seriam capazes explicar realidade. Assim, segundo Moraes (2007), nessa corrente os temas geográficos poderiam ser explicados integralmente com o uso de métodos matemáticos. As interações entre fenômenos e elementos na produção das paisagens, a ação da natureza sobre os humanos, e dos humanos sobre a natureza, podiam ser expressas em termos numéricos e compreendidas por meio de cálculos.

A corrente geográfica intitulada crítica ou radical surgiu na década de 1970, colocando-se ao mesmo tempo contrária a geografia tradicional e a quantitativa. No auge da guerra fria e dos confrontos ideológicos entre o socialismo e o capitalismo, as crescentes desigualdades socioeconômicas presentes entre os territórios ricos e pobres desencadearam a necessidade de analisar e questionar as ideologias políticas, econômicas e sociais vigentes. Assim, defendia-se que os estudos geográficos estudassem a sociedade através das relações de trabalho e de apropriação humana da natureza para produzir e distribuir os bens materiais necessários à sua sobrevivência.

Nesta época ergue-se a defesa, baseada numa visão geográfica marxista, de se considerar a realidade e as vivências trazidas pelos estudantes para o ambiente escolar como direcionamento para realização dos estudos sobre o espaço geográfico. Não devendo o ensino da geografia apenas descrever os elementos visíveis e observáveis do quadro natural dos lugares e paisagens, muitas vezes, externas a realidade dos educandos, mas sim, oportunizar a compreensão multidimensional do espaço geográfico no qual os discentes estão inseridos como agentes de modificação e de recebimento de ações, investigando, inclusive, suas contradições.

Assim sendo, despontou no Brasil nesse período o movimento de renovação do ensino da geografia pela corrente crítica ou radical, engajado com a necessidade de problematizar o ensino dos conhecimentos geográficos. Em vista disso, Vesentini (1992), Moraes (1989) e Vlach (1987), afirmam que para se ensinar o conhecimento geográfico de forma crítica é preciso estar direcionado a formação de cidadãos críticos e participativos. Para isso, é necessário que os conteúdos estudados em ambiente escolar sejam atualizados e ressignificados conforme a realidade do aluno e do seu meio de convívio.

Um ensino crítico de geografia não consiste pura e simplesmente em reproduzir num outro nível o conteúdo da geografia crítica acadêmica, pelo contrário, o conhecimento deve ser reatualizado, reelaborado em função da realidade do aluno e do seu meio, não se trata nem de partir do nada e nem de simplesmente aplicar no ensino o saber, deve haver uma relação mútua entre esse saber e a realidade do aluno – daí o professor não ser um mero reprodutor, mas um criador (Vesentini, 1992, p. 78).

O ensino da geografia com viés crítico deve proporcionar aos discentes a possibilidade de compreensão do mundo, nas escalas local, regional e/ou global. Assim, ensinar geografia de forma crítica não significa apenas efetuar reestruturação dos conteúdos geográficos, é necessário exercitar o pensar dialético dos educandos, apreendendo a realidade pelo prisma da sua espacialidade, visto que a prática da cidadania demanda consciência espacial. Assim, o objetivo da educação geográfica relaciona-se a construção de raciocínios e concepções mais articuladas e detalhadas sobre a realidade, contribuindo para formação de cidadãos analíticos, críticos, reflexivos e atuantes no espaço geográfico.

Nesta pequena discussão sobre geografia e currículo pode-se perceber a importância da ciência geográfica para formação de cidadãos ativos e protagonistas no contexto multidimensional que integram, sendo, assim, conhecimento relevante e estratégico no currículo escolar. O debate sobre o ensino de geografia no Brasil está intimamente relacionado a análise da evolução da educação no país. Ao longo do tempo histórico, como visto no capítulo anterior, a estruturação do sistema educacional brasileiro passa por significativas alternâncias e reformas, nelas a inserção da geografia escolar ocorrerá gradativamente, algumas vezes com avanços, outras com retrocessos.

Neste percurso, a geografia como disciplina isolada e autônoma era inexistente na fase colonial, as escolas de primeiras letras, sob o controle dos jesuítas, apenas reproduziam conhecimentos empíricos de cunho geográfico. É na fase imperial que a geografia escolar passa a integrar o currículo dos estabelecimentos de ensino em território nacional. Vale destacar que mesmo a Inglaterra se tornando a principal parceira econômica do Império do Brasil, as elites brasileiras irão optar pelo modelo francês para estruturação inicial do sistema educacional brasileiro. Para Vlach (1987, 1989 e 2010), a geografia escolar surge no Brasil para cumprir a função de executar um projeto de difusão da ideologia do nacionalismo patriótico. Diante disso, Araújo (2011) questiona o argumento de que a geografia, enquanto disciplina escolar, teria sido inserida no currículo escolar brasileiro apenas com a finalidade principal promover e estimular a ideologia do amor à pátria.

Resgatando a trajetória da incorporação da geografia como disciplina escolar no sistema educacional brasileiro, alguns marcos merecem ser destacados. Em sete de novembro de 1831,

regulamentos novos foram definidos para as academias de direito. Neles estavam as cadeiras destinadas a instruir os interessados a se submeter aos exames de ingresso no curso jurídico.

Os novos Estatutos dos Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais do Império, aprovados a 7 de novembro de 1831, previam a incorporação às Academias de seis cadeiras destinadas a ministrar os conhecimentos exigidos para os exames de preparatórios que, de acordo com o disposto no art. 1º do Cap. I, deveriam julgar das habilitações dos candidatos nas seguintes disciplinas: Latim, Francês, Inglês, Retórica, Filosofia Racional e Moral, Aritmética e Geometria, **História e Geografia**. Estavam criados os tristemente famosos colégios das artes preparatórias dos cursos jurídicos (Haidar, 1972, p. 47, grifo nosso).

Assim, a geografia foi introduzida de maneira explícita no currículo escolar brasileiro, contudo, não como disciplina autônoma, mas integrada com os conhecimentos históricos, na disciplina História e Geografia. Somente com o surgimento do Colégio de Pedro II, em 1837, que finalmente a geografia conquistaria o status de disciplina autônoma no currículo escolar brasileiro (Rocha, 1994).

O ensino de geografia escolar no Brasil teve início no ano de 1837, quando esta passou a ser lecionada, junto com história, no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Sua função era basicamente, servir de suporte para a construção, junto aos alunos, da ideia de identidade nacional, reforçando a questão do nacionalismo patriótico, função que, aliás, parecia estar presente também nos objetivos das diferentes sociedades criadas na América Latina (Oliveira, 2007, p. 86).

Pode-se perceber a importância da geografia escolar para o processo de institucionalização da ciência geográfica no Brasil no fato dela ter precedido em quase um século a estruturação da geografia acadêmica. O paradigma de ensino e de currículo do Colégio Pedro II seguia o modelo francês. No primeiro regulamento estabelecido para o Colégio Pedro II, em 1838, as aulas régias foram substituídas pelos estudos simultâneos e seriados. O curso regular durava de seis a oito anos e abrangia o ensino das línguas latina, grega, francesa e inglesa; gramática nacional e retórica; geografia; história; ciências naturais; matemática; música vocal e desenho.

Os intentos do Império (1822-1889) e da República (1889-1930), a geografia, como possibilidade de (re)conhecimento do território e da “nação” ganhou significância tornando-se um conhecimento disseminado e valorizado em todo o ensino escolar, onde era ministrada por políticos, advogados, médicos, militares e engenheiros, tornou-se, mas que na Colônia, um conhecimentos-instrumentos estratégico. [...] É nesse contexto que ocorreram as criações do Imperial Colégio D. Pedro II e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, ambos criados em 1838, na cidade do Rio de Janeiro, capital do Brasil desde 1763. Duas instituições muito importantes para a produção e difusão da geografia e da história do e no País. [...] O colégio foi frequentado por eminentes grupos econômicos e políticos, cujos os privilégios eram os de egressarem com formação de Bacharel em Letras e habilitados ao ingresso direto

nos cursos superiores, em maioria, no de Direito (Custódio, 2010, p. 83).

Nessa época, o modelo de geografia escolar praticado na França ainda seguia a tradição histórico-descritiva. Os avanços decorrentes do período revolucionário e napoleônico, que conduziram reformas educativas e institucionais e que ocasionaram forte desenvolvimento científico nas primeiras décadas do século XIX, não tinham alcançado as concepções de compreensão dos conhecimentos geográficos.

Assim sendo, como reprodutor do paradigma francês, a finalidade inicial da geografia escolar desenvolvida no Brasil era fornecer informações genéricas, conhecimentos enciclopédicos, de um espaço geográfico em expansão. Nesse momento histórico, segundo Araújo (2011), os conteúdos abordados em ambiente escolar dificilmente traziam um conhecimento geográfico brasileiro profundo e sistemático, impossibilitando acreditar que a incorporação da disciplina geografia do currículo escolar brasileiro serviu eficazmente para difundir uma ideologia do nacionalismo patriótico.

Apenas no regulamento datado de 1854 (Decreto N.º 2.006 de 24 de outubro), para o Colégio Pedro II, os conhecimentos geográficos e históricos foram detalhados, aparecendo os conteúdos específicos de Corografia e História do Brasil.

Geografia, história, língua: eis as 'ferramentas' - distintas, mas complementares entre si -, da burguesia para, via escola, criar a unidade do Estado-nação. Acreditamos que a delimitação geográfica das fronteiras da nação (caracterizada pela tradição comum e pela mesma língua), isto é, do território, foi um dos principais pontos de sustentação do Estado nacional, preocupado com o movimento do capital, que ora reclamava uma unidade (interna) e uma independência (externa) nacionais, simultaneamente (Vlach, 1989, p. 42).

Na análise dos primeiros currículos estabelecidos para o Colégio Pedro II percebe-se a existência das três disciplinas citadas por Vlach (1989) para execução do projeto de nacionalismo patriótico. Contudo, Araújo (2011) refuta essa ideia, chamando atenção para o fato de que a cadeira a Corografia Brasileira e História do Brasil (destinada ao estudo dos aspectos da geografia brasileira), estava alocada nas últimas séries do curso secundário do Colégio Pedro II (com exceção do período de 1857 a 1861, quando esteve alocada no quarto e quinto anos), momento marcado pela queda na frequência dos discentes nestas séries, em virtude do depreciação e concorrência com os cursos de preparatórios.

As principais reformas implementadas no período do Império do Brasil, notadamente no Colégio Pedro II, referência nacional da época, pode ser resumida assim:

Segundo os discursos dos seus fundadores, o Colégio Pedro Segundo foi inspirado nos colégios franceses do período napoleônico, inspiração que poderia aproximar-se do estilo militar, embora tivesse sido nomeado um clérigo, o bispo de Anemuria, como primeiro reitor do instituto, fato que gerava críticas quanto ao caráter a ser impresso. A história era ensinada em duas aulas, a partir da 6ª. série, em um total de 25 lições ou aulas, correspondendo a seis anos ou aulas de estudos dessa disciplina. Nas reformas subsequentes encontramos o ensino de história especificado por períodos mais definidos, com pode ser visto nos programas de 1855 as 1901:

**Em 1855:**

- **Geografia** e história moderna (3º. Ano).
- **Geografia** e história Moderna e **Corografia** Brasileira e História Nacional (4º. Ano).
- **Geografia** e História Antiga (5º. Ano).
- **Geografia** e História da Idade Média (6º. Ano).

**Em 1857:**

- História Sagrada (1º. Ano).
- História da Idade Média (3º. Ano).
- História Moderna e Contemporânea e **Corografia** e História do Brasil (4º. Ano).
- **Corografia** e História do Brasil (5º. Ano).
- História Antiga (6º. Ano).

**Em 1862:**

- História Antiga (2º. Ano).
- História Antiga (3º. Ano).
- História da Idade Média (4º. Ano).
- História da Idade Média (5º. Ano).
- História Moderna (6º. Ano).
- **Corografia** e História do Brasil (7º. Ano).

**Em 1870:**

- História Sagrada (1º. Ano).
- História Antiga (4º. Ano).
- História Moderna (6º. Ano).
- História e **Corografia** do Brasil (7º. Ano).

**Em 1876:**

- Religião e História Sagrada (1º. Ano).
- História Antiga e Média (4º. Ano).
- História Moderna e Contemporânea (5º. Ano).
- História do Brasil (7º. Ano).

**Em 1878:**

- História Antiga e média (4º. Ano).
- História moderna e contemporânea (4º. Ano).
- História e **Corografia** do Brasil (7º. Ano).

**Em 1881:**

- História Sagrada (1º. Ano).
- História Geral (5º. Ano).
- História do Brasil (7º. Ano).

**Em 1901:**

- História Universal (4º. Ano).
- História Universal (5º. Ano).
- História do Brasil (6º. Ano). (Bittencourt, 2008, p. 101-102, grifo nosso).

Os termos em negrito indicam as reformas que incorporaram a presença da geografia escolar no contexto do currículo. Segundo Araújo (2011), percebe-se que os estudos

geográficos estiveram presentes na pauta da reforma de 1855 a 1870, e na de 1878, mas não nas reformas de 1876 e 1881, a última do império do Brasil, e nem na de 1901, a primeira do período republicano.

Os mais relevantes professores de geografia no Brasil Imperial foram Everardo Backheuser e Delgado de Carvalho, ambos lecionaram no Colégio Pedro II, por serem responsáveis pela configuração da linha de orientação da geografia, “a qual o próprio Delgado de Carvalho denominou de orientação moderna, influenciada pelas obras de Humboldt e Ritter e que proponha, para âmbito do seu ensino, o rompimento com a geografia mnemônica, predominante até então” (Oliveira, 2007, p. 89). Nesse período, não existia larga produção de material pedagógico no Brasil. Porém, em 1868, o professor maranhense Cândido Mendes de Almeida, lança importante Atlas do Império do Brasil, destinado a instrução pública, especialmente aos alunos do Colégio Pedro II (Pedroso, 1966).

Durante praticamente todo o século XIX, marcado profundamente por relações escravistas de produção e por acesso ao ensino escolar por uma minoria da população, a geografia escolar brasileira resumia-se a pouco mais do que o Colégio Pedro II e as influências geradas a partir dele, que tinham como função desempenhar o papel de disciplina da nacionalização. É importante destacar que as sociedades geográficas brasileiras também tiveram um papel fundamental na consolidação da institucionalização da geografia universitária (Oliveira, 2007, p. 86).

Poucas eram as informações e conhecimentos geográficos produzidos no e sobre o Brasil. Na grande maioria, o que se conhecia e estudava era resultado dos levantamentos realizados por viajantes estrangeiros. Destacando-se os trabalhos naturalistas, especialmente sobre a fauna flora, de Saint-Hilaire. Além dele, sobressaíram também as descrições produzidas por Visconde de Taunay sobre São Paulo e Mato Grosso e as de Couto Magalhães sobre Goiás, realizadas no decorrer da segunda metade do século XIX (Pedroso, 1966, p. 480).

Vale mencionar que os principais materiais didáticos utilizados pelos professores e alunos da época correspondiam a versões e/ou originais dos livros e manuais escolares utilizados na França, demonstrando como o sistema educacional brasileiro estava desassociado da realidade e da vida brasileira (Rocha, 1994).

Assim sendo, baseando-se em Araújo (2011) é plausível a dúvida acerca da ideia de que o surgimento da geografia escolar no Brasil esteve relacionado a execução de um projeto de construção do nacionalismo patriótico, visto que na época de incorporação dos conhecimentos geográficos como disciplina nos currículos escolares brasileiros, havia forte imitação do modelo de ensino francês, inclusive com utilização do material pedagógico desse país, além de ser bastante limitado acesso as escolas nesse período histórico. Ademais, a geografia escolar

surgiu no Brasil antes da consolidação de um sistema nacional de educação, no período em que as províncias brasileiras possuíam autonomia para legislar sobre a educação primária e secundária em seus territórios. Esta realidade impossibilitava o surgimento de uma geografia escolar associada a um planejamento de construção de uma identidade nacional, baseado numa ideologia de nacionalismo patriótico. Sendo assim, pode-se acreditar que o surgimento da geografia como componente curricular no Brasil tenha ocorrido pela tendência de importação dos paradigmas pedagógicos europeus, e tendo a geografia adquirido destaque no século XIX no continente europeu, foi sendo gradativamente incorporada nos currículos escolares brasileiros.

### **3.4 O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL REPUBLICANO**

A Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, eleva o Brasil de uma monarquia, com o poder centralizado no imperador, para uma república federativa presidencialista. Essa fase é marcada por grandes transformações, como: o desenvolvimento da indústria, reestruturação da força de trabalho, greves operárias e a Semana de Arte Moderna. Além disso, a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Russa e a queda da bolsa de valores de Nova York ocorreram nessa época e influenciaram sociedade, economia e política mundial. (Boris, 2002). Com a promulgação da República do Brasil várias reformas na educação brasileira foram implementadas gradativamente, e com interferências no processo de ensino-aprendizagem da geografia escolar.

A primeira grande reforma educacional elaborada logo no início da República do Brasil foi instituída pelo Decreto N.º 981, de 08 de novembro de 1890. Realizada por Benjamin Constant, então Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Instrução Pública, regulamenta a instrução primária e secundária no Brasil. Nela o ensino da geografia aparece unido ao de história, nas escolas primárias e secundárias, nomeada por “Elementos de geographia e historia, especialmente do Brazil” (Brasil, 1890). Quanto ao método predominante de ensino, os conhecimentos geográficos eram assimilados de forma decorativa, exigindo memorização e pouca reflexão dos fenômenos e dados referentes a superfície, população etc. (Pedroso, 1966, p. 480).

A segunda reforma produzida no período republicano, Decreto N.º 3.890, de 01 de janeiro de 1901, foi idealizada pelo então Ministro da Justiça e Negócios Interiores, Epitácio Pessoa, objetivando a concretização do idealismo de Benjamin Constant por meio de correções e adaptações da sua reforma às realidades regionais. A geografia continuava presente na

estruturação do currículo das escolas primárias e secundárias, auxiliando na obtenção da cultura geral da época, assim como os demais componentes curriculares do período (Brasil, 1901). A orientação colocava o ensino de geografia nas três séries iniciais, pertencente ao grupo das humanidades fundamentais e obrigatórias. No currículo, os conhecimentos geográficos estavam distribuídos entre: cosmografia e geografia física dos continentes e oceanos, na 1ª série; estudo descritivo-explicativo dos países independentes e suas colônias, na 2ª Série; e um estudo geral do Brasil e dos estados, na 3ª série. A carga horária era de três aulas semanais nas três séries em que a geografia escolar estava presente. (Pedroso, 1966, p. 481).

Em seguida, a Reforma de Carlos Maximiliano, instituída pelo Decreto N.º 11.530, de 18 de março de 1915, reorganiza o ensino secundário e o superior na República do Brasil (Brasil, 1915). Em conformidade com a referida reforma, “a geografia [...] era matéria fundamental exigida por todas as escolas. Seu estudo constava de três partes: Geografia Geral, Corografia do Brasil e Noções de Cosmografia” (Pedroso, 1966, p. 482). Assim sendo, percebe-se que não houve alterações no ensino da geografia, em comparação com a reforma anterior.

A Reforma João Luiz Alves, então diretor do Conselho Nacional de Ensino e reitor da Universidade do Rio de Janeiro, ficou mais conhecida como Lei Rocha Vaz, tendo sido regulamentada pelo Decreto N.º 16.782A, de 13 de janeiro de 1925. Estabeleceu, entre outras medidas, a difusão do ensino primário e reforma do ensino secundário (Brasil, 1925). Apresentando um currículo obrigatório, colocava os estudos geográficos distribuídos entre geografia geral, do Brasil e cosmografia. Nesse período “surgiram melhores livros didáticos, entre os quais os de Delgado de Carvalho, já perfilhados à Escola Francesa” (Pedroso, 1966, p. 483), especialmente de geografia humana.

É importante salientar que o professor Delgado de Carvalho, em consonância com os princípios do movimento escolanovista, defendia uma abordagem geográfica voltada para a análise do espaço brasileiro por meio das regiões naturais, com o propósito de favorecer a naturalização das problemáticas inerentes à realidade social do país. Nesse contexto, o panorama marcado pela predominância de obras francesas ou de adaptações nacionais pouco originais nas aulas de geografia passa a sofrer transformações com a publicação dos manuais didáticos elaborados por esse autor a partir da década de 1910, sendo o primeiro deles o significativo *Geographia do Brasil*, publicado em 1913. Para Delgado de Carvalho, a Geografia centrada em nomenclaturas e divisões administrativas, voltada à memorização de topônimos e à difusão de valores patrióticos, mostrava-se inadequada diante das reformas educacionais em curso, assim como a simples transposição de compêndios estrangeiros, os quais, em sua

perspectiva, não correspondiam às demandas formativas da educação nacional (Pontuschka et al., 2007, p. 48).

Entretanto, manifestou críticas aos docentes de geografia de forma ampla, por persistirem durante um longo período na utilização de um conteúdo improdutivo e desprovido de significado formativo. Nas palavras do próprio Carvalho:

Se em vez de torturar a memória de um alumno e tornar-lhe assim odiosa a geographia com uma lista de nomes que nada tem com a verdadeira geographia, o tempo empregado nisso tivesse sido consagrado a explicar no mappa a questão da borracha, suas phases principaes e sua posição actual, o mestre teria facilitado ao alumno o conhecimento de factos uteis, bem geographicos e de facil lembrança (Carvalho, 1925, p. 25, apud Rocha, 2009, p. 89).

Segundo Mello (2020, p. 78), Delgado demonstra consonância com os pressupostos pedagógicos da Escola Nova, a qual preconiza uma metodologia baseada em círculos concêntricos, privilegiando a aprendizagem que parte da compreensão dos fenômenos mais imediatos e próximos à realidade do educando, avançando progressivamente para os aspectos mais distantes e abrangentes, do âmbito local ao contexto global.

Delgado de Carvalho incorporou essa corrente de inovação educacional e a articulou ao diálogo sobre a formação geográfica escolar. Ademais, empenhou-se na efetivação concreta desses princípios em sua prática pedagógica. Em conformidade com Soares et al.,

Como autor de livros didáticos e metodológicos, [Delgado de Carvalho] assumiu a defesa de um padrão de produção intelectual preocupado com o desenvolvimento das ciências autônomas e do estímulo à construção de pensamento original, através da pesquisa e leitura de textos, em detrimento da excessiva memorização. [...]. Valorizava-se a “educação pela experiência”, concepção formulada por John Dewey (SOARES et al., 2017, p. 4539).

A inquietação central do professor Delgado de Carvalho consistia em romper com uma Geografia de caráter mnemônico e descritivo, voltada à simples catalogação de informações, para promover uma abordagem na qual os fenômenos espaciais pudessem ser apreendidos e interpretados pelos discentes. Propunha, assim, uma geografia cujo princípio orientador fosse a superação da desconexão entre o ensino formal e a realidade concreta dos estudantes. Em sua perspectiva, era fundamental que o conhecimento geográfico fosse orientado por critérios de objetividade, vinculado às experiências cotidianas e sustentado por precisão conceitual. Defendia, ainda, que o ponto de partida do processo educativo em geografia deveria ser o ambiente imediato dos alunos, de modo que, por meio de procedimentos comparativos, se construíssem analogias com outras regiões e contextos. Para Delgado, uma investigação

geográfica adequada deveria necessariamente iniciar-se pelo estudo da fisiografia. Nessa direção, sustentava ser mais apropriado começar os conteúdos relativos à fisiografia e à geologia a partir da realidade brasileira, para, somente em seguida, ampliar o escopo para a geografia em escala global.

A Reforma Francisco Campos foi instituída pelo Decreto N.º 19.890, de 18 de abril de 1931, modificando a organização e na estrutura educacional do Brasil, especialmente no ensino secundário. Decretada em 1931, entrou vigor a partir de 1932, dividindo o curso secundário em dois ciclos: o fundamental (também chamado de ginásial), com duração de cinco anos; e o complementar, durando dois anos (Brasil, 1931). O quadro 3, traz a organização do ensino secundário, no ciclo fundamental, com a referida reforma.

**Quadro 3 – Ciclo Fundamental (com 5 séries)**

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>SÉRIES</b>
Português	I, II, III, IV, V
Francês	I, II, III, IV
Inglês	II, III, IV
Latim	IV e V
Alemão	Facultativo
História	I, II, III, IV, V
<b>Geografia</b>	<b>I, II, III, IV, V</b>
Matemática	I, II, III, IV, V
Ciências físicas e naturais	I, II
Física	I, II, III, IV
Química	III, IV, V
História Natural	III, IV, V
Desenho	I, II, III, IV, V
Música (Canto orfeônico)	I, II, III

Fonte: Romanelli (2009, p. 135-136, grifo nosso).

No quadro, pode-se perceber que a disciplina de geografia está presente nas cinco séries do ciclo fundamental, favorecendo a construção de uma formação geográfica mais sólida, sendo equiparada as disciplinas português, matemática, história e desenho, também inseridas em todas as séries do ciclo fundamental. Com essa organização curricular, almejava-se estabelecer a formação base dos estudantes para o ingresso no ciclo complementar.

Já com relação a inserção do componente curricular geografia no ciclo complementar, sua distribuição ocorria de forma variada, a depender do curso superior que o discente planejava ingressar. Basicamente, a geografia estava presente na segunda série do ciclo complementar dos candidatos que desejavam ingressar no curso de Direito. Já para os interessados em cursar às Faculdades de Medicina, Odontologia e Farmácia; ou de Engenharia e Arquitetura, não teria

contato com a disciplina de geografia em nenhuma das duas séries do ciclo complementar (Romanelli, 2009).

O período em que aconteceu a implementação da mencionada reforma educacional brasileira, “resultou em um equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, liderado por Francisco Campos, integrante da Escola Nova que havia dirigido, juntamente com Mário Cassanta, a reforma da instrução pública em Minas Gerais em 1927-1928” (Saviani, 2008, p. 195).

Por fim, a Reforma Francisco Campos apresentou como principais conquistas: a atualização do ensino das ciências naturais e sociais, colocando a geografia escolar em todas as séries do ciclo fundamental (ginasial), a criação de cursos complementares especializados e o incentivo à criação de ginásios em todo o país. Contudo, também mostrou defeitos, dentre eles: o excesso do latim e o fato de colocar os estudos geográficos e históricos a respeito do Brasil como partes finais dos programas de estudo, com isso, esses aspectos do território brasileiro praticamente desapareciam por falta de tempo durante o ano letivo. Assim, propagava-se um conhecimento parcial a respeito do Brasil, mesmo que no período “os livros didáticos [...] tenham melhorado bastante, notadamente os de Geografia, com trabalhos de Aroldo de Azevedo, Delgado de Carvalho, A.G. Lima, Raja Gabaglia, Moisés Gicovate e outros” pesquisadores do espaço geográfico brasileiro” (Pedroso, 1966, p. 483).

Ainda no período republicano, a Reforma Capanema reestruturou o sistema educacional brasileiro, sendo instituída pelo Decreto-Lei N.º 4.244, de 09 de abril de 1942, durante o Estado Novo, na Era Vargas (1930-1945), sob o comando do Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema. Percebe-se que a construção dessa reestruturação da educação nacional estava a serviço do projeto de nação proposto pelo Estado Novo, preocupada com a moral, o civismo, a valorização da autoimagem do brasileiro e a criação de uma identidade nacional (Brasil, 1942).

A Reforma Capanema elevou a relevância da geografia escolar para um grau até então não visto nas reformas anteriores do sistema educacional brasileiro, passando a ser lecionada em todas as séries, como já acontecia nos colégios europeus.

A disciplina de Geografia era ensinada em curso de 07 anos em dois ciclos: a) 1º. Ciclo (ginasial) em 04 séries; 2º. Ciclo (colegial) em 03 séries, subdividido em duas correntes, um intitulado curso científico e outra, clássica. Visava atender às tendências vocacionais dos estudantes ligadas ao período de equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (Saviani, 2008, p. 195).

A presença da geografia escolar nessa nova estrutura curricular acontecia da seguinte forma:

**1º Ciclo**1ª Série: **Geografia Física dos Continentes e Oceanos;**2ª Série: **Geografia Humana dos Continentes e Países;**3ª Série: **Geografia Geral do Brasil;**4ª Série: **Geografia Regional do Brasil;****2º Ciclo**1ª Série: **Geografia Física e Geografia Humana;**2ª Série: **Geografia das Principais Potencias;**3ª Série: **Geografia do Brasil** (Pedroso, 1966, p. 484, grifo nosso).

Os quadros 4, 5 e 6, a seguir, demonstram em detalhes a distribuição das disciplinas por ciclo instituídos pela reforma em questão.

**Quadro 4 – 1º Ciclo – Ginásial (com 4 séries)**

<b>DISCIPLINA</b>	<b>SÉRIES</b>
Português	I, II, III, IV
Latim	I, II, III, IV
Francês	I, II, III, IV
Inglês	II, III, IV
Matemática	I, II, III, IV
Ciências naturais	III, IV
História geral	I, II
História do Brasil	III, IV
<b>Geografia Geral</b>	<b>I, II</b>
<b>Geografia do Brasil</b>	<b>III, IV</b>
Trabalhos Manuais	I, II
Desenho	I, II, III, IV
Canto orfeônico	I, II, III, IV

Fonte: Romanelli (2009, p. 158, grifo do autor).

Nota-se com o quadro 4 que o ciclo ginásial estava estruturado por um currículo de quatro séries, no qual os conhecimentos geográficos estavam presentes em todas elas. Nas duas primeiras séries como geografia geral e nas duas últimas séries como Geografia do Brasil.

**Quadro 5 – 2º Ciclo – Curso Clássico (com 3 séries)**

<b>DISCIPLINA</b>	<b>SÉRIES</b>
Português	I, II, III
Latim	I, II, III
Grego (optativo)	I, II, III
Francês	OPTATIVO
Inglês	OPTATIVO
Espanhol	I, II
Matemática	I, II, III
Historia geral	I, II
Historia do Brasil	III
<b>Geografia Geral</b>	<b>I, II</b>

<b>Geografia do Brasil</b>	<b>III</b>
Física	II, III
Química	II, III
Biologia	III
Filosofia	III

Fonte: Romanelli (2009, p. 158, grifo do autor).

Já no quadro 5 mostra-se a estrutura curricular do curso clássico, composto por três séries. Verifica-se que o ensino da geografia estava inserido nas três séries. Nas duas primeiras como de Geografia Geral e na terceira como Geografia do Brasil.

**Quadro 6 – 2º Ciclo – Curso Científico (com 3 séries)**

<b>DISCIPLINA</b>	<b>SÉRIES</b>
Português	I, II, III
Francês	I, II
Inglês	I, II
Espanhol	I
Matemática	I, II, III
Física	I, II, III
Química	I, II, III
Biologia	I, II
História geral	I, II
História do Brasil	III
<b>Geografia Geral</b>	<b>I, II</b>
<b>Geografia do Brasil</b>	<b>III</b>
Desenho	II, III
Filosofia	III

Fonte: Romanelli (2009, p. 136, grifo do autor).

Por último, constata-se que no curso científico, quadro 6, a disciplina de Geografia também estava presente nas três séries, com a mesma distribuição do curso clássico, nas duas primeiras como de Geografia Geral e na terceira como Geografia do Brasil.

Isto posto, depreende-se que a reforma em questão contribuiu significativamente para a melhoria do sistema educacional brasileiro, inclusive, ampliando o ensino da geografia. Impulsionando, também, a quantidade e qualidade dos materiais didáticos produzidos em território nacional. Nesse sentido, “os livros didáticos melhorado bastante, adaptando-se, em grande parte à Geografia Moderna. O Ministério da Educação, por sua vez, mandou editar o Atlas Escolar de excelente feitura”. (Pedroso, 1966, p. 484).

### **3.4.1 O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PRIMEIRA LEI DE DIRETRIZES E BASES – LEI N.º 4.024 DE 20/12/1961**

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), orientada por Clóvis Salgado e promulgada no governo de João Goulart ocasionou impactantes transformações no sistema educacional brasileiro. Pela primeira vez no país uma única lei regulamentou todos os níveis e modalidades do ensino brasileiro, descentralizando concepções de organização do currículo escolar, permitindo aos entes federativos e suas escolas uma pequena, porém relevante, flexibilidade para estabelecer currículos adaptados às particularidades regionais (Brasil, 1961).

A LDB/1961 trouxe retrocessos ao ensino da geografia na educação básica, visto que enalteceu algumas disciplinas em prejuízo de outras, como “Português, História e Ciências Físicas; outras como o Latim, as línguas vivas e a Geografia sofreram inexplicável minoração”. (Pedroso, 1966, p. 485).

Dentre os principais problemas decorrentes da implementação da nova lei reguladora do sistema de ensino nacional, no que tange ao ensino da geografia, pode-se afirmar que mesmo posta como obrigatória, a LDB possibilitou limitação da instrução geográfica ao estabelecer que deveria se fazer presente em um máximo de cinco anos e um mínimo de três, dentre as sete séries do ensino médio secundário (Pedroso, 1966). Com isso, a maioria dos estabelecimentos de ensino adotou o mínimo de três, gerando perda significativa do conteúdo de geografia.

Somando-se a esse contexto, o Conselho Federal de Educação, órgão deliberativo educacional da época, estabelecia que o ensino de geografia deveria relacionar-se com “elementos indicadores do educando no meio em que deve viver e depois no mundo em que deve conviver”, devendo ainda, “nas duas primeiras séries do ginásio, serem ministradas a História e a Geografia do Brasil de modo que propiciem uma suficiente interpretação de seu país e um sentido de integração na civilização brasileira” (Brasil, 1962, p. 02).

Assim posto, as redes e/ou estabelecimentos de ensino optantes por colocar a geografia escolar em apenas três séries do ensino médio secundário, como nas duas primeiras séries era obrigatório o ensino da Geografia do Brasil, todo o conteúdo geográfico fora do regionalismo Brasil teria que ser estudado em um ano, dificultando significativamente o nível de compreensão dos fatos e fenômenos integrantes do espaço geográfico.

### **3.4.2 O ENSINO DE GEOGRAFIA NA SEGUNDA LEI DE DIRETRIZES E BASES - LEI N.º 5.692 DE 11/08/1971**

A Lei N.º 5.692/71, decretada no tenebroso espectro da Ditadura Militar do Brasil, pelo então presidente Emílio Garrastazu Médici, lançou a segunda Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB), objetivando reorganizar a educação no país.

A promulgação desta lei reestruturou os cursos primário e médio, unindo os antigos cursos primários e ginasiais em um só nível de ensino: o 1º grau, com duração de oito anos. Concluída essa etapa, a continuidade dos estudos ocorria pelo nível 2º grau, constituído de três ou quatro anos, a depender do tipo de formação do segundo grau (Conti, 1976).

Ao se referir ao currículo, a referida lei, no Art. 4, coloca que “os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada, para atender, conforme as necessidades e possibilidades locais, aos planos dos estabelecimentos e as diferenças individuais dos alunos”. (Brasil, 1971a).

Diante desse contexto, o Conselho Federal de Educação (CFE), mediante Resolução N.º 8/71, de 01 de dezembro de 1971, estabeleceu “o núcleo comum a ser incluído, obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1.º e 2.º graus abrangerá as seguintes matérias: A) Comunicação e Expressão; B) Estudos Sociais; C) Ciências” (Brasil, 1971b, p. 01). Segundo o CFE a matéria Comunicação e Expressão teria os conteúdos específicos da Língua Portuguesa; a de Estudos Sociais abrangeria os de Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil – OSPB; e a matéria de Ciências incluiria os conteúdos de Matemática, Ciências Físicas e Biológicas.

A matéria de Estudos Sociais apresentava-se distribuída semanalmente no quantitativo de duas horas-aula, tanto no 1º como no 2º grau. No entanto, esta era a carga horária mínima, as instituições de ensino, a depender de suas conjunturas físicas e humanas, poderiam oferecer carga horária maior que a mínima, contribuindo para uma melhor capacitação dos discentes (Silva; Arelano, 1986).

Portanto, durante a vigência da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N.º 5.692 de 11/08/1971) a geografia escolar esteve integrada a Estudos Sociais, que visava “ao ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento” (Brasil, 1971b, p. 02). Contudo, não se pode negligenciar o contexto de cerceamento de liberdades civis vivenciado no período da ditadura militar brasileira, tendo a reestruturação educacional promovida pela LDB/1971 papel relevante no controle e doutrinação da sociedade da época.

### **3.4.3 O ENSINO DE GEOGRAFIA NA TERCEIRA LEI DE DIRETRIZES E BASES – LEI N.º 9.394 DE 20/12/1996**

A redemocratização e a promulgação da Constituição de 1988 deixaram a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional obsoleta, provocando o início da longa discussão que resultou na construção da atual LDB, que foi relatada pelo antropólogo, professor e senador Darcy Ribeiro, lançada pela Lei N.º 9.394 DE 20/12/1996, sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. A nova lei trouxe significativas mudanças fundamentadas no princípio do direito universal à educação, determinando, dentre outras: carga horária mínima de 200 dias letivos; a educação infantil – creches e pré-escolas – como primeira etapa da educação básica, e os antigos 1º, 2º e 3º graus transformados, respectivamente, em Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior; a definição de um Plano Nacional de Educação (PNE) retificável a cada 10 anos; gestão democrática do ensino público e a progressiva autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira das unidades escolares (Brasil, 1996).

No que tange ao ensino de geografia, a LDB 9.394/96, inicialmente, antes da reforma do Novo Ensino Médio, definia que deveria permear como disciplina obrigatória nos níveis de Ensino Fundamental e Médio. Surgido como desdobramento da LDB em questão, os Parâmetros Curriculares Nacional (PCNs) estabelecem que, no Ensino Fundamental, a geografia “tem por objetivo estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem” (Brasil, 1998a, p. 26). Já para o Ensino Médio, os PCNEM colocam a Geografia como a ciência do presente, em virtude da importância do ser humano como agente produtor do espaço, afirmando: “No Ensino Médio, o aluno deve construir competências que permitam a análise do real, revelando as causas e efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade” (Brasil, 1999, p.30).

Ainda para o Ensino Médio, antes da implementação da Medida Provisória N.º 746 e da Lei N.º 13.415 que instituíram o Novo Ensino Médio, foram instituídas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que especifica como objetivo da geografia escolar, então componente curricular obrigatório do ensino médio, “compreender a dinâmica social e espacial, que produz, reproduz e transforma o espaço geográfico nas diversas escalas (local, regional, nacional e mundial)” (Brasil, 2006, p. 43).

Por fim, mesmo apresentando fragilidades e passível de questionamentos, percebe-se que os documentos oficiais que determinavam as diretrizes da educação nacional até a implementação do Novo Ensino Médio apontavam para superação do ensino mnemônico da ciência geográfica na educação básica, valorizando a análise, reflexão e criticidade dos estudantes. Contudo, o sistema educacional brasileiro evidenciou alterações recentes que

modificaram objetivos, estrutura e organização curricular das disciplinas, dentre elas a geografia, ao longo do ensino fundamental e, principalmente, médio.

### **3.5 O NOVO ENSINO MÉDIO E AS MUDANÇAS NO ENSINO DA GEOGRAFIA**

O modelo prevalecente de Ensino Médio no Brasil no início do século XXI ainda era com viés fortemente tecnicistas, com os conhecimentos apresentados de maneira fragmentada, sem ligação com a realidade vivenciada pelos discentes, parecendo-lhes distante e destituído de sentido (Gerhard; Rocha Filho, 2012). Nesse contexto, diversas propostas são especuladas objetivando um ensino mais dinâmico e crítico, beneficiando o protagonismo e a autonomia dos estudantes, a flexibilização do currículo e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais.

Foi nesse cenário que, em 22 de setembro de 2016 a Medida Provisória N.º 746, transformada na Lei N.º 13.415 em 16 de fevereiro de 2017, modificaram os alicerces institucionais para oferta do ensino médio no território nacional. Este ordenamento alterou expressivamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB N.º 9.394/96). Além disso, estabeleceu, dentre outras medidas, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, definindo as bases do que se convencionou chamar “O Novo Ensino Médio”, tendo por base: Ensino Integral, Articulação com a Formação Técnica Profissional, Flexibilização do Currículo e Ampliação da Carga Horária.

A implementação do Novo Ensino Médio justificou-se na demanda de solucionar o “(...) descompasso entre os objetivos propostos por esta etapa e o jovem que ela efetivamente forma” (Brasil, 2017, p. 08). Os problemas na última etapa da educação básica seriam consequências apenas do “(...) currículo extenso, superficial e que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (Brasil, 2017, p. 09).

A lei que regulamentou a reforma do Ensino Médio definiu que os objetivos de aprendizagens essenciais para essa etapa da educação básica deveriam ser os postos por uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017). Nesse caminho, em dezembro de 2018, foi aprovada a BNCC para o Ensino Médio, colocando como objetivo do Ensino Médio a preparação básica dos estudantes para o trabalho e o exercício da cidadania, assim como a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos durante o Ensino Fundamental (Brasil, 2018).

Basicamente, com as modificações impostas pelo Novo Ensino Médio perde-se o princípio de buscar garantir a todos os discentes uma formação geral ampla, não específica,

objetivando transmitir por meio dos treze componentes curriculares obrigatórios o conjunto de conhecimentos básicos que teriam “por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996).

Assim posto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaborada sob as perspectivas neoliberais, só assegura concretamente Português, Matemática e Inglês como componentes curriculares obrigatórios nas três séries do Novo Ensino Médio. Retirando a obrigatoriedade disciplinar da geografia e das outras disciplinas. Apenas este fato já demonstra a contribuição do NEM e da BNCC para precarização e desvalorização da carreira docente, visto que provoca o desaparecimento de número expressivo de vagas para graduados com licenciatura. Além disso, os conteúdos da ciência geográfica e das demais disciplinas não obrigatórias como componente curricular nas três séries da última etapa da educação básicas aparecem sem detalhamento, apenas como “estudos e práticas”, gerando a flexibilização do papel do professor de cada componente curricular. Esse novo contexto pesa também sobre os discentes, visto que deixam de possuir o amparo legal para uma formação sólida e plena com docentes licenciados em todos os componentes curriculares. (Brasil, 2018).

A BNCC estabeleceu competências e habilidades a serem construídas pelos discentes ao longo do Ensino Médio em quatro áreas do conhecimento, sendo elas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Compreendendo como competência a capacidade de mobilizar conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do mundo do trabalho e do exercício da cidadania (Brasil, 2018). Assim sendo, os articuladores da BNCC propagam que o centro do processo de ensino-aprendizagem do Novo Ensino Médio passa do conteúdo informativo para o desenvolvimento de competências e habilidades, superando a antiga segmentação das disciplinas pelo ensino em áreas do conhecimento.

Na Base Nacional Comum Curricular, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é constituída por conhecimentos da filosofia, geografia, história e sociologia. Segundo o Parecer N.º 11/2009 do Conselho Nacional de Educação, mudar para uma organização por áreas do conhecimento não exclui obrigatoriamente as disciplinas, com suas singularidades e saberes historicamente construídos, mas sim, fortalece as relações entre elas e a sua contextualização para entendimento e atuação na realidade. Portanto, na teoria, essa mudança não levará ao extermínio das antigas disciplinas/componentes curriculares, apenas evoluirão para uma abordagem interdisciplinar.

Assim posto, nota-se que a sustentação teórica do Novo Ensino Médio segue a perspectiva

da crítica à fragmentação dos saberes em disciplinas. Segundo Morin (2020), ao longo do tempo histórico, o desenvolvimento das ciências ocorreu através da sua progressiva especialização em disciplinas segregadas, com reduzido diálogo entre elas. Essa segmentação disciplinar, mesmo sendo fruto do avanço dos saberes, provoca consequências negativas por não proporcionar visão ampla do conhecimento, por dividir o mesmo objeto em saberes dispersos e incomunicáveis.

No entanto essa perspectiva desconsidera as especificidades e particularidades que as disciplinas das ciências humanas possuem, auxiliando para desvalorização das mencionadas ciências. A ciência geográfica enquanto componente curricular tem seu ensino direcionado por meio de um corpo teórico-metodológico no qual encontra-se fundamentado, evidenciando a importância da disciplina para perceber e conceber o espaço geográfico contemporâneo. Uma vez integrante da área de conhecimento ciências humanas, por corresponder a um conjunto de disciplinas, delimitar finalidades e objetivos torna-se mais difícil, visto que necessita representar quatro campos do conhecimento, o que conduz à superficialidade, em virtude de não considerar as particularidades da Geografia, da História, da Filosofia e da Sociologia.

Nessa direção, Silva (2020) expõe que o NEM a fragiliza o Ensino Médio como última etapa da Educação Básica, especialmente, por não garantir um conjunto de conhecimentos comuns a todos os estudantes. Haja visto que ao colocar o currículo do Ensino Médio dividido em Base Comum e em Itinerários Formativos, e ao estabelecer que cada discente curse apenas um deles (Ciências Humanas, Linguagens, Matemática ou Ciências da Natureza), haverá a ruptura da concepção de formação básica comum, gerando o enfraquecimento do prescrito na LDB de 1996, do ensino médio como educação básica.

Sendo assim, a reforma que gerou o Novo Ensino Médio, implementada pela Lei N.º 13.415/2017, alterou a LDB N.º 9.394/1996, determinando que o currículo desta etapa da educação básica seja composta por uma Formação Geral Básica (FGB), a ser orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, complementada pela escolha de um Itinerário Formativo (IF), organizados através da oferta de diferentes arranjos curriculares, de acordo com a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino. Assim sendo, a nova lei estabelece que a FGB realizasse-a observando a organização das áreas apresentadas pela BNCC: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas. Além das áreas difundidas pela BNCC, o dispositivo legal exhibe cinco cenários de itinerários formativos, incluindo a Formação Profissional Técnica (Pernambuco, 2021).

mínima de 800 para 1.000 horas-aulas anuais, totalizando ao final dessa etapa de ensino um salto de 2.400 para 3.000 horas-aulas, no mínimo. O olhar descontextualizado sobre esses números pode permitir a leitura errônea da realidade, pois o que tínhamos antes, com o “velho” ensino médio era, em tese, a carga horária total (2.400 horas-aulas, mínima) para uma formação única de todos os estudantes, mesmo com divergências decorrentes das particularidades e heterogeneidades das redes de ensino espalhadas pelo país continental Brasil. Já com o novo modelo, o total mínimo de 3.000 horas-aulas é dividido para Formação Geral Básica e para os Itinerários Formativos, a primeira totalizando o mínimo de 1.800 horas-aulas e a segunda contendo o mínimo de 1.200 horas-aulas. Com essa nova matemática da carga horária do Ensino Médio, os discentes passam a ter 600 horas-aulas a menos de formação única ( $2.400 - 1.800 = 600$ ) e 1.200 horas-aulas a mais de um itinerário formativo (Souza e Borges Filho, 2022, p. 33)

O processo verticalizado de elaboração e implementação do Novo Ensino Médio, sem grande participação da comunidade escolar, especialmente dos docentes, e sem formação continuada apropriada para as modificações impostas, já direciona para grandes impactos negativos na educação geográfica. Camuflada na retórica amplamente propagada de solucionar os problemas do ensino médio, como: a alta evasão e o baixo desempenho dos discentes, propondo um ensino médio mais flexível e atrativo, o Novo Ensino Médio provoca fortes transformações na comunidade educacional, refletindo diretamente na prática pedagógica e no processo de ensino-aprendizagem da ciência geográfica, que, dentre outras implicações, deixou de ser um componente curricular para estar pulverizada na área das ciências humanas e sociais aplicadas, diluída junto com os saberes específicos da história, sociologia e filosofia, que também perderam o status de disciplinas/componentes curriculares; teve redução expressiva de carga horária; e colocou docentes de outras licenciaturas da área de humanas para conduzir o processo de ensino-aprendizagem do conhecimento geográfico.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi posta como a referência nacional para a elaboração dos currículos das redes estaduais, pois ela 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 2018, p.7). Assim, levando em conta o sistema de colaboração, coube aos entes federativos moldar seus currículos de acordo com as diretrizes da BNCC, que também é referência para: formação inicial e continuada de professores; matrizes de avaliação dos exames nacionais; e elaboração de materiais didáticos.

As deliberações oficiais para cumprimento da Lei N.º 13.415 no estado de Pernambuco, em função das determinações legais, geraram a construção do “Currículo de Pernambuco: Ensino Médio”, que foi entregue ao Conselho Estadual de Educação de Educação de Pernambuco em 27 de novembro de 2020. Sendo assim,

[...] este documento curricular foi elaborado a partir de muitas escutas e muita

colaboração, envolvendo todas as escolas de ensino médio da rede pública de Pernambuco, em diversos momentos de discussão, desde as primeiras versões, quando em 10 de maio de 2019 realizou-se o Dia D da Base do Ensino Médio envolvendo todas as escolas da rede estadual que ofertam o ensino médio. Ainda em relação a FGB foram realizados, em julho de 2020, três seminários regionais online, em função da pandemia do novo coronavírus, com 1.045 participantes, envolvendo todas as escolas da rede estadual que ofertam o ensino médio, além de representantes dos municípios de Bonito e Tuparetama que também ofertam esta etapa, e técnicos das áreas de conhecimento das Gerências Regionais de Educação (GRE). Em relação aos Itinerários Formativos (IF), foram realizados quatro seminários, em formato semelhante ao da FGB, entre os meses de setembro e outubro de 2020, envolvendo além dos atores listados anteriormente, representantes de Instituições de Ensino Superior, Sindicato dos professores e Conselho Estadual de Educação, com 1.383 participantes. Foram realizadas ainda consultas públicas sobre a Formação Geral Básica e as propostas de Itinerários Formativos com mais de 22.208 contribuições. (Pernambuco, 2021, p. 10).

O Novo Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio regulariza um conjunto de orientações gerenciais de cunho neoliberal, convergindo para a organicidade instituída pelos governos de direita e de esquerda que assumiram o poder estadual desde o final da década de 1990 (Barbosa, 2020; Araújo, 2020). A flexibilização curricular instituída pela Lei N.º 13.415/2017 encontrou campo fértil na Rede Estadual de Ensino, onde mudanças estruturais nesse sentido, sob influência do setor empresarial, já são realizadas ao longo de décadas, e normalizadas por gestores, professores, sindicatos, empresários, partidos conservadores e progressistas (Pernambuco, 2021).

Assim sendo, pode-se afirmar que em Pernambuco a implementação do Novo Ensino Médio possibilitou as autoridades governamentais acrescentarem mais um adendo na política de modernização conservadora neoliberal do sistema educacional; transformando, atualizando e modernizando o velho, oferecendo camuflagem nova às antigas relações sociais de produção da vida, reiterando as abissais desigualdades econômicas, políticas e sociais (Fernandes 2009; Oliveira 2011; Vianna, 2008). O Novo Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio, lançado em 2021, mantém essa perspectiva do conservar-mudando, em que arcaicas concepções são atualizadas com novos discursos sobre os instrumentos institucionais, porém a produção e distribuição do conhecimento conservam-se desiguais e submissas aos anseios inescrupulosos das entidades empresariais capitalistas. Assim, “conservar-mudando é a fórmula que estabelece uma linha de continuidade na tradição política brasileira, se expressando também nas políticas educacionais e no âmbito de todas as políticas sociais” (Silva, 2021, p. 100).

Contradizendo os princípios da educação integral, o Novo Ensino Médio promove apenas a ampliação da permanência em ambiente escolar, pautado na superficialidade e a simplificação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. O desmonte da formação geral básica fragiliza as condições dos concluintes do ensino médio pertencentes as classes

socioeconômicas mais vulneráveis de ingressarem no ensino superior, especialmente nos cursos historicamente de maiores concorrências. A finalidade primordial é a preparação dos jovens estudantes para o trabalho pouco instrumentalizado de saberes críticos e reflexivos, para nutrir um mercado sustentado pelo trabalho flexível, precário e intermitente (Frigotto e Mota, 2017; Kuenzer, 2017).

Nesta perspectiva, a reestruturação em curso em Pernambuco aperfeiçoa e consolida a institucionalização do ensino médio nos marcos da aprendizagem flexível, que é a expressão pedagógica da flexibilização do regime de acumulação. A flexibilização se expressa na seleção e organização dos conteúdos do conhecimento da formação básica, restringindo e hierarquizando os componentes curriculares segundo os parâmetros dos testes e avaliação em larga escala. Flexibilização que se aprofunda ainda mais nos itinerários formativos, através de uma miscelânea de ofertas com denominações distintas (eletivas, optativas, obrigatórias, aprofundamento), mas com características comuns: curta duração, descontinuidade e fragmentação. A flexibilização também se expressa nos aspectos metodológicos através da atualização de velhas abordagens espontaneístas, abertas, não-diretivas, etc., não-conteudistas, pomposamente renomeadas como “investigação científica, processos criativos, intervenção sociocultural e Empreendedorismo”. (Silva, 2021, p. 101).

Dessa maneira, a implementação do Novo Ensino Médio transforma profundamente a organização escolar, a prática pedagógica docente e a formação de professores, inicial e continuada. A geografia foi desconsiderada em suas especificidades e perdeu sua obrigatoriedade como componente curricular em todas as séries do ensino médio. Nessa conjuntura, o trabalho dos docentes de geografia do Ensino Médio está sendo amplamente afetado, repercutindo, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem da ciência geográfica.

Nota-se na concepção do Novo Ensino Médio a manutenção das estruturas e amarras da lógica capitalista predatória perpetuadoras das desigualdades sociais presentes no Brasil, conservando a escola como centralizadora de uma formação massificadora de comportamentos e conhecimentos esvaziados de sentidos, inculcando a competitividade, individualidade e a acriticidade nos sujeitos. Este modelo produz diversas cobranças às escolas e aos professores para construção de soluções às dificuldades estruturais e de conhecimento presentes no sistema educacional brasileiro. Além disso, o Novo Ensino Médio sustenta um ideário de escola como único espaço capaz de desenvolver nos estudantes habilidades e competências, no entanto, focalizando estas na disputa mercantil por postos de trabalho e baseadas na competitividade e individualidade. (Botelho; Santos, 2020).

Com relação ao ensino-aprendizagem da ciência geográfica, os mais atingidos são os estudantes de Ensino Médio das escolas das redes públicas de educação. Provenientes das classes menos favorecidas e oprimidos pelo sistema econômico e social, possivelmente, não

irão apreender a ler o espaço e, depois, atuar nele de maneira crítica reflexiva e ativamente com relação as complexidades dos fenômenos existentes em seus distintos graus de alcance e impacto sob a vida humana e dos recursos naturais. (Carvalho, Dos Santos e Sousa, 2020).

Por fim, mesmo que as propagandas oficiais do Novo Ensino Médio vinculadas no seu período de construção e implementação tenham colocado a esse paradigma inúmeras possibilidades para as escolas e aos processos de ensino-aprendizagem se adequarem à sociedade da informação, no cotidiano escolar são percebidos grandes empecilhos estruturais para que muitas dessas possíveis transformações se efetivem na escola. A solução para os problemas da educação básica do Brasil, especialmente do Ensino Médio, não está centrada apenas em uma reforma curricular, faz-se necessário considerar os problemas decorrentes da má infraestrutura nas escolas, da desvalorização docente, da ausência de oportunidades em projetos de pesquisa, e do engajamento de toda a sociedade com a educação. Além disso, é inquestionável que a última etapa da educação básica precisa de ajustes, no entanto, qualquer proposta de mudança necessita fortalecer o processo de ensino-aprendizagem da geografia escolar, em virtude da sua relevância para leitura, análise, crítica, reflexão e ação sobre o espaço geográfico, abastecendo, também, os discentes de subsídios para o pleno exercício da cidadania.

#### **4. O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO**

A educação mantém vinculação com a estrutura social da qual é parte constitutiva, uma vez que está inserida nessa totalidade e por ela é produzida. Compreender a dinâmica educacional de um país exige, portanto, a análise dos interesses hegemônicos que moldam suas relações econômicas, políticas e culturais. A última etapa da educação básica, ao longo de sua trajetória histórica, expressa de forma nítida essa articulação entre educação e sociedade, contribuindo para a reprodução de uma ordem social estratificada, em um país onde as elites conservadoras jamais efetivaram um pacto social de caráter democrático, resultando em um verdadeiro processo de segregação estrutural socioeconômica.

As concepções sobre Ensino Médio no Brasil foram sendo moldadas ao longo do tempo histórico, o discurso referente a necessidade de mudanças de paradigmas na última etapa da educação básica foi proferido recorrentemente ao longo das últimas décadas do século XX e as primeiras do século XXI. Assim, ao analisar o surgimento e a implementação do Novo Ensino Médio, percebe-se que sua concretização ocorreu de forma processual, ou seja, um conjunto de políticas públicas foram estabelecidas para sua efetivação. Diante disso, o presente capítulo tem por objetivo apresentar as principais ações públicas que possibilitaram a materialização do Novo Ensino Médio, a saber: o Programa Ensino Médio Inovador; o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e o seu Sistema de Monitoramento (SisMÉDIO); o Projeto de Lei N.º 6.840/2013; a Medida Provisória N.º 746/2016; a Lei N.º 13.415/2017; a Base Nacional Comum Curricular; as Referências Curriculares sobre os Itinerários Formativos; as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio; e o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio.

##### **4.1 PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (PROEMI)**

A implantação do Novo Ensino Médio no Brasil teve início oficialmente em 2017, após a publicação da Medida Provisória N.º 746, que estabeleceu as diretrizes para a reforma do ensino médio. A MP foi aprovada pelo Congresso Nacional em fevereiro de 2017, transformada na Lei N.º 13.415, entrando em vigor em 2018. Contudo, as discussões sobre a necessidade de reformulação do ensino médio no Brasil já permeavam as pautas governamentais e os discursos das entidades e dos agentes envolvidos com essa etapa da educação básica no país muito antes da aprovação da lei do Novo Ensino Médio.

O modelo de Ensino Médio brasileiro apresenta fortes fragilidades, especialmente nos âmbitos estruturais, recursos humanos e organizativos. Mesmo com a permanente discussão

sobre a identidade da última etapa da Educação Básica, pode-se apontar como grandes desafios os pontos que envolvem: o sentido da escola para os jovens; a falta de docentes licenciados nas especialidades do currículo em que atuam; financiamento e valorização da carreira docente; os precários índices de desempenho revelados em avaliações externas, as carências físicas, materiais e estruturais dos prédios escolares; e a superação de um currículo que historicamente é organizado na fragmentação e hierarquização das disciplinas e/ou conteúdos.

Com o objetivo de garantir acesso à educação de qualidade aos discentes do Ensino Médio e confrontar-se com os desafios e problemas da última etapa da educação básica brasileira, o Ministério da Educação ampliou suas ações nas últimas décadas por meio de políticas e programas educacionais que trouxeram em seus enunciados a intenção de atender de maneira mais efetiva a este público (Brasil, 2009).

Dentre estas ações, destaca-se o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Este programa foi instituído pela Portaria Ministerial N.º 971, de 09 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), correspondendo a uma proposta de inovação do currículo do Ensino Médio, orientada pelo Ministério de Educação e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), instituição que assume a função de validar a legitimidade social e política das políticas do governo federal (Silva, 2018). Sendo uma ação do Ministério da Educação implementado com a adesão das redes e escolas estaduais e distrital.

Vale destacar que o ProEMI foi construído e inspirado em movimentos pretéritos que tinham o objetivo comum de garantir a universalização do acesso e permanência ao Ensino Médio, bem como a consolidação de sua identidade e uma organização curricular centrada nos sujeitos. Nesse caminho, pode-se citar os documentos: “Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional” – que propunha a criação da Política Nacional para o Ensino Médio, projeto único para todo o Ensino Médio, de maneira a articular todas as modalidades desta etapa da educação e com uma organização curricular que tinha o trabalho como princípio educativo integrado aos eixos da ciência, da tecnologia e da cultura; e “Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil” – produzido pelo grupo de Trabalho Interministerial instituído pela Portaria N.º 1189, de 05 de dezembro de 2007 e pela Portaria N.º 386, de 25 de março de 2008, propondo a criação do Programa Ensino Médio Nacional, como uma nova ação do Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE e com a finalidade de ofertar um ensino de qualidade aos jovens (Isleb, 2014).

Tal proposta apresentava marcas evidentes da atuação e do poder de influência dos atores empresariais alinhados à racionalidade neoliberal, os quais, para além da esfera econômica, passaram a exercer protagonismo também no campo das políticas educacionais, incidindo

diretamente sobre as decisões do poder executivo. Essa influência manifesta-se na definição das diretrizes curriculares, na promoção de reformas estruturais e na consolidação de uma lógica gerencialista e pragmática da educação, que tende a subordinar os processos formativos a interesses mercadológicos e a enfraquecer os princípios democráticos e emancipatórios que deveriam orientar a escola pública.

Boa parte dos atores empresariais que compunham a coalizão Todos Pela Educação vinham desenvolvendo programas e projetos voltados ao ensino médio público experimentando desenhos de currículo e de gestão com forte viés empresarial. Juntamente com sistema S, esses atores participaram fortemente do programa ensino médio inovador (ProEMI), criado pelo governo federal em 2009. Um exemplo bastante ilustrativo foi a participação do Instituto Unibanco, que conseguiu implantar seu programa Jovem de Futuro em cinco estados da federação (Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí), passando a contar com a chancela do Ministério da Educação (Corti, 2019, p. 50).

Pode-se apontar o ProEMI, lançado pelo Ministério da Educação do Brasil durante o segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, como um embrião do processo de discussões oficiais sobre a necessidade de reformulação do Ensino Médio. Para Nogara Júnior & D'Agostini (2017), a Reforma do Ensino Médio (Lei N.º 13.415/2017) seria a continuação de práticas que já vinham sendo implantadas através da adesão a programas como o ProEMI.

Sendo assim, esse programa propunha uma série de mudanças no ensino médio brasileiro, com o objetivo de torná-lo mais atraente e relevante para os estudantes, além de prepará-los para a vida adulta e para o mundo do trabalho. O programa foi lançado como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), iniciativa do governo federal que buscava a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis.

O ProEMI foi criado para provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital e induzir o fomento de propostas curriculares inovadoras, as quais ao pretender implementar um currículo dinâmico, flexível e que atenda às demandas da sociedade contemporânea, buscam enfrentar as características que marcam o currículo do Ensino Médio ao longo da história, principalmente a fragmentação e hierarquização dos saberes presentes em um currículo marcado por uma lógica estritamente disciplinar. (Silva; Jakimiu, 2016, p. 915)

As justificativas para criação do Programa Ensino Médio Inovador seria a de que ele fosse “um incentivo à inovação pedagógica” e uma indução a “um novo paradigma educacional” (Brasil, 2009, p. 13). Analisando os documentos-orientadores do ProEMI (Brasil, 2009, 2013, 2014, 2016), pode-se apontar como principais propostas do programa:

1. A criação de novos currículos, metodologias ativas de ensino e novas disciplinas eletivas, com ênfase na interdisciplinaridade, na contextualização dos conteúdos e na

- integração entre teoria e prática;
2. Ampliação da carga horária para até 7 horas diárias;
  3. Aumento da oferta de atividades extracurriculares, como projetos de pesquisa, iniciação científica, monitorias, estágios e atividades culturais e esportivas (atividades complementares pensadas para ir além do currículo regular e promover uma formação integral dos estudantes);
  4. A formação de redes de colaboração entre escolas e instituições de ensino superior, visando à troca de experiências e à qualificação dos professores;
  5. A criação de programas de formação continuada para os professores, com o objetivo de atualizá-los em relação às novas metodologias e tecnologias de ensino;
  6. Elaboração de um projeto pedagógico que atendessem às necessidades e demandas da comunidade escolar;
  7. Instituir o letramento, a interdisciplinaridade, os direitos humanos e a participação estudantil como princípios pedagógicos e orientadores da reformulação curricular.

As escolas que aderiam ao ProEMI recebiam apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação, por meio de convênios com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Os recursos eram destinados a ações como a formação de professores e gestores, aquisição de equipamentos e materiais pedagógicos, e a construção de espaços adequados para o desenvolvimento das atividades (Brasil, 2009).

O programa era voltado especialmente para escolas que apresentavam baixo desempenho e alto índice de evasão escolar, com o objetivo de garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente da sua origem social ou econômica. Com a sua implementação, muitas escolas conseguiram avançar em indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). (Brasil, 2011).

Ao longo do período de sua execução (2009 a 2016), o Programa Ensino Médio Inovador passou por várias reformulações, tanto em seus pressupostos teóricos quanto em suas orientações didático-metodológicas. Este fato demonstra que o ProEMI estava em construção permanente, ou seja, as informações surgidas na implantação, através da interlocução entre os atores envolvidos no programa, sobretudo dos sujeitos nas escolas instadas, contribuíam para a própria reestruturação do programa, sempre objetivando aperfeiçoar a organização pedagógica das escolas, especialmente nos modos de conceber e tratar os sujeitos, os tempos, os espaços e o conhecimento escolar. (Silva; Jakimiu, 2016, p. 915)

Sendo assim, o Programa Ensino Médio Inovador contribuiu nas discussões sobre a necessidade de aperfeiçoar o paradigma de Ensino Médio do Brasil, sendo descontinuado pelo

Ministério da Educação em 2017 com a aprovação da Lei N.º 13.415, que instituiu o Novo Ensino Médio. Contudo, vale ressaltar que as propostas do ProEMI ainda eram centradas nas disciplinas tradicionais e não contemplavam a flexibilização curricular, que só foi efetivamente proposta e implementada durante o governo de Michel Temer, com a publicação da Medida Provisória N.º 746/2016.

#### **4.2 PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO E O SISMÉDIO**

No percurso de construir possíveis melhorias na última etapa da educação básica no país, nasceu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM). O Programa foi regulamentado pela Portaria Ministerial N.º 1.140, de 22 de novembro de 2013. Através dele, o Ministério da Educação e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação assumiram o compromisso de elaborar e implantar ações voltadas à elevação da qualidade do ensino médio brasileiro e à inclusão de todos os que a ele tenham direito. O PNFEM teve como objetivos principais: fortalecer o ensino médio por meio de ações de formação de professores; a reestruturação curricular; a melhoria da infraestrutura das escolas; e o investimento em equipamentos para as escolas.

Para participar do PNFEM, as secretarias de educação deveriam elaborar um Plano de Ações Articuladas (PAR) com metas e estratégias de melhoria da qualidade do ensino médio, para isso, o Ministério da Educação oferecia formação e recursos técnicos para auxiliar na construção desse plano.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio surgiu com a finalidade de superar os índices que apontavam as fragilidades do ensino médio no país. Nesse contexto que o PNFEM foi montado como integrante das políticas públicas de educação do Governo Dilma Rousseff (2012-2016), unificando ações já principiadas no governo anterior, com a intenção de exercer o que predizem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE N.º 2 de 30 de janeiro de 2012), que nomeiam o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como dimensões que deverão integrar os conhecimentos de todas as áreas que compõem o currículo do Ensino Médio (Brasil, 2012).

O artigo 2º da Portaria Ministerial N.º 1.140, de 22 de novembro de 2013, aponta que o Ministério da Educação oferecerá apoio técnico e financeiro aos Estados e ao Distrito Federal no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), vindo a ocorrer através de apoio à

formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio. O apoio técnico e financeiro de que trata a portaria contemplaria a concessão de bolsas de estudos e pesquisa para profissionais da educação e o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, entre outras medidas.

Para acompanhar e avaliar as ações desenvolvidas no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi criado o Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, conhecido por SisMÉDIO. Com o objetivo de garantir a qualidade e a efetividade do processo de fortalecimento do ensino médio, esse sistema permitiu a coleta de dados sobre as ações desenvolvidas pelos estados e o monitoramento da execução dos planos de ação pactuados. Dessa forma, o SisMÉDIO possibilitou o acompanhamento dos resultados das ações do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio em todo o país, auxiliando na identificação das áreas que precisavam de mais atenção e no planejamento das próximas ações do programa.

O PNFEM desenvolveu, inicialmente, duas ações estratégicas: o redesenho dos currículos das escolas, através do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), e a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos atuantes nos estabelecimentos públicos de ensino com o ensino médio, nas áreas rurais e urbanas. A primeira estratégia já foi foco de discussão no tópico anterior. Com relação a segunda estratégia, a sua execução começou no primeiro semestre de 2014, com parcerias entre secretarias de educação e universidades. Essas parcerias almejavam o alcance de uma das metas do programa: a aproximação entre a educação básica e a superior para que, no desenvolver do processo, essas duas etapas rediscutissem a formação do professor em caráter inicial e contínuo. (Araújo; Freitas, 2020).

No estado de Pernambuco, a Secretaria Estadual de Educação (SEE) firmou parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) para atuar como entidade formadora. O processo formativo apresentou como eixo estruturante a temática “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral” configurada para a discussão e o trabalho em todas as etapas do curso (MEC, 2014a).

A participação dos docentes estava condicionada ao seu registrado no Censo Escolar 2013, sendo efetivada por meio da adesão dos interessados e cadastro, realizado pelo diretor da escola onde o interessado lecionava, no Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (SisMÉDIO). O professor participante tinha direito a uma pequena bolsa no valor de R\$ 200,00. Os encontros formativos foram realizados na própria escola que o docente lecionava. A formação oferecida pelo PNFEM ocorreu entre os anos de 2014 e 2015, sob a coordenação de um orientador de estudo, preferencialmente o coordenador

pedagógico da escola. A formação totalizou 200 horas e cada escola estabeleceu um cronograma para a realização das atividades com o grupo de professores. (Tolentino Neto; Nascimento; Amestoy, 2018).

Na primeira etapa do PNEM, realizada em 2014, foram estudados os cadernos que contemplavam os seguintes temas: Ensino médio e formação humana integral; O jovem como sujeito do ensino médio; Currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; Áreas de conhecimento e integração curricular; Organização e gestão democrática da escola; Avaliação no ensino médio. A formação teve continuidade no ano de 2015, sendo direcionada à Organização do trabalho pedagógico no ensino médio e para as áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática. (Morescho; Delizoicov, p. 49, 2020).

Em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), as formações possuíam paradigma colaborativa, objetivando aprimorar a qualidade do ensino médio; expandir os espaços de formação dos profissionais envolvidos nesta etapa da educação; promover a reflexão sobre as práticas curriculares desenvolvidas nas escolas; fomentar o desenvolvimento de práticas educativas focadas na formação humana integral.

A leitura, análise, reflexão e a discussão dos cadernos de estudos acompanharam as sugestões das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), que recomenda aos docentes a compreensão da totalidade dos componentes curriculares para o desenvolvimento de novas possibilidades de organização do conhecimento escolar e das possibilidades de integração entre as diferentes áreas do conhecimento (Brasil, 2014b). Tendo como proposta a formação integral do indivíduo, o PNFEM ratificou a seriedade de reconhecer o discente do ensino médio como sujeito possuidor de conhecimentos e interesses, para assim integrá-los aos conteúdos trabalhados.

A Resolução N.º 51 de 11 de dezembro de 2013 definiu os critérios para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos profissionais da educação participantes da formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Os profissionais recebiam por meio de cartão magnético com o título “Formação de Professores”, em conta aberta em instituição bancária. Mesmo sendo um valor irrisório, diante das atribuições e desvalorização da carreira docente, essa prática representou um marco nas políticas públicas de formação de professores no país, pois até então o aspecto financeiro nunca havia sido considerado pelo governo.

De acordo com o Documento Orientador do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Brasil, 2014a), a Formação Continuada de Professores e Coordenadores do Ensino Médio objetivava colaborar para o aprimoramento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos e rediscutir as práticas docentes em consonância com as Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). O documento destaca que a formação corresponde a um curso no nível de aperfeiçoamento na área de Educação, tendo como objetivo geral de “formar em nível de aperfeiçoamento todos os professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio com vistas à valorização da formação do professor e dos profissionais da Educação a partir do diálogo entre conhecimentos teóricos e experiências docentes e de gestão pedagógica” (Brasil, MEC, 2014a, p. 5).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o curso de Formação Continuada de Professores e Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio, proposto pelo PNFEM, procurou articular teoria e prática no processo de formação docente com base no aprimoramento de conhecimentos científicos e didáticos, considerando a escola como ambiente de formação continuada, de construção e reconstrução coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP), e ponderando, também, com as juventudes e o direito à educação de qualidade social. (Freitas; Cruz, 2015).

Assim sendo, compreende-se, ancorado em Cruz (2011, p. 464), que as ações de formação continuada indicadas pelo pacto, permitiram aos professores ressignificar a função docente no contexto da compreensão de que questionar o saber e refletir sobre o fazer é movimento inerente à docência em geral e dinâmica estruturante da profissionalidade docente. Nesse sentido, concorda-se com Cordeiro et al, (2013), ao alegar que o mérito dessas ações de formação reside na possibilidade de ressignificar o sentido de ensinar, através do seu caráter formativo e instrucional, investigativo e interventivo.

Portanto, percebe-se que a articulação entre as políticas públicas Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e o Programa Ensino Médio Inovador miraram o redesenho curricular do Ensino Médio para todo o Brasil, buscando a formação integral dos discentes através da introdução de ações e atividades construtoras de um currículo mais dinâmico, visto que a organização do Ensino Médio brasileiro não atendia os anseios discentes, tanto na formação para a cidadania como para o mundo do trabalho.

Contudo, com o cenário de forte instabilidade política no qual o Brasil mergulhou na metade da década dos anos 2010 e com a imposição do Novo Ensino Médio, o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio foi desmobilizado. Não há registros de prosseguimento do programa de formação continuada permanente a nível nacional para os docentes do Ensino Médio, não ocorrendo nem mesmo no contexto de quebra de paradigmas advindo da implementação do Novo Ensino Médio. Contribuindo decisivamente para o panorama nebuloso de dúvidas e incertezas surgidas e crescentes ao longo do processo de implementação, com o não alinhamento e a falta de convergência de práticas pedagógicas ao longo da enorme

heterogeneidade de condições educacionais existentes no Brasil.

### **4.3 O PROJETO DE LEI N.º 6.840/2013**

A percepção de problemas no modelo de ensino médio desenvolvido no país permeou o debate e as discussões sobre a necessidade de mudanças de paradigmas, os ajustes pontuais advindos, por exemplo, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (de 2012) e com o Programa Ensino Médio Inovador (de 2013) não extinguiram os baixos rendimentos e a alta evasão escolar nesse nível de ensino. Esse contexto proporcionou a continuidade dos estudos e o surgimento de novas propostas sobre alterações no modelo de ensino médio nacional, dentre elas, a que estruturou o Novo Ensino Médio (NEM).

Para os defensores NEM, o modelo tradicional do ensino médio brasileiro, baseado em disciplinas estanques e com pouca flexibilidade curricular, não estava mais atendendo às demandas da sociedade contemporânea e do mercado de trabalho. Assim, predominou no discurso oficial do poder público, mesmo com poucas discussões que envolvessem a comunidade acadêmica, escolar e demais membros da sociedade civil, a ideia de reformulação do ensino médio, com ênfase na flexibilização curricular, na interdisciplinaridade e na preparação dos estudantes para o mundo do trabalho.

Neste cenário surgiu o Projeto de Lei N.º 6.840/2013, sendo criado a partir da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio na Câmara dos Deputados. O objetivo dessa Comissão Especial foi discutir “alternativas de organização do ensino médio e as diferentes possibilidades formativas que contemplam as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas do público ao qual se destina este nível de ensino na perspectiva da universalização do ensino de qualidade” (Brasil, 2013, p. 7).

A justificativa de propor um Projeto de Lei que alterasse a organização do ensino médio brasileiro se pautava na argumentação do paradigma vigente se encontrar obsoleto, desgastado e pouco atrativo para os anseios das juventudes, apresentando altos índices de evasão e distorção idade/série, necessitando, assim, de um modelo que fosse atento a estas questões e se adequasse às necessidades dos jovens (Brasil, 2013).

O Projeto de Lei 6.840/2013 [...] visa alterar a LDB, propondo o Ensino Médio em tempo integral, a reformulação curricular, a inclusão de temas transversais, como educação ambiental, para o trânsito, sexual; o Enem – Exame Nacional do Ensino Médio – como componente curricular obrigatório, a importância da educação profissional ser realizada em parceria com o setor produtivo, da formação docente a partir das áreas do conhecimento: linguagens, humanidades, mundo físico e natural,

matemática e do ensino noturno. (Machado, 2015, p. 91)

As informações presentes no PL N.º 6.840/2013 afirmam que ao longo do funcionamento da Comissão Especial foram realizadas audiências públicas, seminários estaduais e um seminário nacional a fim de discutir os motivos causadores do desinteresse dos jovens pela última etapa da educação básica, proporcionando o crescimento da evasão escolar.

A proposta foi amplamente contestada por diversas organizações do campo educacional, o que impulsionou a constituição de um Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. As principais objeções concentravam-se no caráter obrigatório do modelo de ensino médio em tempo integral, em um país onde a articulação entre estudo e trabalho é uma realidade concreta na vivência da juventude; na vedação da oferta de ensino noturno a estudantes com menos de 18 anos e na sua desqualificação no Projeto de Lei, apesar de sua relevância estratégica para a efetivação do direito ao ensino médio por parte de jovens trabalhadores; na imposição de escolhas precoces por áreas de aprofundamento na formação estudantil, retomando uma lógica de organização curricular fragmentada, prejudicial à garantia de uma formação ampla e comum; e na redefinição da educação profissional como mera área de ênfase, reduzindo sua centralidade e desconsiderando a experiência acumulada do modelo de ensino médio integrado, já consolidado na rede federal e em alguns sistemas estaduais de ensino (Corti, 2019, 50-51).

Contudo, segundo mostra Ferretti (2018, p. 26), o processo de montagem do PL N.º 6.840/2013 foi marcada por forte atuação de “setores da sociedade civil identificados com o empresariado nacional que, há tempos, inclusive nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), vêm exercendo forte influência sobre o Ministério da Educação, no sentido de adequar a educação brasileira a seus interesses, entre eles os de natureza financeira”.

Apesar disso, ainda que o Projeto de Lei N.º 6.840/2013 estivesse atrelado aos anseios empresariais do capital, com uma formação educacional baseada na falácia da flexibilidade curricular como argumento para transformar o ensino médio em uma etapa mais atraente e adaptável às demandas da sociedade, mesmo assim, o referido PL se manifestou “sensível às críticas que seu projeto recebeu do Ministério da Educação do governo Dilma e do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, e elaborou um substitutivo, ainda durante a tramitação na Comissão de Educação”. (Cunha, 2017, p. 379).

O Movimento Nacional pelo Ensino Médio criado por entidades do campo educacional, no início de 2014, objetivou intervir na não aprovação do Projeto de Lei N.º 6.840/2013. Para isso, empreendeu um conjunto de ações junto ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação, além de criar uma petição pública. Destas ações resultou um substitutivo por meio

do qual, se não se logrou obter avanços, ao menos evitou-se o maior retrocesso. O substitutivo ao PL N.º 6.840/13 foi aprovado na Comissão Especial da Câmara dos Deputados em dezembro de 2014. Contudo, em 29/08/2016, diante da investida do Ministério da Educação do governo Michel Temer, em retomar a versão original do PL 6.840/2013, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio divulgou um manifesto contrário ao retrocesso proposto pelo então ministro da educação, Mendonça Filho.<sup>3</sup>

No manifesto, o movimento afirma que as propostas originais da PL N.º 6.840/2013 lesam a possibilidade de a maioria dos jovens ter acesso ao conjunto de saberes socialmente significativos e marginaliza o ensino médio e os jovens que trabalham. Defende uma concepção de Ensino Médio como parte da educação de base, etapa em que deve ser assegurada aos brasileiros e brasileiras uma formação comum. Questiona, principalmente, a organização curricular, o ensino noturno e o ensino médio integral, afirmando que ensino médio integral não é o mesmo que ensino médio de tempo completo, isto é, não se reduz à extensão do tempo escolar<sup>4</sup>.

No que concerne às modificações criadas pelo projeto substitutivo, sobressai o fato de que no PL N.º 6.840/2013 as opções formativas (posteriormente nomeados de Itinerários Formativos na Medida Provisória N.º 746/2016) eram obrigatórias, no substitutivo passavam a ser opcionais, conseguindo o discente “seguir o currículo completo do Ensino Médio ou tais opções e, mesmo assim, quando houvesse regime de jornada estendida, chamada de integral” (Cunha, 2017, p. 379). Além disso, destacam-se outras alterações no substitutivo: a não obrigatoriedade da jornada de tempo integral, aparecendo apenas como possibilidade para os alunos optarem, e a continuidade de todos os componentes curriculares como obrigatórios.

Segundo, Santos (2021), o substitutivo elaborado pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio foi aprovado na Comissão Especial da Câmara dos Deputados, em dezembro de 2014, no entanto ele foi deixado de lado quando a autoritária Medida Provisória N.º 746/2016 se estabeleceu no governo golpista de Michel Temer.

O PL N.º 6.840/2013 ainda tinha como propostas a ampliação da carga horária para 1400 horas anuais, a inclusão da formação profissional, a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento sem organização na forma de disciplinas e a flexibilidade curricular. Enfatiza-se que essas propostas são exemplos de alterações que permaneceram na Medida Provisória N.º

---

<sup>3</sup> Produzido com suporte de informações recolhidas em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em: 06 abril 2023

<sup>4</sup> Produzido com suporte de informações recolhidas em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/pesquisadoras-conversam-com-pl-6-840-de-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 06 abril 2023

746/2016, comprovando que esta MP abrangeu grande parcela do texto original do mencionando Projeto de Lei.

Para Silva e Scheibe (2017) o PL N.º 6.840/2013 trouxe um retrocesso aos tempos da ditadura civil-militar, permitindo a organização do currículo por opções formativas, com o destaque da escolha dos alunos. Esse paradigma de organização curricular baseado em opções formativas propagava a concepção de fragmentação e hierarquização dos conhecimentos, bem semelhante a proposta em vigor nomeada de itinerários formativos. Desta forma, segundo as autoras, o PL N.º 6.840/2013 revive o modelo de currículo da época da ditadura militar no Brasil, em sua essência tecnicista de formação.

Sendo assim, na visão das autoras, aparece no PL N.º 6.840/2013 que:

[...] no último ano do ensino médio o estudante faria opção por uma das áreas do currículo ou pela formação profissional. O modelo reforçou a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 buscavam minimizar. Significava ainda enorme prejuízo ao negar aos estudantes o direito a uma gama ampla de conhecimentos, e comprometia a possibilidade de formação básica comum a todos/as os/as jovens, a fim de enfrentar a imensa desigualdade social e educacional que aflige diversas regiões do País. (Silva; Scheibe, 2017, p. 25).

Portanto, resumidamente, segundo Machado (2015), as críticas lançadas ao PL N.º 6.840/2013 giraram em torno do fato da proposição ser criada sem o endosso dos principais agentes do cenário educacional nacional; mediocrizar a socialização dos conhecimentos ratificados por meio de disciplinas organizadas; ocultar a dificuldade de professores com formação específica na área em que lecionam; transformar o ENEM em componente curricular; permitir a educação profissional em parceria com empresas privadas, possibilitando a transferência de recursos públicos ao setor privado; e impedir a matrícula de menores de 18 anos no Ensino Médio noturno.

Por fim, mesmo diante de tantas críticas envolvendo todo o processo de desenvolvimento do PL N.º 6.840/2013, e de todas as mudanças propostas pelo seu substitutivo, as ideias originais do referido Projeto de Lei prevaleceram na imposta Medida Provisória N.º 746/2016. Servindo também de guia orientador para estabelecer a Lei N.º 13.415/2017, que regulamentou a implementação do Novo Ensino Médio. “Se por um lado o PL N.º 6840/2013 e a MP N.º 746/16 não são rigorosamente a mesma coisa, por outro é inegável que são parte de um mesmo projeto (com rupturas, fissuras e divergências) de reforma educacional” (Corti, 2019, p. 51-52).

#### **4.4 A MEDIDA PROVISÓRIA N.º 746/2016**

Interrompendo o processo legal de um Projeto de Lei, o governo interino de Michel Temer (2016-2018), sob a orientação do então ministro da educação, Mendonça Filho, impôs a Medida Provisória N.º 746/2016. Essa atitude intempestiva desdenha da ideia de que uma mudança de estrutura, organização e conteúdo do ensino médio necessitaria perpassar por um conjunto de grandes debates e discussões abrangendo todos os envolvidos. Efetivamente, o novo governo precisava de forma rápida, em virtude do menor período do seu mandato presidencial, atribuir mudanças radicais ao Ensino Médio por meio de Medida Provisória para satisfazer a agenda do empresariado, adaptando essa etapa aos objetivos do mercado.

Quando o projeto de lei estava pronto para ir ao plenário, foi atropelado pela medida provisória. Na realidade, o que ela atropelou foram as demandas generalizadas do campo educacional. Até mesmo defensores da flexibilização do Ensino Médio rejeitaram a chegada da reforma ao Congresso como medida provisória, portanto, com validade imediata, e seu conteúdo propiciador de acirramento das desigualdades educacionais e sociais. (Cunha, 2017, p. 379).

Sendo assim, a Medida Provisória N.º 746/2016 foi uma diligência unilateral do governo federal brasileiro recém empossado, impondo a reforma do ensino médio no país. Divulgada em setembro de 2016, a MP provocou muita controvérsia na sociedade brasileira, principalmente por ter sido editada através do mecanismo legal intitulado de medida provisória, detentora de força de lei imediata e que pode ser aprovada pelo Congresso Nacional sem passar por todas as etapas de uma lei ordinária.

É importante destacar a diferença entre Projeto de Lei e Medida Provisória. A primeira tem a finalidade de criar ou alterar leis, podendo ser proposta pelo poder legislativo, poder executivo, poder judiciário e iniciativa popular. Já a Medida Provisória cria ou altera leis em caráter de urgência, sendo feita somente pelo Presidente da República (Santos, 2021, p.56).

A MP N.º 746/2016 deliberou alterações estruturais na última etapa da educação básica do país, como a flexibilização curricular, a ampliação da carga horária, a oferta de novas disciplinas e a possibilidade de escolha de itinerários formativos pelos estudantes. Contudo, a medida foi alvo de críticas de diversos setores, que alegavam que a reforma não havia sido discutida satisfatoriamente com os docentes, discentes e demais atores envolvidos na educação.

Vale destacar uma importante diferença na organização curricular entre o Projeto de Lei N.º 6.840/2013 e a Medida Provisória N.º 746/2016. Enquanto na primeira as áreas do conhecimento são separadas pela nomenclatura de opções formativas, na segunda são nomeadas de itinerários formativos. Além disso, na PL N.º 6.840/2013 a escolha pela opção formativa seria realizada apenas no último ano do Ensino Médio, já na MP N.º 746/2016 e,

consequente, na Lei N.º 13.415/2017, a escolha pelo itinerário formativo passou a ocorrer em todos os anos do Ensino Médio.

A Medida Provisória N.º 746/2016 estava composta por quatorze artigos, incluindo os que alteraram artigos da Lei N.º 9.394/96 da Lei de Diretrizes e Bases e da Lei N.º 11.494/2007 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Brasil, 2016). As recomendações fundamentais apresentadas na referida Medida Provisória e, posteriormente, na Lei N.º 13.415/2017 foram: oferta de diferentes itinerários formativos; inclusão da formação técnico-profissional; ampliação da jornada escolar; reconhecimento do profissional com notório saber e a política de fomento à implantação de escolas estaduais de tempo integral.

Os argumentos utilizados para justificar a suposta necessidade da MP N.º 746/2016 encontram-se no documento Exposição de Motivos, presente como anexo na própria medida provisória (Brasil, 2016). Nele coloca-se que as mudanças na última etapa da educação básica estão balizadas nos índices de matrícula, evasão e desempenho dos discentes que permanecem no Ensino Médio. Sendo a diversificação do currículo e a diminuição da quantidade de disciplinas obrigatórias, que até a reforma consistia em treze, capazes de elevar a qualidade do Ensino Médio no país. Na defesa propagada pelos formuladores, o paradigma engessado em treze disciplinas obrigatórias não se comunica com as juventudes, com o setor produtivo e nem com as exigências advindas da contemporaneidade do século XXI.

O mencionado documento também tenta explicar a emergência de reforma no modelo de ensino médio no país quando enfatiza que até 2022 a população jovem brasileira poderá chegar aos 50 milhões, sendo imprescindível o investimento educacional para transformar essas juventudes em economicamente ativa e incentivar o desenvolvimento econômico do Brasil, se adequando às recomendações de organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Ainda no documento Exposição de Motivos (Brasil, 2016), ressalta-se que o Brasil é o único país detentor de um modelo de ensino com treze disciplinas, divergindo dos países que tutelam um currículo variado para os discentes assimilarem as áreas do conhecimento no seu itinerário escolar. Curiosamente, não há elencado no referido documento os países estabelecidos como comparativo a realidade brasileira, sequer ponderação sobre o fato do sistema educacional do Brasil dispor de inúmeros problemas estruturais ainda não extintos, sustentados numa sociedade com desigualdades abissais.

Assim, segundo Santos (2021) a referida urgência da MP N.º 746/2016 se coloca no plano de um novo currículo para o mercado, formando jovens produtivos para as exigências do crescimento econômico. Deste modo, a concepção educacional nesse modelo de ensino médio

é abertamente pautada pelos interesses empresariais e privatistas.

Para Ramos (2019), não existe argumentação normativa plausível para a iminência de uma reforma do ensino médio através de Medida Provisória, pois já havia vasta legislação que regulamentasse essa etapa da educação básica nacional, definidora de objetivos, diretrizes e princípios capazes de gerar mudanças necessárias na última etapa do ensino básico do Brasil, a exemplos: a Lei N.º 9.394/1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o Decreto N.º 5.154/2004 (Regulamenta a Educação Profissional Nacional), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM-2012) e o Plano Nacional de Educação-PDE (2014-2024). Portanto, a única justificativa para a MP N.º 746/2016 seria a de cunho político e ideológico, buscando as predileções do mercado e a continuidade das ideologias das classes dominantes.

Desta maneira, as preferências do setor privado, do mercado, nas definições da Educação Básica são de fomentar a privatização da oferta, do currículo e da gestão escolar, por meio de políticas e/ou programas guiados por agentes privados (Adrião, 2018). Nesse sentido, o Novo Ensino Médio estimula a atuação do setor privado nas matrizes de propostas dos itinerários formativos e na estrutura curricular que torna os conhecimentos mais flexíveis.

A avaliação negativa à excessiva rigidez e inflexibilidade do paradigma curricular do Ensino Médio nacional indicada pelos organizadores da MP N.º 746/2016 está baseada na concepção de que o ambiente escolar e os conhecimentos nele construídos e partilhados precisam servir exclusivamente as determinações do crescimento econômico do país, necessitando andar conforme os anseios do capital. Se o mercado almeja mão de obra para relações vinculada ao modelo de produção flexível (toyotista) e/ou nos moldes taylorista/fordista, é imprescindível que a escola e o currículo estejam alinhados a essas premências mercadológicas. Nesse sentido, segundo Young (2007), percebe-se que para os neoliberais, os serviços públicos precisam ser ofertados aos agentes privados, visto que disponibilizam melhor serviço, principalmente, no setor educacional.

Em vista disso, Moraes (2017, p. 408) discorre sobre a falácia do pretexto da necessária flexibilização do currículo do ensino médio como meio de elevar a sua qualidade e, conseqüentemente, os indicadores dessa etapa da educação básica, afirmando que muitos os países de orientação neoliberal como os Estados Unidos e o Chile, com o expressivo acúmulo do “mercado educacional e a flexibilização curricular no ensino médio geraram exclusão social, aprofundaram as desigualdades educacionais e levaram ao crescente rebaixamento do desempenho dos estudantes”.

O discurso oficial do governo federal divulgado nos veículos de comunicação e mídias

sociais justificaram a necessidade da MP N.º 746/2016, para o surgimento de um “Novo Ensino Médio”, como meio de modernizar o ambiente escolar da última etapa da educação básica, trazendo-a para a contemporaneidade, para os anseios do mundo do trabalho e a sociedade do século XXI. Nessas propagandas oficiais, o cenário de evasão escolar e baixos indicadores nas aprendizagens no Ensino Médio brasileiro emergiam de uma escola desinteressante e pouco atrativa para as juventudes atuais, que não achavam nesses ambientes educacionais possibilidades de desenvolver o protagonismo juvenil, talentos e competências e habilidades direcionadas ao mercado de trabalho.

Essa retórica ideológica de construção de um Novo Ensino Médio a partir da MP N.º 746/2016 harmonizada com à sociedade do conhecimento, às demandas do mercado de trabalho, os padrões do empreendedorismo e dos intentos particulares das juventudes se materializa por meio das ambições de grandes corporações financeiras e organismos multilaterais (Banco Mundial, Grupo Cogna (Kroton), Movimento Todos pela Educação e seus grupos financeiros). Sendo, assim, a reforma do Ensino Médio, imposta pela referida MP, uma exigência mercantil do sistema capitalista, transformando-se em uma verdadeira contrarreforma.

Nesse sentido, nota-se que ao se colocar a necessidade de mudar rapidamente o ensino médio brasileiro para as juventudes estarem de fato conectadas às tecnologias e a modernidade, na verdade, a reforma estava pautada no modo operante do sistema capitalista, agindo tanto nos processos produtivos alinhados à flexibilização e tecnologização dos postos de trabalho, quanto nos processos educacionais que requer adequação às necessidades do mercado para a expansão das taxas de lucro (Santos, 2021).

Por fim, a Medida Provisória N.º 746/2016 caracterizou bastante a lógica de atuação do governo da época, que sem longos debates e pela ausência de meios democráticos, a última etapa da educação básica foi reformulada. Estabelecida por um instrumento que não buscou discutir coletivamente o paradigma nacional de ensino médio, muito menos da educação brasileira, ou construir políticas públicas que permitissem a redução das graves discrepâncias educacionais existentes no Brasil. Constituindo-se numa verdadeira contrarreforma educacional largamente presa aos desejos mais sombrios das classes dominantes do sistema capitalista.

#### **4.5 A LEI N.º 13.415/2017**

Mesmo com o desenrolar de intensos debates e mobilizações sociais (incluindo manifestações, ocupações de escolas e outras formas de protesto), a Medida Provisória N.º

746/2016 foi aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente Michel Temer em fevereiro de 2017, com algumas poucas alterações em relação ao texto original. A reforma do ensino médio foi regulamentada posteriormente pela Lei N.º 13.415/2017, que estabeleceu novas diretrizes e objetivos para o ensino médio brasileiro, incluindo a valorização da educação profissional e tecnológica, a ampliação da carga horária, a flexibilização curricular e a possibilidade de escolha de itinerários formativos pelos estudantes.

[...] a Lei N.º 13.145, que finalmente instituiu a reforma do ensino médio. No novo contexto político, a reforma assumiu uma radicalidade neoliberal marcada pela ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em detrimento dos componentes curriculares até então obrigatório, pela redução curricular da formação básica geral de 2400 para 1800 horas, pela desregulação que permite oferecer parte do ensino à distância e pela contratação de profissionais sem licenciatura, abrindo enormes precedentes para a privatização. Tal radicalidade é um indício da vitória dos setores empresariais na formulação da agenda governamental para o ensino médio (Corti, 2019, p. 52)

A partir disso, o chamado Novo Ensino Médio (NEM) começou a ser implementado gradualmente nas redes de ensino pública e privada de todo o país, exigindo a elaboração de novas diretrizes curriculares, formação de professores e a oferta de novos cursos e modalidades de ensino. Para os defensores da referida lei, as mudanças significativas na organização e no currículo impostas ao ensino médio brasileiro, buscando adequá-lo às demandas da sociedade contemporânea e às necessidades dos estudantes, contribuiria para a formação de cidadãos mais preparados para os desafios da vida adulta e do mundo do trabalho, com uma educação mais integrada, diversa e inclusiva.

Na visão de Ferreira (2017, p. 303), baseado na perspectiva da “ordem e progresso” do governo Temer:

O MEC apresentou uma contrarreforma do ensino médio assentada em argumentos sobre a importância da flexibilidade no percurso formativo do aluno e da necessidade de ampliar o tempo do aluno na escola como forma de provocar mais atratividade dessa etapa da educação básica. A avaliação do MEC é que, assim, o desempenho dos alunos vai melhorar já que é fraco quando comparado com outros países. Desse modo, a organização do ensino médio deverá ser dividida em áreas de conhecimentos diferentes e seguir uma base nacional comum.

O midiático discurso de tornar o Ensino Médio mais democrático, oportunizando aos discentes o direito de escolha sobre sua trajetória educacional, ocultou a precariedade e heterogeneidade das escolas públicas brasileiras, mas demonstrou bem o caráter ideológico neoliberal meritocrático de incutir nas juventudes o individualismo e a responsabilização única do seu futuro.

Predomina na sociedade a concepção de que a formulação das políticas públicas é prerrogativa exclusiva do Estado, por meio de seus governos. Contudo, novas instâncias oriundas do setor privado — que não são submetidas a processos eleitorais nem à fiscalização da sociedade civil — têm exercido influência considerável na definição das diretrizes educacionais. Dessa forma, permanecem frequentemente invisibilizados importantes agentes, especialmente os conglomerados privados, sejam eles com ou sem fins lucrativos. Incluem-se nesse conjunto fundações, institutos e corporações cuja atuação vem adquirindo protagonismo crescente em escala global. 74

No caso específico do setor privado com fins lucrativos, observa-se um interesse cada vez mais acentuado pela área educacional, motivado por seu potencial de rentabilidade. O fenômeno dos chamados edubusiness, ou edunegócios, tem se expandido internacionalmente em todas as etapas do sistema de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. O Brasil, em razão de sua expressiva população em idade escolar, tem se consolidado como um mercado estratégico para a instalação e crescimento desses empreendimentos. Com uma lógica neoliberal, orientada prioritariamente pelo lucro, aspectos pedagógicos, éticos e sociais tendem a ser relegados a segundo plano por esse tipo de organização, cuja atuação impacta as políticas educacionais por diferentes vias: inserção em conselhos e instâncias públicas deliberativas, comercialização de serviços e materiais didáticos junto a secretarias de educação, e articulação de pressões políticas sobre legisladores e gestores públicos com capacidade decisória (Avelar, 2019, p. 75).

A grande política educacional dos governos é hoje dificilmente separável das agendas dos grandes grupos empresariais atuantes da educação. Em comum, antes e agora, a não participação dos sujeitos escolares nos processos de tomada de decisão que os afetam. O canto da sereia dos reformadores da educação é a flexibilização dos sistemas de ensino, que poderiam oferecer uma educação "à la carte", mais produtiva e "diversificada". No entanto, ao nos aproximarmos da escola real percebemos que essa receita está mais para junk food. Ainda que apresentada em uma embalagem cintilante, é veementemente rejeitada pelos sujeitos da instituição escolar, especialmente pelos(as) estudantes (Hooks, 2019, p. 193-194).

Segundo Santos (2021), as discussões sobre a reforma do ensino médio não foram alargadas entre os membros e segmentos formadores da educação brasileira, ou seja, faltou aprofundar o debate com professores, alunos, gestores e pesquisadores das universidades públicas. Porém não faltou a colaboração do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e dos grupos empresariais que compõem o Movimento Todos pela Educação, destacando-se: Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Vale, Gol, Fundação Lemann, Instituto Unibanco e Instituto Natura. Portanto, pode-se afirmar que a proposta de

Novo Ensino Médio, já no Projeto de Lei N.º 6.840/2013, simboliza a defesa de uma educação integrada aos anseios financeiros e produtivos do capitalismo neoliberal.

Ao que tudo indica, reformas curriculares são modelo preferido de estados neoliberais quando propõem (ou encenam) mudanças educacionais não apenas pelo seu baixo custo em relação ao enfrentamento dos problemas estruturais, mas também por serem uma fórmula para reduzir o investimento em educação, favorecerem a privatização e atuarem como peças de marketing político capazes de aplacar a sede da população por melhorias (Corti, 2019, p. 52).

Em conformidade com Avelar (2019, p. 75-77), essas entidades empresariais neoliberais estão distribuídas em todo o território nacional e têm impulsionado reformas educacionais de ampla escala, atingindo inclusive estados inteiros, além de influenciarem políticas públicas em âmbito federal, por meio de acordos institucionais e intervenções diretas junto ao Ministério da Educação. No contexto brasileiro, a transparência financeira dessas organizações é limitada, e seus dados orçamentários são, em geral, de difícil acesso e verificação. É comum a realização de eventos promovidos por fundações e institutos, como seminários e cursos voltados a gestores públicos e filantropos, bem como congressos organizados por organismos multilaterais, como a Unesco, que congregam os mesmos atores em espaços de articulação política. Um exemplo emblemático são os encontros organizados pelo Instituto Unibanco, como os seminários “Caminhos para a Qualidade da Educação Pública”, que reúnem representantes de diversas regiões e setores para debater diretrizes educacionais alinhadas às concepções da própria fundação. Outro caso notório são os eventos promovidos pela Fundação Lemann, tanto no Brasil quanto no exterior, a exemplo do recente encontro realizado na Universidade de Oxford, que aproximou gestores públicos brasileiros dos representantes da instituição. Tais espaços configuram arenas privilegiadas de formulação e alinhamento político, com acesso restrito a convidados selecionados. Aos demais atores, especialmente docentes e trabalhadores da educação, resta a mobilização por vias mais tradicionais e com menor poder de incidência, como fóruns, sindicatos e manifestações públicas, cujos canais de interlocução com os deliberadores políticos são mais limitados e indiretos. Nesse cenário dominado pela centralidade do capital neoliberal, a crítica, o dissenso e o diálogo plural acabam, sistematicamente, marginalizados do debate público sobre as políticas educacionais.

A disputa entre “público” e “privado” parece ecoar muito mais a oposição entre uma visão de educação como bem público (e sua gestão para o público) e uma visão privada que compreende a educação como uma ferramenta para o desenvolvimento econômico (e propõe que esta seja gerida como uma empresa). [...] Nesse contexto, há certamente uma desconfiança sobre a participação do empresariado e da filantropia empresarial na educação, pois esses atores defendem exatamente que a educação seja

um tema técnico, um problema administrativo e gerencial; que poderia, portanto, ser solucionado com ferramentas de gestão empresarial adequada. É a partir desse ponto de vista que muitas fundações empresariais enxergam os profissionais da educação como um grupo fechado e com visões ultrapassadas. [...] Empresários e filantropos, apesar de argumentarem que estão trabalhando para a melhoria da educação e para o bem público, não foram eleitos por ninguém. Suas agendas, objetivos e métodos políticos não passam por validação pública e não podem ser controladas pela sociedade. [...] A participação na política educacional não pode ser determinada pela posse (individual ou em grupo) de capital financeiro ou social (Avelar, 2019, 77-78).

Entre o lançamento da Medida Provisória N.º 746/2016 e a aprovação da Lei N.º 13.415/2017 um pequeno número de modificações foram realizadas com o propósito de sanar lacunas deixadas pela MP, como exemplos: o prazo de implementação da reforma a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a designação de que o profissional com notório saber só pode ministrar aulas com conteúdos relacionados à sua área de formação profissional, e, estritamente no itinerário formativo técnico-profissional; os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática serão obrigatórias nos três anos de ensino, devendo as demais disciplinas serem incorporadas em projetos curriculares; e os componentes curriculares educação física, artes, filosofia e sociologia seguirão obrigatórias na integralização dos itinerários formativos, diferenciando da MP que apontava a supressão dessas disciplinas.

No que tange a sua organização, a Lei N.º 13.415/2017 é composta por 22 artigos, dentre eles, os que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N.º 9.394/96), a saber: o artigo 24 que modifica a carga horária; o artigo 35-A que acrescenta a Base Nacional Comum Curricular e determina a obrigatoriedade apenas da Língua Portuguesa e da Matemática em todas as séries do Ensino Médio; o artigo 36 que estabelece os itinerários formativos (Ciências Humanas, Ciências Naturais, Matemática, Linguagens e Técnica e Profissional) e o artigo 61 que dispõe sobre a atuação dos profissionais com notório saber no Ensino Médio.

Segundo Santos (2021), quanto ao seu conteúdo, pode-se estruturar o documento em quatro eixos: a) Currículo (artigos 1, 2, 3, 4, 5 e 9); b) Formação e trabalho docente (artigos 6, 7, 8 e 11); c) Ensino Médio em tempo integral e financiamento (artigos 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 e 20) e d) Implementação (artigo 12).

Além dos pontos mencionados, pode-se destacar: O artigo 1º (correspondente ao Art. 24º da LDB) define que a carga horária do Ensino Médio passará progressivamente de 800 para 1.400 horas. Devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, a partir de 2 de março de 2017, 1.000 horas anuais de carga horária.

Os artigos 2º e 3º (Art. 26º e 35-A da LDB) indicam a inserção dos componentes curriculares a partir da Base Nacional Comum Curricular, instituindo que esta abrangerá as partes diversificada e obrigatória do currículo da última etapa da educação básica nacional.

Ressaltando, também, que a BNCC estabelecerá os direitos e objetivos de aprendizagem no Ensino Médio por áreas de conhecimento (Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Ademais, os exames de rendimento serão avaliados por meio do estipulado na BNCC, e os currículos deverão ponderar a formação integral, para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, e direcionar os discentes no erguimento dos seus projetos de vida ao longo do itinerário formativo.

Com isso, percebe-se que o ensino da geografia fica enfraquecido por passar a ter seus objetos específicos de aprendizagem pulverizados em associações com outras disciplinas constituintes da área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sendo elas: História, Sociologia e Filosofia.

Neste ponto, destaca-se, ainda, que os componentes língua portuguesa e a matemática passaram a ser obrigatórios em todas as séries do Ensino Médio. Além disso, a língua inglesa tornou-se a língua estrangeira obrigatória, com outros idiomas podendo ser ofertados de maneira optativa. O cumprimento da Base Nacional Comum Curricular, correspondente a Formação Geral Básica (FGB), não poderá ultrapassar o total de 1.800 horas do total da carga horária do ensino médio, conforme a designação dos sistemas de ensino.

Desta forma, a Lei N.º 13.415/2017 até prévio o aumento da carga horária total do Ensino Médio (primeiramente de 800 para 1.000, e progressivamente até 1.400 horas anuais). Porém, partindo do pressuposto que antes da promulgação da referida lei, as 800 horas anuais (2.400 ao longo do Ensino Médio) corresponderia a uma formação comum e básica a todos os discentes, a exigência da nova lei em limitar a FGB a 1.800 horas em todo o ensino médio conduz a uma nítida diminuição e limitação do acesso a uma educação de fato básica, comum e de direito a todos os discentes brasileiros. Comprometendo, assim, a formação humana integral que ambicione o pleno desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, moral e social, associado a princípios ético-políticos edificadores da independência intelectual e moral, favorecedor do senso crítico e da emancipação humana como finalidade.

O artigo 4º (Art. 36º/LDB) atribui a divisão do currículo do Novo Ensino Médio em dois segmentos: a Formação Geral Básica (FGB), de caráter obrigatório e guiada pela BNCC, e os Itinerários Formativos (IFs), de natureza optativa disponibilizada pelas redes de ensino a partir das suas possibilidades e significância para o contexto local, organizadas nas áreas: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional.

Destaca-se que no § 6º desse artigo é posto que, por ponderação dos sistemas de ensino,

a formação técnica e profissional considerará a “I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação [...]; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho [...]” (Brasil, 2017, p. 3). Já o § 11º aponta a possibilidade de convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento, permitindo, assim, a transferência de recursos públicos para instituições privadas, reforçando a ligação do NEM aos interesses capitalistas neoliberais.

O artigo 5º inclui nova redação ao § 3º do Art. 44 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Salienta-se que enquanto a MP N.º 746/2016 determinava que nos processos seletivos para o ingresso em instituições públicas de ensino superior deveria considerar exclusivamente as competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem das áreas de conhecimento definidas na BNCC; a Lei N.º 13.415/2017 retira o termo “exclusivamente”, suavizando a composição do texto para “considerará as competências e habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular”.

Um dos pontos de maior contrassenso da Lei N.º 13.415/2017 encontra-se no artigo 6º (Art. 61º da LDB), no inciso IV, que consente a admissão dos profissionais com notório saber, sem formação pedagógica, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, exclusivamente na oferta do itinerário formativo técnico-profissional. Como se a aprendizagem surgisse baseada unicamente no grau de conhecimentos técnicos do professor, sem necessidade de dominar didáticas e metodologias de ensino. Essa medida só contribui para precarização e desvalorização do trabalho docente, assim como, menospreza os cursos de licenciatura como requisito essencial para atuação profissional no Ensino Médio.

À vista disso, Kuenzer (2017, p. 345) ressalta que:

Essa precarização atinge a formação e a contratação de docentes, em um nítido processo de desprofissionalização, ao se admitir o notório saber para ministrar conteúdos em áreas afins à sua formação e experiência profissional. Fecha-se, dessa forma, o círculo da precarização dos processos educativos sistematizados, ao admitir o conhecimento tácito do docente em substituição à sua formação qualificada: acesso restrito à teoria por trabalho intelectual pouco complexo.

Contudo, comparando com a MP N.º 746/2016, que possibilitava trabalhistas com notório saber lecionarem em todas as áreas do conhecimento, a mencionada lei cedeu as reivindicações de civis, profissionais da educação e movimentos sindicais, restringindo a atuação dos profissionais com notório saber ao itinerário técnico-profissional.

Ademais, é definido no § 8º, do artigo 7º, da Lei N.º 13.415/2017, (Art. 62º da LDB) que os “currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum

Curricular”, preconizando, assim, a formação teórica e prática dos discentes dos cursos de licenciatura alinhadas a BNCC, no tocante ao conjunto de saberes, competências e habilidades indicadas pela Base.

Neste contexto, sendo a BNCC uma referência curricular de caráter instrumental e neotecnista (Saviani, 2020), percebe-se que a formação docente balizada nela, poderá formar profissionais do magistério cada vez mais instrumentalizada, menos teórica e reflexiva e mais prática, ao lado de metodologias, tecnologias e didáticas mais úteis para o saber fazer em sala de aula. Desvinculando a formação docente da necessidade de pensar e refletir os processos educacionais (Santos, 2021).

O artigo 8º da Lei N.º 13.415/2017 altera a redação do artigo 318º da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (Decreto-Lei N.º 5.452, de 1º de maio de 1943), passando a vigorar: “o professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição”. Já o artigo 9º da referida lei acrescenta ao artigo 10º da Lei N.º 11.494, de 20 de junho de 2007 (Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB), o inciso XVIII, que versa sobre a distribuição proporcional de recursos também para estabelecimentos com a formação técnica e profissional.

O conteúdo do artigo 10º da Lei N.º 13.415/2017 intervém no artigo 16º do Decreto-Lei N.º 236, de 28 de fevereiro de 1967, tratando da obrigatoriedade de transmissão de programas educacionais nas emissoras comerciais de radiodifusão, estipulando horário, duração e qualidade desses programas. Com relação ao artigo 11º da mencionada lei, traz ao § 8º do Art. 62 da Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o prazo de dois anos para que os cursos de formação de docente incluam a Base Nacional Comum Curricular como referência para constituição da grade curricular.

O artigo 12º estipulou os prazos para implementação das alterações no Ensino Médio, estabelecendo que no primeiro ano letivo subsequente a publicação da Base Nacional Comum Curricular, os sistemas de ensino determinassem seus cronogramas de implementação do Novo Ensino Médio. Resumidamente, apresentou-se o ano de 2018 para a publicação da BNCC do Ensino Médio, o de 2019 para definição do cronograma de implementação pelos sistemas de ensino, e o ano de 2020 para começar de fato a implementação do Novo Ensino Médio.

O artigo 13º da Lei N.º 13.415/2017 instaura a chamada Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. E os artigos 14º ao 20º o complementa, tecendo os procedimentos concernentes aos recursos disponibilizados para

concretização da política do Ensino Médio de Tempo Integral.

Com relação aos pontos estruturantes da Lei N.º 13.415/2017, pode-se indagar sobre a ampliação da carga horária, visto que para que isso ocorra não basta aumentar apenas o total de horas do ensino médio, faz-se necessário também o incremento de investimentos em materiais didático-pedagógicos; infraestrutura das escolas; contratação, capacitação e valorização dos profissionais da educação, especialmente docentes para atender o aumento demanda. Nesse sentido, Hernandez (2020, p. 582) declara que alargar a carga horária da última etapa da educação básica requer a adequação estrutural das escolas, exigindo o incremento:

[...] dos espaços de convivência e de salas de aula, construção e/ou melhorias de refeitórios, laboratórios, oficinas. Demanda, essencialmente, melhores condições de trabalho para o docente, melhor formação e remuneração, a fim de proporcionar ensino compatível com tempo integral. Implica contratação de professores e pessoal de apoio. Reverbera, também, nas condições sociais dos estudantes de Ensino Médio público no Brasil, muitos dos quais são trabalhadores, ou estão em busca de trabalho, estudam no período noturno e não teriam como se dedicar ao ensino de tempo integral.

Destoando da necessidade de ampliação dos investimentos na oferta do Ensino Médio no país advinda da promulgação da Lei N.º 13.415/2017, o governo brasileiro da época, liderando pelo então presidente Michel Temer, criou um arcabouço fiscal de bastante austeridade e limitações de recursos financeiros destinados as áreas sociais. A Emenda Constitucional N.º 95/2016 estabeleceu um novo regime fiscal limitativo do crescimento de gastos em setores como educação e saúde, por duas décadas.

Outro tópico que merece ser frisado é o que tange a fragmentação do currículo do ensino médio, estipulando a criação de disciplinas obrigatórias e optativas. Nesse contexto, o ensino de geografia como disciplina passa a ser optativo pelas redes/sistemas de ensino. Esse paradigma constitui um desprezo ao conjunto de saberes específicos, construídos historicamente, de cada componente curricular. Contribuindo para demonstrar o interesse explícito de formar humanos trabalhadores acríticos, treinados e subordinados ao capitalismo neoliberal, com a finalidade de gerar ocupantes para as vagas de interesse das classes dominantes ao mercado de trabalho.

Outrossim, ao propor no § 7º do artigo 3º a formação integral do aluno, e, ao mesmo tempo, restringir a apenas língua portuguesa e matemática como componentes obrigatórios, pode-se apontar a clara contradição entre o jogo de palavras contidos na redação da lei que reformula o Ensino Médio e o que ela gera de forma prática na sua execução. Vale destacar que não se pode confundir educação de formação integral com educação de jornada integral.

No ponto de vista de Almeida (2018), a contrarreforma do Ensino Médio prega um

paradigma que sustente processos eficazes de aprendizado e produtividade, com a colaboração ativa do setor empresarial na sua estruturação, concretizado na pretensão de:

Formar moralmente e instruir tecnicamente os trabalhadores sem romper com a divisão social do trabalho e as condições impostas pelo capital, tais como, precarização do trabalho e fragilização dos direitos trabalhistas; oferecem uma formação, qualificação simplificada que distancia ainda mais as práticas educacionais emancipadoras e de aprendizados de conteúdos cientificamente e filosoficamente avançados. (Almeida, 2018, p. 85).

Nesse sentido, observa-se que a reforma do ensino médio endossa o histórico dualismo existente nessa etapa da educação básica quando incorpora o itinerário técnico e profissional ao currículo, deixando de ser integradora, concomitante ou subsequente, e passando a compor a formação básica dos jovens. Dessa forma, essa reformulação gera a fragmentação do “conhecimento e continua promovendo formação escolar para a divisão sociotécnica do trabalho” (Almeida, 2018, p. 170).

É bom lembrar que esse desiderato constitui o combate histórico e cotidiano dos professores contra um dualismo escolar que se expressa nas desigualdades entre instituições escolares públicas e privadas. Nesse tabuleiro, a escola pública ocupa um lugar de transmissora inferior de conhecimentos, agência privilegiada de preparação para funções subalternas (Linares; Bezerra, 2019, p. 131).

Ao levantar a realidade educacional brasileira no que tange a oferta e acesso ao ensino médio, a maioria dos discentes é atendida pelas redes públicas de ensino, abrangendo a cifra de 87,4% do alunado dessa etapa da educação básica (IBGE, 2020). Nesse sentido, é coerente conceber que o grupo social preponderantemente impactado em seu processo de escolarização pelas mudanças impostas pela implementação do Novo Ensino Médio é a classe socioeconômica menos favorecida, formada de jovens oriundos da classe dos trabalhadores. Essa situação de vulnerabilidade e instabilidade socioeconômica impõe a essas juventudes a sujeição a uma formação adequada aos interesses e anseios do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação abrangente e direcionada a continuidade dos estudos em instituições promotoras de cursos superiores.

O dualismo educacional de formar para o mercado de trabalho ou para a continuidade dos estudos é corroborado ainda no § 9º do artigo 4º, da Lei N.º 13.415/2017, ao afirmar que as “instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória” (BRASIL, 2017, p. 3).

Nesse sentido, de acordo com Santos (2021, p.67), percebe-se que no paradigma do Novo Ensino Médio:

[...] o fomento à certificação revela tanto os mecanismos de averiguação e comprovação da aprendizagem e qualidade educativa, semelhante ao funcionamento de uma empresa, bem como demonstra o aprofundamento da dualidade, a partir de certificações que distinguem formações para o prosseguimento dos estudos ou formações mais inseridas na lógica da profissionalização.

Portanto, a constituição da Lei N.º 13.415/2017 baseia-se numa visão tecnicista de educação, que prioriza a aprendizagem para a produtividade e despreza a promoção da consciência crítica. Essa predileção aos interesses empresariais e privatistas produzem consequências na prática docente e no percurso educativo dos discentes. Assim, para Ferretti (2018, p. 35) a referida lei aponta para “mera instrumentalização dos trabalhadores e seus filhos, valendo-se, inclusive, do fortalecimento de projetos de educação de instituições privadas”. Desse modo, os processos e interesses que configuram a idealização e implementação do Novo Ensino Médio, reúne os objetivos capitalistas neoliberais do setor empresarial ao redirecionar o teor do currículo que os discentes precisam trilhar no ambiente escolar; bem como ao possibilitar a retenção de recursos públicos, principalmente, com a oferta do itinerário técnico-profissional, que permite parcerias entre agentes privados e as redes públicas de ensino.

#### **4.6 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem ter em cada etapa da educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio. A BNCC do Ensino Médio foi aprovada pelo Parecer CNE/CP N.º 15/2018, em 4 de dezembro de 2018, balizando a elaboração dos currículos da última etapa da educação básica das escolas públicas e privadas de todo o país.

O objetivo de sua criação foi garantir igualdade de oportunidades na educação, assegurando que todos os estudantes tenham acesso aos mesmos conhecimentos e habilidades essenciais em cada etapa da sua formação escolar, buscando promover a formação integral dos estudantes, valorizando as habilidades cognitivas, socioemocionais e culturais. (Brasil, 2018).

O discurso oficial do governo da época de sua elaboração (Michel Temer) e dos apoiadores do Novo Ensino Médio, aponta que a BNCC foi construída de forma colaborativa, com a participação de especialistas em educação, professores, gestores públicos, estudantes e

representantes da sociedade civil, para assim, definir as competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver em cada área do conhecimento (linguagens, matemática, ciências humanas e sociais, ciências da natureza) e em outras áreas transversais, como ética, cidadania, cultura digital e sustentabilidade.

O resgate histórico dos marcos que levaram a construção da Base Nacional Comum Curricular demonstra que já existia sua concepção desde a Constituição Cidadã de 1988, ratificada na LDB de 1996, mas é perceptível que avançou com o movimento dos neoliberais e neoconservadores. Nesse caminho, Uchoa et al. (2020), assinala para o fato de que o golpe parlamentar-jurídico-midiático de 2016 foi um passo decisivo para promulgação da lei da reforma do ensino médio, assim como para a implementação do Novo Ensino Médio e da BNCC no governo de ultradireita de Jair Bolsonaro, a partir de 2018 até o final de 2022.

**Quadro 7** – Linha do Tempo com os Marcos da Elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

<b>DATAS</b>	<b>MARCOS</b>
14/12/2018	O Ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio;
02/08/2018	Dia D – Dia Nacional de Discussão Sobre a BNCC. Escolas de todo o Brasil se mobilizaram para discutir e contribuir com a Base Nacional Comum Curricular da etapa do Ensino Médio. Professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário online, sugerindo melhorias para o documento;
05/04/2018	Institui-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular ProBNCC.
02/04/2018	O Ministério da Educação, Mendonça Filho, entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. A partir daí o CNE iniciou um processo de audiências públicas para debatê-la.
06/03/2018	Dia D da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a Base Nacional Comum Curricular, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira;
22/12/2017	O CNE apresenta a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular;
20/12/2017	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho;
--/04/2017	O MEC entrega a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para elaboração de parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, à serem encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares;
--/08/2016	Começa a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na versão 2;

23/04/2016 a 10/08/2016	Aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários;
03/05/2016	A 2ª versão da BNCC é disponibilizada;
02/12/2015 a 15/12/2015	Houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNCC;
16/09/2015	A 1ª versão da BNCC é disponibilizada;
17/06/2015 a 19/06/2015	Acontece o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC, importante no processo de elaboração da BNCC por reunir todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base;
17/06/2015	A Portaria N.º 592, de 17 de junho de 2015, institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular;
19/11/2014 a 23/11/2014	Realização da 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular;
25/06/2014	A Lei N.º 13.005 regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 (quatro) delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
22/11/2013	A Portaria N.º 1.140 institui o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM).
04/07/2012	A Portaria N.º 867, de 04 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), suas ações e diretrizes gerais.
30/01/2012	A Resolução CNE/CEB N.º 2 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
14/12/2010	A Resolução CNE/CEB N.º 7 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.
13/07/2010	A Resolução CNE/CEB N.º 4 define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.
28/03/2010 a 01/04/2010	Realizada a I Conferência Nacional de Educação (CONAE), com a presença de especialistas para debater a Educação Básica. O documento final da conferência fala da necessidade da Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação.
17/12/2009	A Resolução CNE/CEB N.º 5 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
2008 a 2010	É instituído em 2008 e funciona até 2010 o Programa Currículo em Movimento que busca melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio.
2000	São lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em quatro partes, com o objetivo de cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias.
1998	São consolidados, em dez (10) volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. A intenção é ampliar e

	aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade.
1997	São consolidados, em dez (10) volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, apontados como referenciais de qualidade para a educação brasileira. Foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento do currículo.
20/12/1996	É aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, que em seu Artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica.
05/10/1988	É promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil que prevê, em seu Artigo 210, a Base Nacional Comum Curricular, onde serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados e documentos presentes em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> (Acesso em: 16/04/2023)

As escolas tiveram autonomia para elaborar seus próprios currículos, mas deveriam seguir as orientações e diretrizes da BNCC. A expectativa criada com a implementação da BNCC do Ensino Médio foi de contribuir para a melhoria da qualidade da educação no Brasil, garantindo uma formação mais integrada, equitativa e atualizada para todos os estudantes.

As informações contidas no site oficial da BNCC (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>) apontam que sua construção envolveu diversas etapas, em cumprimento às leis educacionais vigentes no país, contando com a participação de diferentes entidades, representativas dos variados segmentos envolvidos com a Educação Básica nas esferas federal, estadual e municipal, das universidades, escolas, instituições do terceiro setor, professores e especialistas em educação brasileiros e estrangeiros. A primeira versão, disponibilizada para consulta pública entre os meses de outubro de 2015 e março de 2016, obteve mais de 12 milhões de intervenções. Em maio de 2016, a segunda versão, englobando as discussões anteriores, foi publicada e novamente debatida com aproximadamente 9 mil professores em seminários organizados pelos Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), em todas as unidades da federação, entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016. As repercussões desses seminários foram sistematizadas pela Universidade de Brasília (UnB) e ampararam a produção de parecer com posicionamento conjunto do Consed e da Undime, sendo, também a principal referência para a construção da versão final, que também foi revisada por especialistas e gestores do Ministério da Educação com base nos diversos pareceres críticos recebidos e que foi colocada em consulta pública, a partir da qual recebeu-se mais de 44 mil

contribuições. Assim, as principais etapas de elaboração da BNCC foram:

- 1. Mobilização e Consulta Pública:** a primeira etapa foi a mobilização para o debate sobre a construção da BNCC, que contou com a participação de especialistas, educadores, gestores públicos e membros da sociedade civil. A consulta pública foi realizada pela internet, com a possibilidade de envio de contribuições e sugestões pelos cidadãos.
- 2. Referenciais Curriculares Nacionais:** a segunda etapa consistiu na elaboração dos referenciais curriculares nacionais para cada uma das áreas do conhecimento, que serviram de suporte para a construção da BNCC. Esses referenciais foram elaborados por comissões de especialistas e foram submetidos à consulta pública.
- 3. Proposta Preliminar:** a terceira etapa foi a elaboração da proposta preliminar da BNCC, que reuniu os referenciais curriculares nacionais e as sugestões da consulta pública. A proposta foi submetida a uma avaliação por especialistas e foi discutida em seminários e audiências públicas.
- 4. Versão Preliminar:** a quarta etapa foi a elaboração da versão preliminar da BNCC, que incorporou as sugestões e críticas recebidas durante a avaliação da proposta preliminar. Essa versão foi submetida a uma nova consulta pública e a uma avaliação por especialistas.
- 5. Versão Final:** a quinta e última etapa foi a elaboração da versão final da BNCC, que incorporou as contribuições e sugestões recebidas durante a consulta pública e as avaliações especializadas.

A Base Nacional Comum Curricular constitui forte contrassenso dentro da comunidade de especialistas em educação, gestores públicos, professores e representantes da sociedade civil. Perceptivelmente, a sua construção foi minuciosamente planejada e conduzida para atender interesses privados. Segundo Tarlau e Moller (2020), a ofensiva das fundações e instituições empresariais na elaboração da BNCC objetivou, principalmente, moldar a educação pública de acordo com seus interesses, a obtenção de poder e, também, potencializar seus lucros. Para Dourado e Siqueira (2019, p. 296), no movimento constitucional da BNCC, configura-se um projeto de governo e poder que, por meio do conhecimento abre novos horizontes para compreender, organizar, regular, avaliar e controlar os processos educativos nas escolas. Esse movimento regulador, organizador e gerenciador representa um novo tipo de administração em educação, na qual a gestão curricular é o objetivo principal das políticas de governo.

Nesse sentido, Tarlau e Moeller (2020, p. 558), apontam que a Fundação Lemann “investiu seus recursos para produzir o maior impacto possível na política pública, promovendo

padrões nacionais de aprendizagem. Seu projeto tornou-se um meio de inserir a fundação no próprio Estado, exercer sua influência e ganhar prestígio”. Já na visão de Carneiro, (2019, p. 43), “a BNCC foi preparada junto às diversas Fundações filantrópicas afortunadas pela ‘boa sorte’ do capitalismo financeiro.”

Evidentemente, ao longo dos anos, a classe trabalhadora impôs à burguesia e aos seus aparelhos estatais, ainda que em um contexto de desenvolvimento nacional assimétrico, uma ampliação progressiva do acesso aos instrumentos de escolarização, sobretudo por meio da consolidação de extensas redes públicas de ensino. Esse processo, entretanto, não se concretizou sem a presença de disparidades internas, especialmente no que se refere à qualidade da educação disponibilizada nessas estruturas estatais de ensino.

Paralelamente, multiplicam-se, em diferentes contextos, as consultorias que oferecem aos entes governamentais supostas soluções inovadoras para os desafios educacionais. Fundações vinculadas a instituições financeiras e grandes conglomerados empresariais assumem, progressivamente, o papel de articuladoras e coexecutoras de políticas públicas, com objetivos que frequentemente resultam na canalização de recursos estatais para interesses privados, comprometendo e desestruturando o direito social à educação. O núcleo central dessas iniciativas segue um padrão recorrente: a responsabilização do magistério. Entre autoridades políticas e gestores educacionais, torna-se recorrente a retórica de que os(as) docentes carecem de formação adequada, discurso que se cristaliza como verdade inquestionável. Tal narrativa tem servido de base para sustentar os argumentos de grupos como o movimento Escola sem Partido, que estigmatizam os(as) professores(as) como agentes doutrinadores ou desviantes, promovendo uma deslegitimação sistemática do trabalho pedagógico e fragilizando ainda mais o espaço público escolar (Linares; Bezerra, 2019, p. 128).

Agregando conhecimentos comuns a nível nacional para todos os estudantes, a BNCC visa ainda desenvolver competências específicas para cada área do conhecimento, em consonância com a Lei N.º 13.415/2017, da reforma do Ensino Médio. Desta forma, busca-se constantemente articular competências por meio da formação integral dos discente, promovendo o desenvolvimento de habilidades normativas e homogeneizadoras e, concomitantemente, aprendizagens que qualificam as juventudes de forma multidimensional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prescreve em tantas minúcias as habilidades e competências que devem ser adquiridas em cada conteúdo escolar, que facilmente poderia ser veiculada por um aplicativo, transformando o professor num apêndice das máquinas (Catini, 2019, p. 37).

Portanto, conforme a BNCC, se requer o “desenvolvimento de competências para aprender a aprender, sabe lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais [...]” (Brasil, 2018c, p. 14). Nesse sentido, é contraditório garantir uma formação ampla e integradora, que envolva saberes multidimensionais, quando se valoriza a formação instrumental dada pelo ensino de competências, limitando a aprendizagem a saberes práticos e eficientes.

Para Saviani (2011), a concepção do “aprender a aprender”, presente na BNCC, transfere o aprendizado do lógico para o psicológico, dos conteúdos para os métodos, do professor para o aluno, da disciplina para a espontaneidade. Nesse sentido, o discente passa a ser o responsável em buscar os conhecimentos, porém, o “aprender a aprender” se remodela as imposições do capitalismo, devendo os alunos serem preparados pelo conjunto de competências e habilidades contidas na BNCC a se ajustar, empreender e atingir êxitos nesse perverso sistema socioeconômico.

A Base Nacional Comum Curricular, uma das referências normativas para implementação do Novo Ensino Médio, mostra expressões atreladas ao “desenvolvimento de competências e do individualismo, lançando mão de expressões, tais como ‘protagonismo’, ‘aprender a aprender’, ‘competências cidadãs’, ‘projeto de vida’ e ‘vocação’” (Ferretti; Silva, 2017, p. 398). Nesse sentido, Santos (2021), aponta que a existência de uma BNCC orientada por competências e com lógica pragmática frente a uma nação plural, diversificada e com profundas desigualdades socioeconômicas como o Brasil, representa um currículo homogeneizado, unilateral, de controle sobre o trabalho docente e de perpetuação das injustiças sociais.

Segundo Peroni, Caetano e Arelaro (2019), a elaboração da BNCC abraça anseios empresariais e de neoconservadores, gerando, especialmente, um projeto de formação educacional associado as propensões do sistema do capital.

Nesse processo, a disputa pelos fundos públicos é a prioridade desses grupos, que vêm desqualificando, sistematicamente, as escolas e as redes públicas de ensino para que eles se apresentem como “salvadores” preferenciais da qualidade da educação brasileira, seja vendendo materiais, assessorias especializadas, assumindo a gestão de escolas ou, até os programas das secretarias de educação. O importante é que os direitos sociais – como o direito à educação de qualidade – comecem a ser considerados como ‘privilégios’, que, para serem obtidos precisam de ‘serviços’ e atendimentos especiais e estes, no mercado, têm um custo. E quanto melhor qualidade se desejar, mais alto é seu preço. (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019, p. 51).

A justificativa para necessidade de uma BNCC, e para o Novo Ensino Médio, de conceber um currículo atrativo e flexível as juventudes diante das contemporâneas diligências do mundo

do trabalho, das dinâmicas sociais e dos processos tecnológicos e informacionais; destacando saberes inovadores e úteis a economia capitalista, e enaltecendo iniciativas individuais e projetos de vida dos discentes; acaba gerando um paradigma de currículo adequado às exigências do mercado, mediante o desenvolvimento de competências, saberes práticos e instrumentais. Esse contexto contribui para agravar o dualismo histórico da última etapa da educação básica nacional quando reforça percursos formativos distintos para as juventudes, por meio da ininterrupção dos estudos ou da incorporação rápida no mercado de trabalho.

Diante dessa realidade, Dourado e Siqueira (2019) destacam que mesmo a BNCC prezando por um currículo dividido em duas partes: uma comum e outra diversificada, buscando incluir múltiplas possibilidades numa nação heterogênea como o Brasil, percebe-se grande padronização e homogeneização das aprendizagens.

Aquilo que se anuncia como ‘base’, poder-se-á converter-se em ‘currículo mínimo’, particularmente em municípios que nem possuem uma Proposta Pedagógica para as Etapas e Modalidades de ensino. Outro risco, em relação à padronização de uma base, é orientar-se por uma lógica restrita do ‘direito à aprendizagem’. Não se trata a ter direito a aprender, mas sim, ‘direito à educação’, uma vez que aprender é uma condição inerente ao ato educativo. Portanto, falar em direito à educação é mais amplo do que direito à aprendizagem, já que o direito à educação implica uma instituição educativa de qualidade, com professores valorizados, com currículos construídos coletivamente, com infraestrutura adequada que permita a materialização de um projeto político-pedagógico democrático e não apenas restrito às necessidades de aprendizagem. (Dourado; Siqueira, 2019, p. 300).

Diante dessa perspectiva, é notório que o conteúdo proposto pela BNCC induz a construção de currículos minimalistas, limitado às aprendizagens comuns, suas competências e habilidades. Esse contexto determina uma formação bastante restrita para os jovens brasileiros, concentrada na dialética do direito à aprendizagem e não ao direito à educação, este dispõe de proporção mais abrangente e completa, mas que, infelizmente, as classes menos favorecidas socioeconomicamente ainda estão afastadas do acesso a esse direito constitucional.

No que diz respeito a geografia escolar, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio estrutura suas aprendizagens na área de conhecimento Ciências Humanas e Sociais e Aplicadas. Percebe-se que os objetos de conhecimento, as categorias de análise e os conceitos-chaves de cada componente curricular formadores da área Ciências Humanas e Sociais e Aplicadas (Geografia, História, Sociologia e Filosofia) são menosprezados em detrimento da valorização de competências generalistas e conceitos comuns aos componentes curriculares das humanidades. Desse modo, as ciências humanas foram desmembradas em apenas uma orientação teórico-metodológico, transitando em apenas cinco categorias gerais de

conhecimento sem fundamentação teórica consistente, como evidencia a BNCC:

Considerando esses desafios e finalidades no tocante às aprendizagens a ser garantidas aos jovens, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar, no Ensino Médio, algumas categorias dessa área, fundamentais à formação dos estudantes: simbolização e abstração; tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho (Brasil, 2017, p. 549).

De acordo com Dardot e Laval (2016), a racionalidade recente do capitalismo neoliberal, revela que a educação precisa priorizar a formação do humano empresarial, empreendedor, que procure obter sucesso individual, mas que reconheça as responsabilidades de seu fracasso. Nesse sentido, ao longo da BNCC do Ensino Médio o termo responsabilidade é citado 14 vezes, os discentes são convidados a reconhecer a responsabilidade, “[...] a escola os convoca a assumir responsabilidades para equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores, valorizando o esforço dos que os precederam e abrindo-se criativamente para o novo” (Brasil, 2017, p. 463).

Nesse sentido, percebe-se, segundo Luz Neto (2022), que há em curso um ataque à ciência e aos conhecimentos científicos, entre eles, os conhecimentos geográficos, os quais são relevantes para a transformação social. Nesse sentido, diversos componentes escolares perdem espaço no currículo para dar visibilidade aos itinerários formativos, os quais se voltaram para a nova racionalidade do mercado capitalista neoliberal.

Nota-se que a perspectiva de responsabilidade é uma concepção primordial na visão da construção do espírito empreendedor e concorrência empresarial, apontado que os êxitos e/ou os fracassos são responsabilidade individual. Associado ao fato do paradigma do Novo Ensino Médio promover o esgotamento dos meios intelectuais promovido pela geografia escolar, os discentes acabam enfrentando problemas de compreensão das conjunturas que proporcionam o intitulado fracasso, visto que perderam as condições; como: conteúdos, conceitos, categorias de análise e princípios científicos da geografia; necessárias para interpretação crítica-reflexiva dos contrastes de acesso ao mundo do trabalho, do emprego e renda, das desigualdades socioespaciais, da violência e do preconceito persistentes na sociedade brasileira.

Para Portela (2018) e Araújo e Kunz (2021), o desmonte da geografia escolar enquanto componente curricular imposto pela BNCC, incorporando-a as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, pode colaborar decisivamente para que os discentes acreditem que a geografia não tem uma identidade, construída ao longo do tempo histórico. Passando a acreditar, assim, que a geografia depende das Ciências Humanas, que é apenas um componente curricular dessa área.

E, ainda, correndo o perigo de uma diluição dos conhecimentos geográficos pelo enfraquecimento das fronteiras entre as outras disciplinas que compõem as Ciências Humanas.

Justamente nesse sentido, Calai (2013, p. 17) aponta: “O que se ensina em Geografia, como, porque e para quem se ensina é preciso estar claramente estabelecido. Em o que – emerge o conteúdo a ser abordado, que é o corpus da disciplina, que decorre da especificidade que tem a demarcação necessária que possa dizer isso é Geografia”.

Para Couto (2016) e Luz Neto (2022), a BNCC não apresenta uma definição consistente para a área do conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, nem tão pouco justificativas convincentes para a Geografia ser incluído como componente dessa área. Para o autor, não existe epistemologia das ciências humanas e “a Geografia nunca se encaixou perfeitamente nas ciências humanas e nem nas ciências naturais. O ser humano pode ser interpretado como um objeto da história natural e, simultaneamente, social” (Couto, 2016, p. 11-12).

Além disso, a falta de clareza nos objetivos para o ensino de Geografia no Ensino Médio, percebida com a leitura crítica da BNCC, compromete significativamente a compreensão dos docentes de geografia da última etapa da educação básica. Vale destacar que, como afirmam Kaecher (2016) e Santos (2016), a formação docente no Brasil, especialmente a ofertada por instituições privadas, é limitada e precária; esse fato torna-se mais um agravante na ausência de consenso no que se interpreta da BNCC e, conseqüentemente, do que se aplica no chão da sala de aula das escolas de Ensino Médio, no que tange ao ensino da geografia escolar.

Em relação a perda de conteúdos, conceitos, categorias de análise e princípios científicos da geografia, bem como seus impactos na formação geral das juventudes que concluem o ensino médio, a Base Nacional Comum Curricular (assim como a Lei N.º 13.415, da Reforma do Ensino Médio) não discorre sobre a temática.

Com isso, comprova-se que o Novo Ensino Médio não observa a geografia escolar como potencializador e mobilizador de instrumentos lógicos e intelectuais capazes de contribuir para a análise, interpretação e construção de práticas socioespaciais de maneira crítico-reflexiva; capazes de construir um futuro mais justo, humano e igualitário para todos, e de favorecer o enfrentamento por justiça social, no qual todos os humanos possuam condições iguais de vivência digna no espaço geográfico.

Nesse contexto, Santos (2019), argumenta que superar os obstáculos e limitações estabelecidos pela BNCC, principalmente no Ensino Médio, é um desafio. Isso ocorre porque o currículo frequentemente empobrece a abordagem de determinadas disciplinas, não garantindo a sua presença para todos os estudantes desta etapa da Educação Básica.

Na visão de Reis (2020), a BNCC não beneficia o ensino de Geografia no Ensino Médio, corroborando para eventuais problemas no desenvolvimento de sua intermediação didática, especialmente, pelo fato da Geografia só ser reconhecida enquanto disciplina na BNCC do Ensino Fundamental, e extinta nominalmente na do Ensino Médio, quando passa a ser retratada como parte da grande área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Complementando essa narrativa, Santos (2019) afirma que essa ausência nominal da geografia na BNCC do Ensino Médio configura uma intensa preocupação, visto que a Geografia passará a disputar sua presença nos itinerários formativos. Assim, pode-se afirmar que o movimento que ataca o florescimento do pensamento crítico-reflexivo, como a proporcionando pela geografia escolar, é consequência das “[...] tendências tecnocráticas e vocacionais apoiadas em preceitos de universalidade e aplicabilidade do ensino, associados ao capitalismo neoliberal” (Reis, 2020, p. 38).

Assim, a racionalidade do capitalismo neoliberal de formar sujeitos empresariais que almejem constantemente aumentar sua produtividade e seus resultados lucrativos, associada a disseminação de habilidades socioemocionais promovidas pela BNCC do Ensino Médio, edificam nas juventudes a estrutura cognitiva da aceitação resiliente do fracasso como fruto do acaso, escolhas erradas ou, simplesmente por não ser digno do sucesso.

Por fim, com a leitura crítica da BNCC do Ensino Médio nota-se que não há contextualização dos problemas e dificuldades encontrados na educação básica do Brasil, especialmente nas instituições públicas, aponta-se apenas que é necessário avançar frente a: precariedade da profissionalização docente; falta de infraestrutura e insegurança nas escolas; e diante da sobrecarga de trabalho extracurricular nas escolas. Contudo, não fica claro no documento quais objetivos precisam ser seguidos para se alcançar esse avanço, e ao não explicar minuciosamente como avançar surgem diferentes interpretações, gerando não o avanço, mas sim, a piora dos problemas da educação no país.

Com relação a geografia escolar no contexto do Novo Ensino Médio, fica evidente que mesmo diante do desmonte proporcionando pela BNCC, que a diluí no currículo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ela resiste, contribuindo para promover a concepção e a luta por uma verdadeira reforma da educação básica brasileira, que não promova mais desigualdades, mais sim, levando em consideração as heterogeneidades e particularidades nacionais, contribua para o desenvolvimento de uma sociedade emancipada, mais justa, humana e igualitária.

#### **4.7 REFERÊNCIAS CURRICULARES SOBRE OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS**

O documento intitulado Referências Curriculares sobre os Itinerários Formativos é regulamentado pela Portaria do Ministério da Educação N.º 1.432/2018 (Brasil, 2019), constituindo um documento complementar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, que estabelece orientações gerais para a elaboração dos currículos dos itinerários formativos, que são, em resumo, as diferentes trajetórias educativas que os estudantes podem seguir na etapa do Ensino Médio. Na teoria, esses itinerários devem ser definidos pelas escolas a partir das necessidades e interesses dos estudantes, bem como da realidade local, visando promover a formação integral dos estudantes, valorizando suas habilidades socioemocionais, culturais e cognitivas.

A mencionada portaria, apresenta-se dividida em introdução, objetivos, implementação, eixos estruturantes (investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural; e empreendedorismo) e habilidades dos itinerários formativos, havendo sido publicada no fim do governo de Michel Temer, em dezembro de 2018. Contudo, foi republicada em abril de 2019, já no governo de Jair Bolsonaro, com a supervisão do então ministro da educação Ricardo Vélez, em virtude de falhas contidas na versão original, alinhando os argumentos do Novo Ensino Médio responder aos anseios e necessidades das juventudes, e fortificar seus interesses e protagonismo.

Segundo Santos (2021), a construção do documento Referências Curriculares sobre os Itinerários Formativos contou com a participação de membros do Ministério da Educação, a colaboração de pesquisadores na área educacional e, especialmente, de representantes do empresariado industrial, como Felipe Morgado (gerente executivo de Educação e Profissão Tecnológica do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)), Maria Eliane Azevedo (corpo técnico do SENAI e membro da CNI), Natalia Pacheco Rabelo (assessora da CNI) e Sandro Ormond (especialista de desenvolvimento industrial do SENAI).

As Referências Curriculares sobre os Itinerários Formativos apresentam um conjunto de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em cada área de conhecimento oferecida nos itinerários formativos, que incluem linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Além disso, também indicam temas transversais que devem ser abordados nos itinerários formativos, tais como empreendedorismo, educação financeira, tecnologia, cultura digital, meio ambiente, ética, cidadania, diversidade e saúde.

Assim, a reforma do Ensino Médio dividi o currículo dessa etapa da educação básica em duas partes: a Formação Geral Básica (FGB), regida pela BNCC e com carga horária de 1800 horas; e os Itinerários Formativos (IFs), orientado pelas Referências Curriculares sobre os Itinerários Formativos e com 1200 horas. Dessa maneira, os itinerários formativos são, na

teoria, o “conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas de conhecimento e/ou na formação técnica e profissional” (Brasil, 2019, p. 1).

A análise crítica dos objetivos das Referências Curriculares sobre os Itinerários Formativos permite identificar contradições, pois esse documento tem como princípios: aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais; consolidar a formação integral dos estudantes; promover a incorporação de valores universais e desenvolver habilidades que permitam uma visão de mundo ampla e heterogênea. Contudo torna-se antagônico oportunizar a formação integral com currículo escolar desmembrado o currículo do Novo Ensino Médio em Formação Geral Básica (FGB), com carga horária inferior (1800 horas) a do “Velho” Ensino Médio (2400 horas), e Itinerários Formativos (IF), a depender da escolha dos sistemas de ensino.

Assim sendo, é impropriedade afirmar que o modelo do Novo Ensino Médio objetiva uma formação mais ampla dos discentes, pois o que se observa de fato é um endosso a uma limitação do saber, uma formação simplista e pragmática do currículo, corroborando com o histórico dualismo educacional da última etapa da educação básica. Nesse caminho, os autores Cunha (2017), Ferreti (2018) e Santos (2021) apontam que o paradigma atual de ensino médio, que fundamenta o currículo em Formação Geral Básica e em Itinerários Formativos, retrocede ao modelo excludente de formação do período da ditadura militar e do ciclo neoliberal do governo de FHC, que apresentava percursos formativos diferenciados, ora conduzindo para uma formação propedêutica, ora direcionando para uma formação de aspecto mais profissional e imediatista.

O documento Referências Curriculares sobre os Itinerários Formativos, regulamentado pela Portaria MEC N.º 1.432/2018 (Brasil, 2019) atribui quatro eixos estruturantes para os itinerários formativos: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Cabendo as redes de ensino e as instituições escolares estabelecer: a forma de implementação; a sequência dos eixos estruturantes e a interligação entre eles; o modo como os itinerários serão ofertados, exemplos: disciplinas, oficinas, projetos etc.; e se sua oferta será por área do conhecimento isolada ou articulada, inclusive com o itinerário técnico e profissional. Em cada eixo estruturante é apresentada justificativa, objetivos e foco pedagógico dos itinerários formativos. Essa estruturação pode ser visualizada resumidamente no quadro a seguir.

**Quadro 8** – Síntese dos Eixos Estruturantes dos Itinerários Formativos

<b>Eixo Estruturante</b>	<b>Investigação Científica</b>	<b>Processos Criativos</b>	<b>Mediação e Intervenção Sociocultural</b>	<b>Empreendedorismo</b>
<b>Justificativa</b>	O entendimento pleno da realidade demanda apreender conhecimentos que auxiliem na sua pesquisa.	As dinâmicas sociais contemporâneas exigem o desenvolvimento de propostas inovadoras.	As questões socioculturais e ambientais carecem de projetos voltados para valorização das diversidades e proteção ambiental.	A sociedade atual, carregada de obscuridades, precisa adaptar-se às variadas conjunturas socioeconômicas e aprender a criar perspectivas.
<b>Objetivos</b>	Compreender e relacionar conceitos e habilidades científicas.	Desenvolver processos e produtos criativos e inovadores relacionados às artes, a cultura, as mídias e as ciências aplicadas.	Elaborar projetos direcionados para as temáticas socioculturais e ambientais.	Aprender a criar projetos empreendedores com finalidade individual e/ou coletiva através da mediação de tecnologias.
<b>Foco Pedagógico</b>	Efetuação de pesquisas de cunho científica pelos discentes.	Efetuar projetos que absorvam linguagens artísticas, midiáticas, culturais e científicas aplicadas, produzindo ações, protótipos, modelos e/ou soluções inovadoras.	Desenvolver projetos direcionados para as questões socioculturais e ambientais atuais.	Conceber empreendimentos estruturados no projeto de vida particular e nas atitudes protagonistas.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no documento Referências Curriculares sobre os Itinerários Formativos, Portaria MEC N.º 1.432/2018 (Brasil, 2019)

Baseando-se em Frigotto (2015); Venco (2019); Abílio (2017) e Antunes (2018), torna-se bastante evidente que a concepção e estruturação do Novo Ensino Médio tem forte relação com a flexibilização produtiva do capitalismo contemporâneo, precarizando e desvalorizando o fazer pedagógico, contribuindo para que a organização escolar e o trabalho docente sejam efêmeros e alinhados aos processos produtivos flexíveis contemporâneos; em que se destacam a desregulamentação das relações de trabalho, a valorização do empreendedorismo, a

flexibilização laboral e o incremento tecnológico e digital.

A flexibilização das escolhas, tão enaltecida pelos defensores da contrarreforma e alardeada pelos veículos de comunicação, caracteriza-se como mais um dos mecanismos para fazer da escola espaço de legitimação das desigualdades sociais. Em outras palavras, a reforma expressa uma ação concreta de manter os atuais níveis de desigualdade de acesso à escola de ensino médio, mas também serve como dispositivo para assegurar ao capital a ampliação da disponibilidade de trabalhadores sujeitos à precarização (Oliveira. 2018, p. 82).

O cenário acima descrito pode ser contextualizado com a permissão de profissionais com notório saber atuarem na educação básica (no itinerário formativo técnico-profissional) e a pulverização dos saberes sob a falsa argumentação da flexibilidade curricular possibilitar o interesse, a permanência e a formação integral dos discentes da última etapa da educação básica.

Nesse contexto de Itinerários Formativos ofertados no Novo Ensino Médio, a geografia escolar, além de já ter perdido espaço na Formação Geral Básica, passa a disputar espaço com outros componentes curriculares, especialmente com História, Sociologia e Filosofia. Outrossim, no documento Referenciais Curriculares sobre os Itinerários Formativos fica evidente que o paradigma do Novo Ensino Médio exige a expansão da interdisciplinaridade, porém para acontecer a prática interdisciplinar os professores de geografia precisariam ter tido formação inicial e/ou continuada na perspectiva de áreas do conhecimento, para que tivessem adquirido propriedade científica no arcabouço teórico e metodológico das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Infelizmente, o processo de implementação do Novo Ensino Médio não priorizou a capacitação dos profissionais da educação para as mudanças impostas. Não houve a preocupação com a formação inicial dos futuros professores, muitas instituições de ensino superior continuam com as grades curriculares dos cursos de licenciatura alheias as novas necessidades advindas com o NEM. Para os docentes atuantes durante a implementação, também não foi desenvolvido nenhum programa nacional (com formações, oficinas, cursos de aperfeiçoamento e/ou especialização) no sentido de capacitá-los e alinhá-los ao processo de concretização do Novo Ensino Médio, contribuindo, apenas, para precarização do trabalho docente e ampliação do sentimento de incertezas e angústias no ambiente escolar.

#### **4.8 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO**

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio são um conjunto de orientações que estabelecem os princípios, objetivos, competências e habilidades que devem ser

desenvolvidos no Ensino Médio brasileiro. Elas foram definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CNB), primeiramente em 1998 (Resolução CNE/CEB N.º 3/1998), aprimoradas em 2012 (Resolução CNE/CEB N.º 2/2012) e atualizadas em 2018 (Resolução CNE/CEB N.º 3/2018), em razão da promulgação da Lei N.º 13.415/2017.

Vale ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) são dois documentos importantes que orientam a educação no Brasil, mas têm diferenças em seus objetivos e escopos. A BNCC é um documento obrigatório para todas as escolas públicas e privadas do país que estabelece as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio. Criada com o objetivo de assegurar a igualdade de oportunidades educacionais em todo o país e garantir a qualidade da educação; além de definir as competências e habilidades que os estudantes devem adquirir em cada etapa da educação básica, bem como as áreas de conhecimento e as respectivas habilidades e competências específicas.

Já as DCNEM são um conjunto de diretrizes orientadoras a elaboração e a implementação dos currículos do ensino médio em todo o país, e cada estado e município tem autonomia para adaptá-las às suas realidades locais. Elas estabelecem as competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos alunos, assim como as competências específicas de cada área do conhecimento. As DCNEM também orientam a organização dos componentes curriculares, a duração dos cursos, a carga horária e as formas de avaliação.

Portanto, enquanto a BNCC estabelece as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver em todas as etapas da educação básica, as DCNEM orientam a elaboração dos currículos específicos do ensino médio, definindo as competências gerais e específicas a serem desenvolvidas pelos alunos nessa etapa da educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio são um importante instrumento para orientar as políticas educacionais relacionadas a essa etapa de ensino no Brasil e têm sido objeto de debates e reflexões por parte de especialistas, gestores e professores. As mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio em 2018 visaram adequar a educação brasileira às demandas contemporâneas, considerando as transformações no mundo do trabalho e as novas formas de acesso à informação e ao conhecimento.

Entre os principais aspectos abordados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio do Novo Ensino Médio, estão: 1- A importância da formação integral do estudante, que deve contemplar não só os aspectos cognitivos, mas também os aspectos socioemocionais, culturais, éticos e políticos; 2- A necessidade de desenvolver competências e habilidades que

permitam ao estudante atuar de forma crítica, criativa e reflexiva na sociedade; 3- A valorização da interdisciplinaridade, da contextualização dos conteúdos e da diversidade cultural como elementos fundamentais para a formação do estudante; 4- A flexibilidade curricular como forma de garantir a adequação do ensino às características e interesses dos estudantes; 5- A importância da articulação entre o ensino médio e a educação profissional, visando à formação de sujeitos capazes de atuar no mundo do trabalho de forma consciente e responsável.

Destaca-se que o Parecer CNE/CEB N.º 3/2018, que originou a Resolução CNE/CEB N.º 3/2018, teve como relator Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti, então diretor de operações da Confederação Nacional da Indústria e Presidente do Conselho Consultivo da Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores. Essa escolha de um representante do setor industrial e de empreendimentos contribuiu para comprovar os interesses do mercado na redefinição das DCNEM, além de demonstrar o forte alinhamento do governo da época da implementação do NEM com os anseios dos que personificam o capitalismo financeiro neoliberal.

Ao enfatizar na reorganização curricular, o NEM exigiu a adequação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. As DCNEM de 2018 detalham aspectos relevantes acerca da organização e da estrutura curricular lançados pela Lei N.º 13.415/2017 e pela Base Nacional Comum Curricular. Contudo, divergem das anteriores em diferentes pontos e valoriza aspectos neoliberais como projeto de vida, itinerário formativo técnico e profissional, mundo do trabalho e empreendedorismo (Brasil, 2018).

A Resolução N.º 3/2018, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Novo Ensino Médio, é segmentada em quatro partes, nomeadas: I) Objeto e referencial; II) Organização curricular e formas de oferta; III) Dos sistemas de ensino e da proposta pedagógica e IV) Disposições gerais e transitórias.

No título I, que versa sobre o referencial legal e conceitual, em seu capítulo II, o Art. 3º afirma que o Ensino Médio é “direito de todos e dever do Estado e da família e será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]” (Brasil, 2018, p. 1). Indicando ainda, no Art. 5º, que a última etapa da educação básica deve buscar como princípios, entre outros, a formação integral (I), o respeito aos direitos humanos (IV), a compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos (V) (Brasil, 2018).

No entanto, na prática, torna-se contraditório priorizar o desenvolvimento integral, a valorização da diversidade cultural e dos direitos humanos com a efetiva reforma curricular que acarreta na desvalorização dos componentes curriculares das áreas das ciências humanas e

sociais, especialmente a geografia.

Com relação à organização escolar, as recentes DCNEM, no capítulo I do título II, em seu Art. 7º, estabelece o currículo como conjunto de conhecimentos produzido socialmente que colaboram na construção de identidades e condições cognitivas e socioemocionais, precisando estar relacionados com a BNCC, em conformidade com a realidade das redes de ensino e a necessidade de associar as vivências práticas e a educação escolar ao mundo do trabalho e a prática social.

De acordo com o Art. 8º, o Ensino Médio precisa: 1- Garantir competências gerais e específicas da BNCC; 2- Desenvolver ações de integração curricular dos conhecimentos, propiciando cultura e linguagens digitais com ênfase em tecnologia, inovação e a matemática, discutindo o processo histórico da sociedade e da cultura e desenvolva a língua portuguesa como instrumento de comunicação; 3- Assumir metodologias de ensino e avaliação alinhadas à proposta curricular da BNCC; e 4- Desenvolver a partir dos conteúdos, metodologias e avaliações através de projetos, seminários e atividades teóricas e práticas diversas, dentre elas, as atividades online.

O Art. 10º das atuais DCNEM aponta que a organização curricular do Novo Ensino Médio será composta pela Formação Geral Básica (FGB) e pelos Itinerários Formativos (IFs). Sendo a FGB deliberada pela Base Nacional Comum Curricular; apresentando no máximo 1800 horas; ofertada em todos os anos ou em partes do Ensino Médio de acordo com as condições dos sistemas de ensino; sendo apenas obrigatória a matemática e a língua portuguesa em todos os anos; e com as áreas de conhecimento desenvolvidas por meio de estudos e práticas interdisciplinares, projetos, oficinas, laboratórios, núcleos de estudos, entre outras, e não exclusivamente por intermédio de disciplinas.

Já o Art. 12º expõe que a organização dos Itinerários Formativos deve considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino. Em virtude do objeto de estudo deste trabalho, destaca-se o itinerário Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que pressupõe:

Aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino. (Brasil, 2018, p. 7).

As reformulações trazidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 2018 convergem aos outros documentos já analisados neste capítulo que configuram o arcabouço normativo do Novo Ensino Médio. É possível identificar nas referidas DCNEM o interesse de integrar os discentes aos anseios imperativos do capital ao estabelecer que os Itinerários Formativos devem ser orientados segundo os eixos estruturantes: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural; e empreendedorismo (Brasil, 2018).

Colocar empreendedorismo como eixo estruturante para os Itinerários Formativos demonstra, principalmente, a ideologia neoliberal no paradigma do Novo Ensino Médio, construindo nas juventudes a idealização de serem empreendedores de si mesmo, de criarem, recriarem e inovarem com a intenção de serem patrões de si sem intervenção do Estado. Nesse contexto, os discentes são direcionados a acreditar que o futuro depende unicamente das suas escolhas, ações e iniciativas, da sua proatividade e da capacidade de se reinventar, desconsiderando a perversidade da manutenção das desigualdades socioeconômicas provocada pelo sistema capitalista e seus processos nefastos de garantia da concentração de riquezas e superexploração do trabalho, no NEM apresentado e defendido no discurso do empreendedorismo.

Em todo caso, empreendedorismo é a palavra de ordem. Afinal, como formar trabalhadores acostumados a precariedade inserindo-os cotidianamente numa forma social e estável como a escola atual? Introduzir empreendedorismo no trabalho educativo é a solução para ensinar pela prática que é natural aderir à competitividade para poder sobreviver: um ótimo método para pacificação social via assimilação individual da ideologia (Catini, 2019, p. 37).

Também no artigo 12º, inciso 6º, coloca-se que os sistemas de ensino precisam garantir a “oferta de mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas, permitindo-lhes a escolha, dentre diferentes arranjos curriculares, atendendo assim a heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações” (Brasil, 2018, p. 8), podendo estabelecer parcerias com diferentes instituições de ensino (Art. 12º, inciso 9º e Art. 17º, inciso 9º), em que a organização curricular necessita “oferecer tempos e espaços próprios ou em parcerias com outras organizações para estudos e atividades, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes [...]” (Brasil, 2018, p. 10).

Essa flexibilidade de parcerias reitera o viés capitalista neoliberal ao possibilitar a entrada de organizações privadas na rede pública de ensino, aproximando-os dos representantes do

mercado e fortificando as parcerias público-privadas. Nesse caminho, a demasiadamente difundida escolha escolar fundamenta a oferta de trilhas de progressão diferenciadas, possibilitando a escolha das famílias e a desresponsabilização do Estado pela promoção da educação ao abrir espaço para várias estratégias de disputa do Fundo Público pelos empresários, através de várias possibilidades de parcerias público/privadas com financiamento público. (Silva, 2020, p. 70).

O capítulo II das atuais DCNEM versa sobre as formas de oferta e organização, ficando estabelecida a ampliação da carga horária do Ensino Médio. No período diurno, de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em pelo menos 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, para 1.000 (mil) horas até o início do ano letivo de 2022; e progressivamente para 1.400 (um mil e quatrocentas) horas anuais, sem estabelecer data limite para essa ampliação de 3.000 (três mil) para 4.200 (quatro mil e duzentas) horas distribuídas nos 3 (três) anos do Ensino Médio.

Com relação a oferta noturna, é mantido o mesmo padrão do diurno, com a exceção de não haver a previsibilidade de atingir 4.200 (quatro mil e duzentas) e com a flexibilidade de ampliar a duração do curso para mais de 3 (três) anos, com menor carga horária diária e anual, para garantir a permanência e o êxito destes estudantes do ensino médio noturno. Deliberar que a carga horária anual total do ensino médio diurno deve ser ampliada progressivamente para 1.400 (um mil e quatrocentas) horas está atrelada ao paradigma de expansão do ensino em tempo integral em todas as redes e sistemas de ensino do país. (Brasil, 2018, p. 10).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2018 marcam, ainda, o consentimento de realização de parte das atividades do Ensino Médio a distância. Podendo, assim, da carga horária total do Ensino Médio (20% do diurno, 30% do noturno e 80% da educação de jovens e adultos) acontecer por meio de atividades a distância, “tanto na Formação Geral Básica quanto nos Itinerários Formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado” (Brasil, 2018, p. 11). Essa flexibilização gera forte inquietação ao se ponderar sobre as dificuldades de formação, acesso e uso das tecnologias e/ou mídias pelos docentes do Ensino Médio, e, também, ao considerar as conjunturas de inclusão digital dos discentes, em especial os provenientes das redes públicas de ensino, que, em maioria, não possuem os subsídios tecnológicos básicos e, muito menos, uma rede de apoio familiar no sentido de acompanhamento da aprendizagem.

Assim sendo, possibilitar atividades à distância no Novo Ensino Médio sob a argumentação da educação tecnológica torná-la mais atrativa pode comprometer o acesso a recursos básicos ofertados no ambiente físico escolar e fragilizar a qualidade do ensino com práticas educacionais mais econômicas. Contribuindo para a ampliação da segregação entre as

redes de ensino públicas e privadas e para ampliação das desigualdades sociais.

Neste caminho, conforme se torna legítimo ao Estado proporcionar educação obrigatória através de ensino à distância e de parceria com empresas, enfraquece o princípio constitucional de educação como direito público subjetivo, uma vez que impossibilita a criminalização do Estado por falta de escola. As crianças e jovens são impostos a profissionalização precoce, lhes negando a escola como espaço de conhecimento, interação e desenvolvimento do pensamento científico (André, 2018, p. 140).

Há nas DCNEM lançadas após a aprovação da Lei N.º 13.415 uma evidente sinalização de educação dual no Novo Ensino Médio. Esse dualismo pode ser percebido no Art. 19º, ao colocar que as instituições e redes de ensino necessitam emitir certificação de conclusão do Ensino Médio que expresse os saberes da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos. E, também, no Art. 20º, ao apontar que os sistemas devem efetuar a “certificação que habilite o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória” (Brasil, 2018, p. 12).

Ao abordar sobre a atuação dos os profissionais com notório saber no Novo Ensino Médio, a mais recente DCNEM, no Art. 29º, estipula que só poderão exercer a docência no Itinerário Formativo de Formação Técnica e Profissional. Já o Art. 30º permite a admissão de “graduados que tenham realizado programas de complementação pedagógica ou concluído curso de pós-graduação *stricto sensu*, orientado para o magistério na educação básica” (Brasil, 2018, p. 15) para atuarem como docentes no Ensino Médio.

Por último, o Art. 32º aponta para necessidade de reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio, dividindo-o em duas etapas, a primeira norteadas pelos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular e a segunda orientada pelo Itinerário Formativo cursado pelo discente ao longo do Ensino Médio, e alinhado ao curso superior escolhido. Fato que não ocorreu em 2024, ano de conclusão do primeiro ciclo obrigatório (triênio) de implementação do novo ensino médio (2022 a 2024).<sup>5</sup>

A não implementação da reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em duas etapas, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2018, pode ser explicada por diversos fatores que envolvem desafios estruturais e contextuais no sistema educacional brasileiro. Dentre elas, destacam-se as dificuldades em consolidar a

---

<sup>5</sup> Produzido com suporte de informações recolhidas em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/09/19/ministro-da-educacao-mudancas-enem-novo-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 05 set. 2024

implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visto que, as escolas de diversas regiões do país, incluindo as da Rede Estadual de Pernambuco, tiveram dificuldades em adaptar-se às novas diretrizes, especialmente pelas dificuldades relacionadas à formação docente, à ausência de recursos pedagógicos adequados e à falta de um planejamento claro para os itinerários formativos. Essas dificuldades impediram uma aplicação uniforme e eficiente das mudanças nas escolas, retardando também a reformulação do ENEM, que deveria refletir essa nova estrutura curricular.

Além disso, a pandemia de COVID-19 trouxe implicações profundas para o sistema educacional, atrasando os processos da reforma do Novo Ensino Médio. A suspensão prolongada das aulas presenciais e a adoção do ensino remoto emergencial fragilizaram ainda mais o andamento das políticas educacionais, criando incertezas sobre a continuidade das avaliações externas, incluindo o ENEM. A prioridade do governo, durante e após a pandemia, foi minimizar os impactos imediatos na aprendizagem, postergando reformas mais amplas como a divisão do ENEM em duas etapas.

Outro fator importante é a própria complexidade das reformas previstas, em especial no que diz respeito aos itinerários formativos. Sua implementação enfrenta desafios tanto estruturais quanto de compreensão por parte das redes de ensino, o que dificulta sua articulação com a proposta de reformulação do ENEM. Dessa forma, a heterogeneidade dessa nova organização curricular contribuiu para a necessidade de um maior tempo de adaptação, tanto para as escolas quanto para os sistemas de avaliação.

Há, também, que se considerar a instabilidade política e administrativa no campo das políticas públicas de educação, que frequentemente resultam em descontinuidade de projetos e reformas educacionais no Brasil, como a do Ensino Médio, que sofrem com a falta de continuidade entre gestões, o que afeta diretamente a sua implementação plena e, por consequência, o impacto esperado em avaliações nacionais como o ENEM. Essa alternância de prioridades políticas comprometeu o andamento das reformas necessárias para a adaptação do exame (Saviani, 2020).

Nessa conjuntura, é certo que os discentes das unidades escolares públicas de ensino saíram prejudicados, visto que tiveram ao longo dos anos de implementação do Novo Ensino Médio a carga horária da Formação Geral Básica reduzida, acentuando deficiências de aprendizagens dos componentes curriculares tradicionais, já acumuladas ao longo da educação básica pública, e ampliando as diferenças desses alunos em comparação aos das redes privadas, que se estruturaram ao Novo Ensino Médio sem menosprezar a Formação Geral Básica em

detrimento dos Itinerários Formativos<sup>6</sup>.

Sendo assim, percebe-se que esse cenário de manutenção do Exame Nacional do Ensino Médio contemplando apenas a FGB, no contexto da implantação do Novo Ensino Médio, reforçou o dualismo no sistema educacional brasileiro, proporcionando uma educação de oportunidades para as elites, tradicionalmente focada em uma formação mais ampla e humanista, e outra destinada às classes populares, com uma ênfase técnica e pragmática, preparando para o trabalho manual ou operacional. Esse modelo reflete as desigualdades sociais e econômicas do país, perpetuando a segregação entre a elite e a classe trabalhadora (Ramos; Frigotto, 2016; Santos, 2021; Cunha 2017; Ferreti 2018).

No que tange especificamente a geografia escolar e sua importância para a formação de sujeitos críticos capazes de analisar suas ações e reflexos no espaço geográfico, Cavalcanti (2017) coloca que ensinar geografia e seus conceitos deve objetivar que os discentes construam a compreensão das espacialidades do mundo, superando o simples estudo isolado de elementos espaciais, para que eles possam realizar práticas espaciais cidadãs, conscientes de que a produção social da espacialidade também depende deles, uma vez que eles são participantes dos processos dessa produção.

As DCNEM de 1998 orientam no Art. 10º que os currículos do Ensino Médio serão organizados em três áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias, para cada área são atribuídos objetivos para a constituição de competências e habilidades aos educandos, contudo não é colocado quais componentes curriculares integrariam as três áreas de conhecimentos mencionadas. (Brasil, 1998b).

Já as DCNEM de 2012 direcionam no Art. 7º que a organização curricular do Ensino Médio deveria ser composta integradamente por uma base nacional comum e uma parte diversificada, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais. Segundo o Art. 8º, esse currículo deveria, agora, está organizado em quatro áreas de conhecimento, a saber: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; e Ciências Humanas. E no Art. 9º, em um parágrafo único, são apontados os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram essas áreas de conhecimento, ficando a geografia integrando a área das Ciências Humanas (Brasil, 2012).

---

<sup>6</sup> Produzido com suporte de informações recolhidas em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/04/05/mec-suspende-mudanca-no-formato-do-enem-2024-e-agora-entenda-cenarios-do-impacto-para-os-alunos.ghtml>. Acesso em: 05 set. 2024

E as DCNEM de 2018 conduzem no Art. 10º para estrutura curricular do Ensino Médio dividida em Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IF). De acordo com o Art. 11º a FGB será composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; II - Matemática e suas Tecnologias; III - Ciências da Natureza e suas Tecnologias; IV - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Brasil, 2018). Contudo a geografia escolar enquanto disciplina não é mencionada na atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2018, podendo ser implicitamente identificada a área de atuação da geografia na leitura e interpretação do Art.11, § 4º, item III:

§ 4º Devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:

III - conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;

Apesar disso, essa área de atuação torna-se ampla, conseguindo ser direcionada a distintos componentes curriculares, como: História, Sociologia, Filosofia, e, até mesmo, Biologia. Havendo, assim, uma nítida redução da propagação dos saberes geográficos, visto que a geografia escolar passa a disputar espaço com as outras áreas do conhecimento que apresentem familiaridade com o mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil, principalmente as que compõem as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A geografia escolar enquanto disciplina auxilia na construção da consciência espacial-cidadã, que na visão de Carneiro e Nogueira (2008, p. 93) deve ser compreendida como “o processo de formação ativa para um cidadão ativo, não o resultado de processo natural, evolutivo; é processo desencadeado pela vida, por condições e modos de viver, por práticas sociais engajadas e eticamente referenciadas”. Nesse contexto, a implementação de itinerários formativos, a valorização do projeto de vida e do empreendedorismo, e o enaltecimento da formação técnica no Novo Ensino Médio contribuem para limitar a formação espacial-cidadã, como consequência da desvalorização da geografia escolar.

Sendo assim, a abordagem das DCNEM, vigentes no NEM, sobre a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas desvaloriza a geografia, colocando que o ensino dos componentes curriculares integrantes da área (filosofia, geografia, história e sociologia) devem ser pautados na valorização do mercado de trabalho e não na crítica espacial-cidadã, condicionando os

discentes as estruturas do mundo do trabalho. Posto isto, o papel do docente de geografia e da geografia escolar de proporcionar a construção de um saber-mundo e fazer-mundo fica bastante comprometida com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Por fim, nota-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, reformulada em 2018 em função das mudanças advindas com o paradigma do Novo Ensino Médio reforça a desvalorização e precarização do trabalho docente ao intensificar a desresponsabilização do Estado com a promoção da educação pública; ao facilitar a atuação de agentes e instituições privadas; ao propiciar que os discentes diminuam sua vivência, interação e desenvolvimento pelo contato com o ambiente escolar ao legitimar que parte do Ensino Médio possa ocorrer na modalidade à distância; e ao valorizar a profissionalização precoce dos discentes da última etapa da educação básica a partir do itinerário técnico-profissional.

#### **4.9 PROGRAMA DE APOIO AO NOVO ENSINO MÉDIO**

Visando construir mecanismos seguros para implantação da Lei N.º 13.415/2017, foi criado pela Portaria N.º 649/2018 o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, que instituiu apoio técnico do Ministério da Educação as secretarias estaduais para elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio; além de contribuir na implantação de escolas-piloto, no apoio financeiro, e na formação continuada dos membros da equipe técnica de currículo e gestão de cada secretaria estadual de educação (Brasil, 2018).

O documento orientador do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio traz seus objetivos específicos: auxiliar as secretarias estaduais na ampliação da carga horária para 1.000 horas anuais; fortalecer o Ensino Médio em tempo integral; aprimorar a capacidade de gestão dos estados e do Distrito Federal; criar mecanismos de responsabilização e pactuação de resultados; fomentar compartilhamento de práticas exitosas; possibilitar acesso aos itinerários formativos de modo equitativo tanto da perspectiva socioeconômica, quanto geográfica, etnicorracial e de gênero (MEC, 2018).

Ao tratar da equitatividade socioeconômica, o documento orientador afirma buscar a criação de estratégias para garantir “equidade no atendimento das populações urbanas e rurais, ampliando a equidade social necessária, tendo em vista as desigualdades existentes na realidade brasileira” (MEC, 2018, p. 13). Contudo, é controverso ponderar sobre um currículo equânime, que considere as heterogeneidades existentes na população brasileira, e simultaneamente ratificar a fragmentação dos conhecimentos e estimular a formação compulsória técnica e profissional, que alcança, majoritariamente, as juventudes pertencentes a classe trabalhadora

frequentadora, predominantemente, nas redes públicas ofertantes do Ensino Médio.

O Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio determinou, ainda, que o Ministério da Educação forneceria apoio técnico às secretarias estaduais para elaboração, execução, monitoramento e avaliação do Plano de Implementação, assim como a disponibilizaria materiais de orientação técnico-pedagógica e de gestão através de assistências técnicas e ferramentas digitais (Brasil, 2018).

O Plano de Implementação, elaborado pelas secretarias estaduais de educação, na teoria, garantiu o diagnóstico da rede e sua estruturação para implementação do Novo Ensino Médio, apresentando os objetivos e as metas anuais para a expansão da carga horária; as propostas de currículos flexíveis; o planejamento para formação continuada com foco nos itinerários; a mobilização da comunidade escolar; os dados numéricos sobre escolas e alunos; a logística de oferta dos itinerários formativos por escola e a articulação com parcerias locais, essencialmente o da formação técnica e profissional.

No Programa de Apoio ficou determinando, também, a criação de escolas-piloto pelas secretarias de educação estaduais a partir de 2019 contemplando no mínimo dois itinerários formativos. Para isso, era necessário que as secretarias estaduais tivessem ao menos 30% dos educandários de Ensino Médio em Tempo Integral, escolas que já possuísem jornada diária de cinco horas ou que fossem participantes do Programa Ensino Médio Inovador (Brasil, 2018). Nesse contexto, as secretarias estaduais desenvolveram Grupos de Trabalho (GTs) objetivando monitorar todo o processo de implantação do novo currículo nas escolas-piloto. Os GTs trabalharam na coleta, análise e avaliação de dados das escolas selecionadas com o intuito de conceber a progressiva implantação do Novo Ensino Médio em todas as escolas de Ensino Médio no país.

Seguindo a lógica de todo o percurso de construção do paradigma do Novo Ensino Médio, o Programa de Apoio também não dispôs da atuação efetiva dos professores no seu debate de elaboração e execução. Essa constatação fica evidente ao se perceber que o gerenciamento, a organização e realização de atividades pelas secretarias estaduais não contaram com a participação docente, incluindo apenas gestores e equipes técnicas das secretarias, sobrando para os professores da última etapa da educação básica apenas a obrigação da participação na formação continuada.

Esse modelo de política verticalizada, que desconsidera as dificuldades e os anseios dos profissionais da educação que estão no dia a dia no chão das salas de aulas, baseado em decisões burocráticas e gerenciais de quem, muitas vezes, desconhece a vivência pedagógica, impacta fortemente a prática docente. Nesse sentido, potencializa-se o saber pragmático, que é

desprovido de análise e reflexão crítica e limita a participação dos docentes nos processos decisórios de temas educacionais complexos. É nessa perspectiva que o Novo Ensino Médio delimita aos professores, apenas, a incumbência de desenvolver competências de ensino afim de alcançar metas e resultados nas avaliações externas de larga escala.

Nesse contexto, Freitas (2018, pp. 108-109) ressalta que com o “trabalhador desqualificado e mais dependente de tecnologia, o magistério é mais descartável e torna-se um apêndice das plataformas interativas em sala de aula, sendo mais facilmente adaptável aos planos de gestão de resultados e à flexibilização da força de trabalho”. Sendo assim, a lógica dominante no paradigma do Novo Ensino Médio converge para o modelo neotecnicista ao direcionar o exercício da docência e o processo de formação educacional para uma concepção mercadológica, na qual a educação e o ambiente escolar estão disponíveis para a livre concorrência de empresas privadas.

Além disso, Oliveira (2018) destaca as transformações na atividade docente advindas com a Nova Gestão Pública (NGP), implantada nos países da América Latina desde os anos de 1990, que remodelou o Estado por meio da gestão empresarial, transportando a educação para o padrão de controle do processo de ensino, com: padronização dos conhecimentos; políticas curriculares construtoras de competências e habilidades para os anseios do mercado; flexibilização no recrutamento docente; e premiações e/ou bonificações por desempenho, medidos por resultados nas avaliações externas de larga escala. Portanto, o trabalho docente na conjuntura da NGP reflete “valores de inovação, criatividade, flexibilidade, iniciativa e responsabilidade congruentes aos novos modelos de organização do trabalho no capitalismo” (Oliveira. 2018, p. 55).

Como parte integrante do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, o Ministério da Educação construiu, com a colaboração do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (MEC, 2018). Nele destacam-se o protagonismo estudantil por meio da escolha dos itinerários formativos; a ampliação da carga horária de 800 para 1.000 horas anuais, distribuída em 60% para a Formação Geral Básica e 40% para os Itinerários Formativos; a construção do projeto de vida para orientar vocacional e profissionalmente os estudantes; função e ações das redes de ensino para implementar o novo currículo; além das orientações para as escolas se adaptarem às novas mudanças.

Segundo Kuenzer (2017, p. 337), o Novo Ensino Médio se relaciona a lógica da acumulação flexível do capital quando demanda na educação uma aprendizagem flexível constituída pelo “resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento

tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas”. Assim, essa realidade demonstra o alinhamento do Novo Ensino Médio às imposições do sistema capitalista, que não objetiva reduzir os cruéis níveis de desigualdade educacional, nem emancipar as juventudes por meio da ampliação de oportunidades que surgem pelo desenvolvimento intelectual advindo de uma educação baseada no contato aos conhecimentos complexos de todos os componentes curriculares, dentre eles a ciência geográfica. Na contramão dessa propensão, percebe-se a implementação do NEM atrelando a educação aos anseios ideológicos do capital para perpetuar seu domínio socioeconômico.

Com relação ao financiamento da implementação do Novo Ensino Médio em todo o país, tem-se a Portaria MEC N.º 1.024/2018 e a Resolução MEC N.º 21/2018. Esta portaria define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Já essa resolução destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio e a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Nesse contexto, pode-se afirmar que as duas apontam as diretivas de aporte financeiro e a orientação de recursos ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Portaria N.º 649/2018) e as escolas integrantes da aferição de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

No Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Portaria N.º 649/2018), o artigo 3º determinou que para receber apoio financeiro, as secretarias estaduais de educação precisavam aderir ao mencionado programa, formalizado por meio de assinatura de Termo de Compromisso. Conforme os artigos 7º e 9º da Portaria N.º 1.024/2018, o Ministério da Educação disponibilizou recursos às escolas selecionadas de acordo com as conjunturas orçamentárias, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através de três momentos: na adesão da escola; na elaboração da Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular (PAPFC) e aprovação da Proposta de Flexibilização Curricular (PFC) da escola pela secretaria estadual de educação; e na apresentação da nova matriz curricular e do projeto pedagógico reformulado das unidades escolares (Brasil, 2018, p. 3).

Segundo o artigo 9º da Resolução MEC N.º 21/2018, os recursos concedidos para financiar a implementação das mudanças advindas com o Novo Ensino Médio serão repassados às Unidades Executoras (UEx) das escolas beneficiadas para subsidiar gastos de custeio e de

capital, “considerando um valor fixo de R\$ 20.000,00 (vinte mil reais) por unidade escolar e um valor per capita de R\$ 170,00 (cento e setenta reais), com base no número de matrículas de ensino médio da unidade escolar registradas no último Censo Escolar da Educação Básica” (Brasil, 2018, p.2).

Vale ressaltar que é bastante contraditória a concepção do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, no que tange a política de financiamento, ser idealizada justamente no período de introdução de austeras políticas socioeconômicas no Brasil. Como exemplo, a Emenda Constitucional N.º 95/2016 do teto dos gastos públicos, uma política de controle fiscal que limitou as condições de investimentos públicos nas áreas sociais, dentre elas, a educação. Sendo assim, a controvérsia consiste no fato da implementação do NEM exigir maior demanda de recursos públicos para viabilizar as mudanças impostas pela Lei N.º 13.415 e o arcabouço fiscal vigente no momento de sua implantação não dispor das condições de amplos investimentos públicos na educação.

Além disso, outra contradição relacionada ao financiamento do Novo Ensino Médio pode ser identificada na possibilidade de participação do setor privado e empresarial na oferta (principalmente no itinerário técnico-profissional) e no currículo da última etapa da educação básica, possibilitando o deslocamento de dinheiro público para instituições privadas. Ou seja, para o governo vigente na época da implementação do NEM, o país não possuía recursos financeiros para assegurar investimentos progressivos nas áreas sociais, mas tinha recursos para transferências ao setor privado.

## **5. O CURRÍCULO DE PERNAMBUCO PARA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL E SEUS DESDOBRAMENTOS NO ENSINO DA GEOGRAFIA**

A implementação do Novo Ensino Médio impôs inúmeras transformações nos currículos destinados a essa etapa da educação básica. Para se adaptar as exigências da nova legislação, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco direcionou múltiplos esforços para elaborar, publicar e executar o Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio. O presente capítulo foi construído com o intuito de analisar esse regimento curricular, a fim de reconhecer as bases teóricas que nortearam sua elaboração e, especialmente, identificar as implicações que sua execução desencadeou no processo de ensino e aprendizagem da ciência geográfica em toda a rede estadual de ensino. Para cumprir com esses objetivos, levantou-se o processo de construção do currículo; a arquitetura do Novo Ensino Médio em Pernambuco; os Itinerários Formativos no Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio e suas implicações para o ensino da geografia, e como a Formação Geral Básica definiu o ensino da geografia.

### **5.1 A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO**

O Novo Ensino Médio impôs grandes desafios para a sociedade educacional, exigindo modificações na arquitetura e concepção dos currículos das redes de ensino ofertantes deste nível da educação básica. Para nortear o processo de sua implementação na rede estadual de ensino, foi conduzida pela Secretaria Estadual de Educação a construção do Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio, segundo o documento:

[...] numa parceria entre Estado e UNDIME (União dos Dirigentes Municipais da Educação), com amplo debate de professores das escolas estaduais e municipais que ofertam ensino médio, além da participação de professores das instituições de ensino superior públicas do Estado, Conselho Estadual de Educação, Sindicato dos Profissionais da Educação do Estado de Pernambuco, entre outras instituições. (Pernambuco, 2020, p.20)

O mencionado documento curricular está dividido em 5 partes: 1- Introdução, com discussões relativas à concepção sobre currículo, formação de professores e avaliação da, para e como aprendizagem; 2- Ensino Médio, apresentando a identidade do ensino médio, sua trajetória em Pernambuco, seus sujeitos e os desafios para o Novo Ensino Médio; 3- Itinerários Formativos, trazendo os referenciais normativos, os fundamentos pedagógicos e os itinerários formativos das áreas de conhecimentos e suas trilhas; 4- Formação Geral Básica, mostrando a

organização curricular das áreas do conhecimento e dos componentes curriculares; 5- Anexos, encontram-se o cardápio de trilhas propostas para implementação do Novo Ensino Médio em Pernambuco.

Reconhecendo que a sociedade contemporânea apresenta-se em constante processo de transformação e com a pretensão de possibilitar uma formação integral aos sujeitos do processo educativo, possibilitando a estudantes e professores compreenderem diferentes dimensões da vida e do ser social, o Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio afirma buscar alinhar-se às práticas sociais dos estudantes, propiciando-lhes a (res)significação de seus próprios saberes, por meio do diálogo com os saberes científicos elaborados ao longo do tempo histórico pela humanidade.

Além disso, o mencionado documento estabelece como eixo norteador a consolidação de uma sociedade democrática, igualitária e socialmente justa. Adotando como princípios orientadores: equidade e excelência, formação integral, educação em direitos humanos e inclusão. Estes princípios norteiam os fundamentos das práticas educativas propostas no documento, objetivando formar sujeitos com valores éticos e humanos, conscientes de suas responsabilidades e direitos, comprometidos com a edificação de uma sociedade mais inclusiva, aptos a intervir na realidade e colaborar para o desenvolvimento da humanidade.

Segundo Freire (2011), a apropriação da cultura deve ser plena, crítica e reflexiva, integrando fundamentalmente a condição humana, sendo o objetivo da educação a emancipação humana, baseando-se no exercício livre e autônomo da leitura do mundo, de maneira que cada indivíduo possua condições sólidas de construir, com liberdade, a sua própria história.

Nessa perspectiva, Cara (2019), coloca que o direito à educação é, em um sentido geral e por consequência, o direito de todas as pessoas se apropriarem da cultura, por essa apropriação ser parte essencial da condição humana e uma necessidade para o pleno usufruto da vida. Por isso, o direito à educação é, concretamente, um direito humano.

Sendo assim, a educação é capaz de transformar o mundo quando o direito humano de se apropriar da cultura é garantido em sua plenitude nos ambientes de escolarização formal. No Brasil, a dificuldade encontra-se no fato de que as políticas educacionais perseguem caminhos diferentes do traçado pela constituição, de ser um direito fundamental do cidadão e um meio para o seu pleno desenvolvimento. Na atualidade, as forças hegemônicas neoliberais, ultrarreacionárias e ultraconservadoras têm conseguido reduzir a educação a um insumo econômico ou a uma estratégia disciplinadora doutrinária.

Para os neoliberais o direito a educação é reduzido a perspectiva da ideologia da aprendizagem, restringindo e individualizando a educação ao direito de aprender. Essa

ideologia é perversa ao enfatizar a aprendizagem como um processo centrado exclusivamente no estudante e, também, ao relativizar as responsabilidades do Estado e das instituições de ensino na garantia de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Com a “ideologia da aprendizagem”, perde-se um caráter importante da vida escolar, contido na polaridade do “ensino”, fundamental para que a educação seja educação e, por consequência, para que a escola seja escola. Pois, com a aprendizagem, reforçam-se as metas e o desempenho dirigidos diretamente ao indivíduo em processo de aprender. [...] Aprendizagem isolada se mostra insuficiente, e até mesmo avessa, a uma educação de fato. Reduzida a dimensão do aprender, a educação deixa de ser abertura e passa a ser a repetição dos roteiros avaliados - nada mais contraditório ao educar (Carneiro, 2019, p. 45-46).

O direito à educação, conforme previsto na Constituição de 1988, pressupõe a existência de políticas públicas estruturantes, financiamento adequado e profissionais qualificados, além de condições materiais e pedagógicas que favoreçam o processo educativo. Por outro lado, a ênfase no direito de aprender desloca o foco da aprendizagem para a responsabilidade individual do estudante em sua trajetória educacional, transferindo para o sujeito o peso de sua aprendizagem, sem considerar desigualdades socioeconômicas e estruturais que interferem no desempenho escolar.

Essa educação [baseada na ideologia da aprendizagem] é a aniquilação da experiência formativa e da autonomia. Ela não apenas projeta para o futuro, mas tem seu próprio núcleo a barbárie. A resistência a tal processo é um imperativo tão forte quanto à construção de processos autônomos de formação e das lutas. Não há saída fora do desafio de se criar relações sociais não pautadas pelo individualismo, pela heteronomia e pela concorrência. A educação deve ser uma prática subversiva, pois este é o único modo de negar os pressupostos objetivos da barbárie. Para tanto, ela deve estar atenta aos conteúdos, mas também a forma social que assume e, sobretudo, deve manter-se vigilante frente ao perigo de “entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento”, já que o modo de educar capitalista tende assim por sobre tudo e sobre todos, indiferente as boas intenções (Catini, 2019, p. 38-39).

O Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio, baseado nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, diz apresentar-se como instrumento construtivo de uma escola que possibilita contextos de desenvolvimento de competências e habilidades que, no cotidiano, permitam a resolução do saber fazer e do saber agir nos diversos espaços sociais, propondo um redirecionamento para os pilares da educação de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, 1996). Para concretização desse modelo escolar, o referido documento afirma ser indispensável aos docentes da última etapa da Educação Básica a necessidade de se apropriarem dos novos pressupostos e planejarem suas práticas pela perspectiva de competências e habilidades, desconstruindo os paradigmas

tradicionais de fragmentação dos conhecimentos em diversos componentes curriculares e considerando a necessidade de adaptações curriculares de acordo com as particularidades do público escolar atendido.

Neste ponto, percebe-se uma contradição entre a teoria e a prática realizada pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, visto que nessa parte introdutória do documento a defesa de práticas pedagógicas que superem a fragmentação dos conhecimentos em componentes curriculares, a fim de alcançar um paradigma educacional direcionado a interdisciplinaridade e/ou transdisciplinaridade por meio da perspectiva de competências e habilidades. Contudo, o Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio manteve na Formação Geral Básica o modelo de componentes curriculares, todas as antigas disciplinas do currículo anterior permaneceram no novo currículo, sofrendo apenas adequação do quantitativo de horas/aulas.

Na abordagem do processo de ensino e aprendizagem, esse binômio é compreendido como indissociáveis, semelhante como são formadas as dimensões cognitiva e afetiva do estudante. Desta forma, o currículo em questão defende a promoção do desenvolvimento amplo desse processo, reconhecendo a complexidade de sua construção e a necessidade de considerar as singularidades e diversidades existentes entre as juventudes que frequentam a última etapa da educação básica.

Ao mencionar às políticas públicas de formação continuada para professores, o Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio, reconhece, mesmo que em poucas linhas, problemas na formação continuada dos professores, ao afirmar que: “sejam as ações definidas pelos órgãos centrais das redes de ensino, sejam aquelas que são contextualizadas na escola, os desafios de organizar processos integrados, sistemáticos e que respondam ao projeto pedagógico das instituições escolares estão colocados” (Pernambuco, 2020, p. 27). Essas dificuldades ficaram ainda mais exacerbadas com a implementação do Novo Ensino Médio, visto que muitas das alterações postas foram realizadas sem um programa robusto de formação continuada direcionada aos docentes desse nível de ensino básico.

O currículo de Pernambuco em questão coloca que a avaliação deve ser vista como oportunidade de reflexão do fazer pedagógico, voltada para a garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes, devendo ser compreendida pela comunidade escolar como aliada na obtenção das metas de eficácia e qualidades estabelecidas pela unidade escolar e/ou pelos sistemas educacionais. Percebe-se ainda que o citado currículo reforça a ideia de avaliação como resultante de uma análise crítica permanente da prática pedagógica, possibilitando a leitura e a compreensão do seu desenvolvimento. Contudo, concretamente, a Rede Estadual de

Pernambuco distancia-se dessa perspectiva de avaliação processual ao manter e incentivar avaliações externas de larga escala como o SAEPE (Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco), ainda utilizado como mecanismo de ranqueamento das escolas estaduais e para estabelecimento de percentuais financeiros para pagamento do Bônus de Desenvolvimento da Educação (BDE) aos docentes da rede estadual, em detrimento de uma real política pública de valorização da carreira docente.

O referido currículo traz, também, temas e saberes transversais que contribuem para à formação integral dos discentes por envolverem múltiplas dimensões, como: política, social, histórica, cultural, ética e econômica. Poucos desses temas são regulamentados por legislações específicas, alguns são sugeridos em diretrizes curriculares, e outros são demandas da comunidade educativa. Contudo, todos se relacionam com diferentes componentes curriculares, permitindo abordagem interdisciplinar, transversal e integradora. O mencionado currículo cita alguns desses temas e seus princípios normativos reguladores, esclarecendo que outros temas poderão ser acrescentados em virtude de novas demandas legais ou por escolha das unidades escolares. O quadro 9 expõe esses temas e saberes transversais associados aos seus respectivos princípios normativos reguladores.

**Quadro 9** – Temas e Saberes Transversais propostos no Currículo de Pernambuco

<b>Tema Transversal</b>	<b>Princípios Normativos Reguladores</b>
Educação em Direitos Humanos - EDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, (2006); Programa Nacional de Direitos Humanos (Decreto N.º 7.037/2009); Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Parecer CNE/CP N.º 8/2012 e Resolução CNE/CP N.º 1/2012);
Direitos da Criança e do Adolescente	Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei N.º 8.069/1990); Estatuto da Juventude (Lei N.º 12.852/2013); Marco Legal da Primeira Infância (Lei N.º 13.257/2016);
Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso	Estatuto do Idoso (Lei N.º 10.741/2003);
Educação Ambiental	Política Nacional de Educação Ambiental (Lei N.º 9.795/1999); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Parecer CNE/CP N.º 14/2012 e Resolução CNE/CP N.º 2/2012) e Programa de Educação Ambiental de Pernambuco-PEA/PE (2015);
Educação para o Consumo e Educação Financeira e Fiscal	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (Nove) Anos (Parecer CNE/CEB N.º 11/2010 e Resolução CNE/CEB N.º 7/2010)
Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino da História e Cultura	Obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Currículo do Ensino Fundamental e Médio (Leis N.º 10.639/2003 e 11.645/2008); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História

Afro-brasileira, Africana e Indígena	e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP N.º 3/2004 e Resolução CNE/CP N.º 1/2004); Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica (Parecer CNE/CEB N.º 14/2015);
Diversidade Cultural	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (Nove) Anos (Parecer CNE/CEB N.º 11/2010 e Resolução CNE/CEB N.º 7/2010);
Relação de Gênero	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (Nove) Anos (Parecer CNE/CEB N.º 07/2010 e Resolução CNE/CEB N.º 7/2010), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB N.º 02/2012); Lei N.º 11.340/2006 (Lei Maria da Penha); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006); Adoção do Nome Social nos Registros Escolares dos Estudantes Transexuais e Travestis da Rede Estadual de Ensino (Instrução Normativa da SEE/PE N.º 007/2017) e Normatização Nacional sobre o Uso do Nome Social na Educação Básica (Portaria MEC N.º 33/2018);
Educação Alimentar e Nutricional	Atendimento da Alimentação Escolar (Lei N.º 11.947/2009)
Educação para o Trânsito	Código de Trânsito Brasileiro (Lei N.º 9.503/1997)
Trabalho, Ciência e Tecnologia	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (Nove) Anos (Parecer CNE/CEB N.º 11/2010 e Resolução CNE/CEB N.º 7/2010)
Saúde, Vida Familiar e Social	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (Nove) Anos (Parecer CNE/CEB N.º 11/2010 e Resolução CNE/CEB N.º 7/2010); Programa Nacional de Direitos Humanos (Decreto N.º 7.037/2009); Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Parecer CNE/CP N.º 8/2012 e Resolução CNE/CP N.º 1/2012);

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2023)

O Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio destaca as múltiplas transformações ocorridas no último século como desencadeadoras de incertezas cada vez maiores sobre o futuro dos diferentes grupos sociais, especialmente das juventudes, por estabelecer novos padrões de sociabilidade, modos de vida, valores, formas de pensamento e maneiras de se perceber no mundo. Sendo nesse cenário de mudanças, desafiador a elaboração de políticas públicas direcionadas para os jovens, principalmente no contexto de instabilidade e de transitoriedade nas relações sociais e de trabalho existentes na contemporaneidade.

Além disso, ressalta-se que o direcionamento multifacetário dado ao Ensino Médio no Brasil leva a sua fragmentação, impossibilitando a construção de uma unidade. Contribuído, também, para manutenção da falta de identidade da última etapa da educação básica, que historicamente tem perpetuado a sua finalidade dualista de formar para o mercado ou para continuidade dos estudos.

Ao tratar do Ensino Médio em Pernambuco, o currículo analisado enaltece os avanços alcançados nos resultados educacionais do estado, afirmando que um conjunto de medidas de ordem administrativa e, principalmente, pedagógica, possibilitaram a educação pernambucana ocupar o patamar de referência em práticas educativas, reconhecidas nacional e internacionalmente, visto que, desde 2015 ocupa as primeiras colocações no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Ao abordar os sujeitos do Ensino Médio, o Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio destaca a necessidade de a educação permitir aos discentes a sua construção e percepção enquanto um ser ativo, capaz de transformar o mundo e estabelecer com os outros seres humanos relações de reciprocidade e cultura. Destacando que as juventudes que estão atualmente no Ensino Médio são consideradas nativas digitais, pois nasceram na era da tecnologia, sendo elemento básico e cotidiano. Assim, o ambiente escolar, precisa estar adaptado para lidar com o uso da tecnologia de forma em que ela se torne uma aliada no processo pedagógico, disseminando usos responsáveis e conscientes dos recursos tecnológicos.

Nesse sentido, coloca-se como indispensável nesse processo a busca por uma formação que atualize e prepare os docentes para o uso das novas ferramentas tecnológicas em favor dos propósitos aos quais a educação se propõe nos contextos atuais. Constituindo mais uma contradição entre o proposto e o vivenciado, uma vez que muitas das escolas da Rede Estadual de Ensino não apresentam uma robusta infraestrutura tecnológica ou apresenta de forma precária e obsoleta, dificultando a prática de uma educação nos moldes propostos pelo documento analisado.

## **5.2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUA ARQUITETURA EM PERNAMBUCO**

Segundo o Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio, a etapa final da educação básica deve conciliar o aprofundamento do que foi aprendido no Ensino Fundamental com a construção de novos conhecimentos. Exigindo, assim, estreito diálogo com o currículo da etapa anterior para não ocorrer ruptura no processo de aprendizagem dos discentes.

Diferentemente da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental (BNCC), que apresenta competências e habilidades para cada um dos componentes curriculares das áreas de conhecimento, a do Ensino Médio traz competências e habilidades apenas para as áreas. Contudo, o novo Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio, no que tange à Formação Geral Básica dos estudantes, foi organizado por meio

[...] de competências e habilidades das áreas, assim como proposto no documento norteador ora citado, propondo habilidades organizadas por componente curricular, com destaque para os objetos de conhecimento correlatos a estas habilidades; considere-se, ainda, que os conhecimentos de cada um dos componentes pretendem contribuir, de forma interdisciplinar e conjunta, para se atingir ao que propõe cada uma das competências de área, além de favorecer o diálogo com a formação inicial dos professores. (Pernambuco, 2020, p. 51)

Os construtores do currículo ora citado, afirmam que para atender às competências e às habilidades propostas pela BNCC, são propostos no documento novos conhecimentos, novas unidades curriculares e aprofundamentos, a fim de complementar o processo de escolarização do Ensino Fundamental. No quadro a seguir é apresentada a interface entre as duas últimas etapas da educação básica, no que diz respeito a área das ciências humanas e sociais aplicadas.

**Quadro 10** – A Interface das Ciências Humanas do Ensino Fundamental Anos Finais para o Ensino Médio

<b>CIÊNCIAS HUMANAS</b>	
<b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>	<b>ENSINO MÉDIO</b>
Define aprendizagens centradas no desenvolvimento das competências de identificação, análise, comparação e interpretação de ideias, pensamentos, fenômenos e processos históricos, geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais.	Com a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos.

Fonte: Pernambuco, 2020, p. 52 (Adaptado)

Fica evidente a desconsideração das especificidades teóricas, conceituais e metodológicas que os discentes precisam ter contato ao longo do ensino médio relativos a cada um dos componentes curriculares integrantes das ciências humanas e sociais aplicadas (Geografia, História, Filosofia e Sociologia). O Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio cita de forma superficial que “as especificidades do Ensino Médio, no que diz respeito ao aprofundamento previsto e aos novos conhecimentos dos quais os estudantes precisam se apropriar, devem ser claras para os professores e estudantes, de forma que essa etapa se revista de significado para ambos” (Pernambuco, 2020, p. 53).

É interessante destacar também que mesmo o Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio se posicionando repetitivamente ao longo do texto a favor das mudanças advindas com a implementação do Novo Ensino, especialmente com relação a “superação da fragmentação do conhecimento” (Pernambuco, 2020, p. 53), o referido currículo preserva os componentes

curriculares dentro das áreas na Formação Geral Básica.

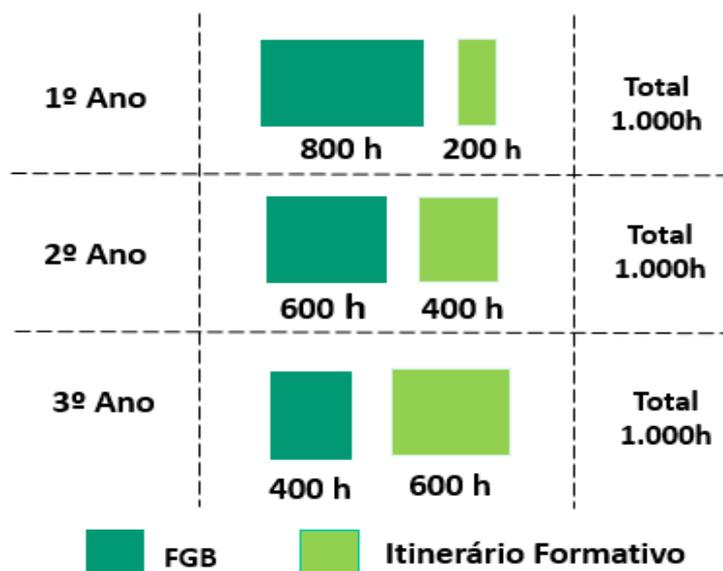
Segundo o documento, essa medida foi tomada com o intuito de manter o diálogo com a formação inicial de professores, ainda ancorada nos componentes curriculares. Contudo, na prática, essa manutenção esteve atrelada a uma questão de logística administrativa da carga horária e alocação dos docentes da rede. Para camuflar essa contradição do dito com o praticado, é posto que “as habilidades propostas por cada componente no documento curricular de Pernambuco não são isoladas e nem independentes. Estão em diálogo e se relacionam entre si, para garantir que se atinjam as competências esperadas para a área, proporcionando a integração entre os componentes das áreas” (Pernambuco, 2020, p. 54).

A Reforma do Ensino Médio, implementada pela Lei N.º 13.415/2017 determinou que o currículo do Ensino Médio deve ser composto uma parte por Formação Geral Básica (FGB) e outra parte, por Itinerários Formativos (IFs). A FGB organizada com base nas áreas apresentadas pela BNCC: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Já os IFs com cinco possibilidades de arranjos, as quatro áreas citadas mais a inclusão da Formação Profissional Técnica.

Além disso, o Novo Ensino Médio estabelece a obrigatoriedade de ampliação da carga horária total para 3.000 (três mil) horas até o início do ano letivo de 2022; determinando o máximo de 1.800 (mil e oitocentas horas) a Formação Geral Básica e 1.200 (mil e duzentas horas) aos estudos e práticas dos Itinerários Formativos, estes correspondendo a quase metade das horas destinadas a formação das juventudes brasileiras.

As transformações estruturais e curriculares advindas com o Novo Ensino Médio exigiram uma adaptação dos estudantes e de orientações mais detalhadas sobre os Itinerários Formativos, fundamentais para que façam escolhas conscientes sobre o caminho que desejam seguir nos anos subsequentes, à medida que aprofundam seus estudos durante o Ensino Médio.

Segundo o Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio, assegurar uma carga horária mais substancial para a Formação Geral Básica no primeiro ano tem como benefício a consolidação da integração entre os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e as mudanças estruturais no Ensino Médio. Isso proporciona aos alunos uma compreensão mais sólida das transformações no currículo e das responsabilidades associadas às escolhas a serem feitas, especialmente no que tange à flexibilidade do programa. Nesse contexto, a Secretaria Estadual de Educação decidiu por distribuir a carga horária entre a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF) da seguinte maneira:

**Fluxograma 2 – Distribuição da Carga Horária do Novo Ensino Médio**

Fonte: Pernambuco, 2021, p. 58

Por outro lado, a carga horária dedicada aos Itinerários Formativos cresce progressivamente a partir do segundo ano do Ensino Médio, garantindo uma expansão contínua até o terceiro ano. Na visão dos construtores do currículo em análise, essa abordagem permite uma organização que efetivamente habilita os alunos a se envolverem com componentes de aprofundamento mais específicos a partir do segundo ano. Os detalhes dessa progressão podem ser visualizados na tabela 1 abaixo.

**Tabela 1 – Distribuição de carga horária dos Itinerários Formativos por ano no Ensino Médio**

<b>DISTRIBUIÇÃO DAS 1.200H DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS</b>								
Descrição	1º Ano		2º Ano		3º Ano		CH em hora-aula*	
	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem		
Eletivas	40	40	80	80	40	40	320	
Projeto de Vida	40	40	40	40	40	40	240	
Aprofundamento	Obrigatórias	40	40	80	80	200	200	640
	Optativas	-	-	40	40	80	80	240
<b>TOTAL</b>	120	120	240	240	360	360	1440**	

\*Uma hora-aula equivale a 50 minutos;  
 \*\*1.440 horas-aula equivalem a 1.200 horas-relógio.

Fonte: Pernambuco, 2021, p. 59

Percebe-se que os Itinerários Formativos das diversas áreas do conhecimento em Pernambuco são estruturados em unidades curriculares, distribuídas em: Projeto de Vida,

Eletivas e as Trilhas de Aprofundamento (obrigatórias e optativas). Com relação ao tempo pedagógico dedicado aos Itinerários Formativos, os discentes pernambucanos aumentam a quantidade de unidades curriculares de aprofundamento a partir do segundo ano do Ensino Médio, visto que no primeiro ano cursam: duas eletivas, projeto de vida e duas unidades curriculares de aprofundamento consideradas fundamentais: Investigação Científica e Tecnologia e Inovação.

Dessa forma, segundo o Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio, os alunos terão uma base sólida para sua jornada no Ensino Médio, bem como uma compreensão mais profunda das opções disponíveis para seu desenvolvimento educacional. As três unidades curriculares ministradas durante o primeiro ano do Ensino Médio desempenharão um papel crucial na preparação do discente, independentemente da trilha de aprofundamento que ele optar por seguir.

Ainda de acordo com o documento mencionado, essas unidades curriculares têm interações com todas as áreas do conhecimento, permitindo que, durante o primeiro ano do ensino médio, os estudantes conheçam melhor os Itinerários Formativos oferecidos e possam fazer escolhas mais embasadas e seguras. Contudo, identifica-se uma contradição com o amplamente propagado direito de escolha do aluno direcionar a ampliação da sua Formação Geral Básica por meio das trilhas de aprofundamento contidas nos Itinerários Formativos, no caso dos discentes pernambucanos do 1º Ano Ensino Médio, essa escolha é inexistente em todas as escolas da rede.

### **5.3 OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO PARA O ENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA**

Ao abordar as fundamentações pedagógicas dos Itinerários Formativos, o Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio afirma advogar por uma educação libertadora, direcionada para a transformação em vez da mera adaptação e conformidade às injustiças. Buscando superar a naturalização das desigualdades violentas presentes em âmbito local, nacional e global. Tendo como preocupação central: contribuir para a formação de estudantes criativos capazes de enfrentar as diversas demandas emergentes na contemporaneidade. Assim, o currículo em estudo aponta compreender os Itinerários Formativos, nas diversas áreas do conhecimento e na educação técnica e profissional, pela necessidade de adotar uma abordagem pedagógica fundamentada na interdisciplinaridade, autonomia, protagonismo e inovação.

Conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), os Itinerários Formativos consistem em conjuntos de unidades curriculares oferecidas por instituições e redes de ensino. Esses itinerários permitem que os estudantes aprofundem seus conhecimentos, preparando-se para continuar seus estudos ou ingressar no mundo do trabalho. Essa preparação visa contribuir para a construção de soluções específicas para os desafios da sociedade (Brasil, 2018).

De acordo com o mesmo documento, existem cinco itinerários formativos: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional.

Os Itinerários Formativos compõem a seção do currículo na qual os estudantes devem escolher uma trilha de aprofundamento, seja em uma das áreas de conhecimento; áreas de conhecimento integradas, de acordo com suas afinidades e interesses; ou em uma trilha de formação técnica e profissional. Esses itinerários têm como objetivo principal fomentar o aprofundamento e a expansão do conhecimento dos estudantes em relação à Formação Geral Básica (Pernambuco, 2020).

Em alinhamento com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos por meio da Portaria N.º 1.432/2018. Esses referenciais (e a Resolução CNE/CEB N.º 3/2018, Art. 12, § 2º) determinam que os itinerários devem ser estruturados em torno de um ou mais dos seguintes eixos fundamentais:

- I- Investigação Científica:** implica aprofundar os conceitos fundamentais das ciências para interpretar ideias, fenômenos e processos. Isso visa utilizar esses conhecimentos em procedimentos de pesquisa voltados para lidar com situações cotidianas, demandas locais e coletivas. Além disso, busca-se propor intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade.
- II- Processos Criativos:** envolve a utilização e aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos e protótipos. O objetivo é desenvolver processos ou produtos que atendam às demandas identificadas na sociedade para resolver problemas específicos.
- III- Mediação e Intervenção Sociocultural:** requer a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade.
- IV- Empreendedorismo:** implica a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para formar organizações com diversas missões, todas voltadas para o desenvolvimento de

produtos ou prestação de serviços inovadores, fazendo uso das tecnologias disponíveis.

Cada um desses eixos é formado por um conjunto de habilidades que, de maneira geral, têm como objetivo expandir as capacidades dos estudantes no que diz respeito a: (a) à investigação da realidade, valorizando e aplicando o conhecimento sistematizado por meio da realização de práticas e produções científicas; (b) à idealização e à realização de projetos criativos com base em soluções inovadoras para problemas identificados na sociedade; (c) à mediação e intervenção através de projetos que contribuam com a sociedade e o meio ambiente; e (d) à realização de empreendimentos de projetos pessoais ou produtivos articulados aos seus projetos de vida.

Seguindo essa abordagem, o Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio endossa que esses eixos e habilidades estão incorporados em todos os Itinerários Formativos, pois reconhece que as habilidades associadas a eles desempenham um papel significativo na formação dos estudantes, incentivando os jovens a atuarem de maneira mais crítica, embasada e participativa, seja de forma individual ou coletiva, em diversos aspectos e ambientes de sua vida cotidiana.

Assim sendo, os Itinerários Formativos, no currículo em análise, assumem a responsabilidade adicional de fomentar o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, proporcionando-lhes elementos essenciais para a concretização de seus projetos de vida. Os eixos estruturantes e suas habilidades não apenas contribuem para uma visão de mundo mais abrangente por parte dos estudantes, mas também auxiliam na tomada de decisões, visando a uma formação que ultrapasse os limites da escola, abarcando aspectos pessoais e profissionais.

A distribuição da carga horária destinada aos Itinerários Formativos na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco abrange diferentes tipos de unidades curriculares, nomeadamente de: Aprofundamentos Obrigatórios e Optativos; Eletivas e Projeto de Vida. O Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio discorre detalhadamente sobre cada uma dessas modalidades de unidades curriculares.

### **5.3.1 APROFUNDAMENTOS**

Distribuídas em Unidades Curriculares Obrigatórias e Optativas, as primeiras objetivam o aprofundamento na área/temática escolhida pelos discentes para o percurso do Ensino Médio, sendo mandatórias para todos que optam por uma determinada trilha, abordando conceitos e conhecimentos para reflexões mais profundas sobre problemas epistemológicos, sociais, ambientais, culturais, de uma ou mais áreas de conhecimento de interesse.

Já as Unidades Optativas, por sua vez, compõem o percurso formativo complementar à(s)

área(s) de conhecimento. A escolha dessas unidades foi realizada pela escola a partir de uma relação de alternativas organizada pela Secretaria de Educação e Esportes.

As unidades curriculares de aprofundamento foram incluídas no Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio a partir do primeiro ano, uma por semestre, adquirindo maior profundidade nos anos subsequentes. No primeiro ano, essas unidades curriculares foram as mesmas para todos os estudantes por serem consideradas fundamentais para a sua formação e dialogarem com qualquer trilha ou área de conhecimento escolhida posteriormente, sendo elas: Investigação Científica e Tecnologia e Inovação. Percebe-se, então, que o estudante pernambucano não teve direito de escolha na primeira série do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino.

Ainda conforme o currículo em questão, como essas duas unidades curriculares estão presentes em todas as trilhas dos Itinerários Formativos (IFs), acredita-se que, ao final do primeiro ano do Ensino Médio, os estudantes podem mudar de trilha ou área do conhecimento sem prejuízo na carga horária já cursada. A partir do segundo ano, as unidades de aprofundamento estão associadas a expansão dos conhecimentos relacionados às trilhas escolhidas pelos discentes.

### **5.3.2 ELETIVAS**

As Unidades Curriculares Eletivas buscaram aumentar os conhecimentos dos educandos em seus interesses particulares variados. Elas não precisam obrigatoriamente se alinhar à área de conhecimento escolhida pelo discente. A escola propôs essas eletivas em articulação com os interesses dos alunos e a formação dos professores, com supervisão da Secretaria de Educação e Esportes. Dessa forma, puderam ser explorados conhecimentos sobre diversos temas, desde que atendidos aos critérios pré-estabelecidos, interesses do educando, formação dos professores e corroborassem para a formação dos estudantes. É importante salientar que na teoria foi dada ao estudante a autonomia, nesse processo, para escolher qual eletiva cursaria.

No Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio, as disciplinas eletivas foram introduzidas desde o primeiro ano e mantiveram-se presentes ao longo do segundo e terceiro anos dessa etapa de ensino. Assim, as disciplinas eletivas compreenderam unidades curriculares constituídas pelas escolas, levando em consideração os anseios tanto dos discentes quanto dos docentes. Elas tiveram o potencial de expandir o horizonte de conhecimento dos estudantes, promovendo um diálogo com suas diversas áreas.

### 5.3.3 PROJETO DE VIDA

Presente ao longo de todo o Ensino Médio, a unidade curricular de Projeto de Vida teve como objetivo instigar nos estudantes uma reflexão sobre seu futuro pessoal e profissional, abordando temas ligados ao autoconhecimento, conhecimento do outro e o papel individual a desempenhar na sociedade. Esse processo incentivou o aluno a pensar sobre a vida, escolhas, decisões e expectativas, ajudando-os a construir seus projetos de vida.

A unidade Projeto de Vida e Empreendedorismo foi incorporada ao currículo do Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Pernambuco em 2012, sendo inicialmente introduzida nas escolas de Referência em Ensino Médio de Tempo Integral e Semi-integral. Com a adoção do Novo Ensino Médio, as instituições de ensino que forneciam esta etapa da educação básica em turno único e ampliaram a carga horária passaram a incluir Projeto de Vida, abrangendo também estudos sobre Empreendedorismo.

O currículo aqui analisado reforça que a reflexão e construção do projeto de vida dos estudantes é um princípio específico estabelecido nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM, 2018) e que a proposta pedagógica das unidades escolares deve contemplar sua inserção na matriz curricular, por isso, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco escolheu mantê-la como uma unidade curricular, assegurando discussões específicas sobre o futuro da juventude, reconhecendo, ao mesmo tempo, que todo o currículo contribui para esse processo. Quanto ao empreendedorismo, anteriormente integrado ao título da unidade curricular, passou a integrar um dos eixos estruturantes presentes em todos os Itinerários Formativos, seguindo as orientações das Diretrizes Curriculares para Elaboração de Itinerários Formativos (DCEIF).

O Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio afirma que as reflexões sobre essa temática devem impregnar toda a trajetória escolar dos estudantes e transcender para além dela. Esse processo é particularmente significativo em uma etapa de ensino tão crucial para as juventudes, uma vez que esta fase é marcada por processos sociais de escolhas em diversos aspectos de suas vidas, incluindo o pessoal, espiritual e profissional, assim como nas interações individuais e com os coletivos sociais aos quais pertencem. Nesse contexto, a Unidade Curricular Projeto de Vida esteve contida nos três anos do Ensino Médio, oferecendo suporte aos estudantes em suas decisões a partir do autoconhecimento, da consideração pelo próximo e da construção responsável de empreendimentos pessoais e sociais.

O mesmo currículo expõe ainda que, ao considerar o estudante em sua integralidade, a

unidade curricular pode ser organizada por meio de Unidades Temáticas, estruturadas com base em conceitos relacionados ao desenvolvimento de projetos de vida. Essa abordagem visou privilegiar o diálogo ativo entre os envolvidos. A perspectiva dialógica, que se constitui no movimento de convergências e divergências próprias da formação identitária, parte obrigatoriamente da ancoragem espaço-temporal. Isso representa a referência primordial na edificação de projetos de vida de uma juventude consciente de sua historicidade e de seu papel social, que vislumbra e produz as perspectivas de sua geração e aponta para o futuro como um projeto em desenvolvimento.

As Unidades Temáticas identificadas como fundamentais para a estruturação da unidade curricular de Projeto de Vida são: Autoconhecimento e Diversidade; Vínculo Social e Historicidade; e Trabalho. Nesse contexto, a abordagem da Unidade Curricular Projeto de Vida em sala de aula precisa contemplar os projetos individuais dentro do contexto social e histórico, considerando os conceitos de juventude e o reconhecimento dos seus interesses individuais, incentivando o protagonismo e a defesa de projetos coletivos mais abrangentes que englobem a vida em sua totalidade. De maneira abrangente, os objetivos dessa unidade curricular incluíram:

Subsidiar o autoconhecimento dos jovens, entendendo sua relação com os outros e com o mundo, de modo a desenhar o que espera de si e para si no futuro; estimular o desenvolvimento integral do estudante, contribuindo para uma aprendizagem multidimensional; e motivar protagonismo e autonomia, de modo a trazer significado para os estudantes e seus projetos de vida (Pernambuco, 2020 p. 73).

Ao contrário das unidades curriculares na Formação Geral Básica, que são trabalhadas anualmente, as unidades curriculares dos Itinerários Formativos aconteceram de forma semestral, permitindo contato com variedade maior de temas e experiências no decorrer do Ensino Médio.

Para aumentar as opções de escolha dos estudantes, o Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio oportunizou de uma a três trilhas de aprofundamento específicas por área de conhecimento, além das trilhas integradas, que uniram duas áreas. Segundo o documento em análise, essas trilhas não são isoladas, pois dialogam com outras áreas, proporcionando uma abordagem interdisciplinar.

Segundo o Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio, a abordagem de aprofundamento através dos Itinerários Formativos fortaleceu a interdisciplinaridade e a promoção de diálogo entre diferentes áreas, uma vez que, em todas as trilhas, seja específica ou integrada, sempre foram incluídas unidades curriculares que abrangeram mais de uma área de

conhecimento. A verdadeira distinção entre uma trilha específica e uma trilha integrada residiu no fato de que, na segunda, houve um equilíbrio mais significativo na quantidade de unidades curriculares provenientes de diversas áreas. Já na primeira, os componentes de uma área específica predominaram em relação a outras áreas.

#### **5.3.4 AS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS E SUAS TRILHAS PEDAGÓGICAS NO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO PARA O NOVO ENSINO MÉDIO**

O Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio afirma seguir a Resolução N° 03 de 21 de novembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e define, em seu artigo 12º, que os Itinerários Formativos devem ser organizados considerando áreas do conhecimento e temáticas específicas.

No que tange as ciências humanas e sociais aplicadas, o referido currículo discorre sobre a necessidade do aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, organizando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (Pernambuco, 2021 p. 64).

Segundo o Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio, o Novo Ensino Médio permitiu aos estudantes a possibilidade de escolha como uma estratégia para flexibilizar o currículo e superar o modelo único que caracterizou a educação brasileira nos anos anteriores. Essas escolhas são baseadas nas experiências dos discentes tanto na vida escolar quanto extraescolar, em seus desejos pessoais e profissionais, em suas concepções de mundo e em seus projetos de vida. Ainda segundo o currículo em questão, a lei do Novo Ensino Médio (N.º 13.415/2017) exigiu a construção de caminhos formativos pelos sistemas de ensino, mas não determinou que essa escolha fosse única e determinante para o percurso acadêmico dos jovens. Sendo assim, a responsabilidade pela normatização de mudanças ao longo do Ensino Médio ficou a cargo dos sistemas de ensino.

Nesse contexto, a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, através do Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio propôs um cardápio de 16 Trilhas para integrar os Itinerários Formativos na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco (Quadro 11). Alegando que a construção dessas trilhas se baseou na discussão de questões socialmente relevantes, no fato

de cada trilha expressar um debate histórico importante e fugir das preocupações efêmeras e momentâneas.

Percebe-se o alinhamento do Currículo de Pernambuco a ideologia neoliberal do direito à aprendizagem, que reduz o direito à educação ao direito de aprender, e que favorece a entrada de institutos e fundações empresariais no setor, como promotores de soluções e tecnologias educacionais capazes de resolver os problemas de baixo desempenho nas avaliações externas padronizados.

A lógica discursiva que sustenta o ideário educacional ultraliberal promove uma reconfiguração restritiva do direito à educação, substituindo-o por um suposto e enganoso “direito à aprendizagem”, que esvazia o papel formativo da docência e fragiliza os fundamentos da prática pedagógica. Sob o pretexto de impulsionar o desempenho escolar, essa retórica opera na verdade como instrumento de captura programática e orçamentária do Estado brasileiro no campo educacional. Para os defensores desse paradigma, a educação é primeiramente concebida como um recurso produtivo e, em segundo plano, como um mercado promissor para investimentos. Já para os setores ultraconservadores, ela se configura como uma ferramenta de controle ideológico. De forma articulada, tais grupos buscam desestruturar o pacto social consagrado pela Constituição Federal de 1988, atacando os princípios de educação pública, gratuita, laica e de qualidade. No âmbito da concepção e implementação do Ensino Médio, essa lógica se expressa em propostas que subordinam a formação geral, incluindo a educação geográfica, a interesses alheios à função social da escola, comprometendo sua capacidade de promover uma formação crítica, integral e emancipada.

...ao reduzir relações educacionais complexas a direitos de aprendizagem, impera o contrato. Exposto a um cardápio curricular, estudantes participam da máquina de conteúdos alheios à sua vida. Docentes são cobrados por desvios do roteiro e se tornam coadjuvante na elaboração dos conteúdos e protagonistas na hora da avaliação dos resultados: como o vendedor apreciado pelos resultados do mês. Com um cardápio curricular distante da tensão ensino-aprendizagem, desencarnado de seus sujeitos escolares, a gramática da aprendizagem se realiza apenas quando reiterada nas constantes avaliações de resultados. Reduzidas a matemática e a língua portuguesa, as avaliações são verdadeiras rituais que organizam o ritmo das escolas, que sempre vivem a expectativa do próximo teste, dirigido por metas de gabinete tipicamente descoladas do dia a dia escolar. No contexto das aprendizagens, assim, as avaliações de desempenho são a única maneira de manter vivo aquilo que já é processo morto (Carneiro, 2019, p. 44-45).

O Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio coloca ainda que os Itinerários Formativos apresentados refletem o primeiro estágio de elaboração, necessitando de acompanhamento e avaliação ao longo da implementação do currículo para se expandir

gradualmente o número de trilhas de cada área de conhecimento, a fim de proporcionar um catálogo diversificado de opções para as escolas. Devendo alinhar-se cada vez mais aos interesses dos discentes das diferentes regiões do estado e serem sólidas o suficiente para garantir-lhes a base necessária para o ingresso no ensino superior ou para o progresso em suas escolhas e caminhos profissionais.

O currículo em questão, também traz uma seção com as habilidades dos itinerários formativos associadas às competências da formação geral da Base Nacional Curricular Comum e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Colocando-se habilidades relacionadas ao pensar e fazer científico (Investigação Científica); ao pensar e fazer criativo (Processos Criativos); à convivência e atuação sociocultural (Mediação e Intervenção Sociocultural); e ao autoconhecimento, empreendedorismo e projeto de vida (Empreendedorismo).

No que tange ao Itinerário Formativo referente as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, observa-se que o Currículo de Pernambuco para o Novo Ensino Médio traz 2 trilhas específicas da área de conhecimento (Direitos Humanos e Participação Social; e Juventude, Liberdade e Protagonismo); 1 integrada a área de Linguagens e suas Tecnologias (Diversidade Cultural e Territórios); 1 integrada a área de Matemática e suas Tecnologias (Possibilidades em Rede e Humanização dos Espaços) e 1 integrada a área de Natureza e suas Tecnologias (Desenvolvimento Social e Sustentabilidade), como pode ser apreciado no quadro 11.

**Quadro 11** – O Cardápio de Trilhas Pedagógicas para o Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Pernambuco

<b>TRILHAS</b>	<b>ÁREA(S) DO CONHECIMENTO</b>
Comunicação	Linguagens
Identities e Expressividades	Linguagens
Línguas e Culturas do Mundo	Linguagens
Soluções Ótimas	Matemática
Saúde Coletiva e Qualidade de Vida	Natureza
Meio Ambiente e Sociedade	Natureza
Direitos Humanos e Participação Social	Humanas
Juventude, Liberdade e Protagonismo	Humanas
Diversidade Cultural e Territórios	Linguagens e Humanas
Possibilidades em Rede e Humanização dos Espaços	Humanas e Matemática
Desenvolvimento Social e Sustentabilidade	Natureza e Humanas
Modos de Vida, Cuidado e Inventividade	Natureza e Linguagens
Tecnologias Digitais	Matemática e Natureza
MatematizAÇÃO, Design e Criatividade	Matemática e Linguagens
Empreendedorismo Técnico	Formação Técnica e Profissional
Inovação e Criatividade Técnica	Formação Técnica e Profissional

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio (2024)

Com a finalidade de orientar as escolas, professores e demais profissionais da educação, o Currículo de Pernambuco para o Novo Ensino Médio apresenta na seção de anexos o detalhamento de cada uma das 16 trilhas elaboradas como cardápio de oferta da Rede Estadual de Ensino para os Itinerários Formativos. Elencando-se para cada trilha: a(s) área(s) de conhecimento pertencentes; perfil de egresso; cursos superiores relacionados; série, semestre e período de duração; unidades curriculares obrigatórias e optativas com seus respectivos eixos estruturantes, além das habilidades e ementa correspondentes.

Complementando o documento em questão, a Secretaria Estadual de Educação elaborou e disponibilizou por meio digital em seu portal virtual (<https://portal.educacao.pe.gov.br/ensino-medio/>) Portfólios das Trilhas, Materiais de Apoio à Ação Docente e Painéis Informativos das Unidades Curriculares. Contudo, além de apresentarem abordagem superficial mais teórica e menos prática, esses instrumentos de apoio pedagógico não contemplaram toda magnitude de trilhas construídas pelo Currículo de Pernambuco, pois não abordaram as trilhas da Formação Técnica e Profissional (Empreendedorismo Técnico e Inovação e Criatividade Técnica), nem suas unidades curriculares obrigatórias e optativas.

A análise do Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio, especialmente a parte dos anexos que esquematiza as trilhas desenvolvidas, juntamente com os documentos complementares presentes no portal virtual da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, permitiram a estruturação dos quadros sínteses e os comentários construídos sobre cada trilha pedagógica associada a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, postas nos quadros 12, 13, 14, 15 e 16, a seguir:

**Quadro 12** – Desdobramentos Curriculares do Itinerário Formativo Associado a Trilha Pedagógica “Possibilidades em Rede e Humanização dos Espaços”

<b>Trilha: Possibilidades em Rede e Humanização dos Espaços</b>		
<b>Área(s) do Conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas integrada com Matemática e suas Tecnologias</b>		
Unidades Curriculares Obrigatórias	1º Ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Investigação Científica;</li> <li>✓ Tecnologia e Inovação;</li> </ul>
	2º Ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhecendo a Comunidade;</li> <li>✓ Cidadania na Era Digital;</li> <li>✓ Oficina de Finanças;</li> <li>✓ Paixão, Razão e Consumo;</li> </ul>
	3º Ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tratamento de Dados em Redes;</li> <li>✓ Tecnologias em Ação;</li> <li>✓ Redes em Formas e Medidas;</li> <li>✓ Mapeamento e Comunidade;</li> <li>✓ Agenda 21 Global e Agenda 21 Escolar;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Inglês no Cotidiano;</li> <li>✓ Experimentos Criativos;</li> <li>✓ Cartografia do Empreendedorismo Econômico Local;</li> <li>✓ Gestão de Projetos;</li> <li>✓ Economia Criativa e do Compartilhamento;</li> </ul>
Unidades Curriculares Optativas	Distribuição de 02 Unidades Curriculares Optativas no 2º Ano (01 no 1º Semestre e 01 no 2º Semestre do ano letivo) e 04 no 3º Ano (02 no 1º Semestre e 02 no 2º Semestre do ano letivo).	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Eficácia das Redes;</li> <li>✓ Razão Instrumental e Razão Comunicativa;</li> <li>✓ Privatização, Concessão e Parcerias Público Privadas;</li> <li>✓ Consumo 'na Medida';</li> <li>✓ Conectividade em Rede;</li> <li>✓ Educação Fiscal e Financeira;</li> <li>✓ Práticas de Pesquisas Aplicadas à Saúde;</li> <li>✓ Mapeamento Tecnológico;</li> <li>✓ Soluções Ótimas;</li> <li>✓ Nas Ondas da Comunicação;</li> <li>✓ Ideias Tecnológicas;</li> <li>✓ Política e Participação;</li> <li>✓ Associativismo, Cooperativismo e Economia Solidária;</li> <li>✓ Projetos e Protótipos;</li> <li>✓ (Multi)letramentos, Ética e Cidadania;</li> <li>✓ Ateliê de Pesquisa;</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio e no Portfólio da Trilha (2024)

A análise do portfólio e das unidades curriculares obrigatórias e optativas da trilha pedagógica “Possibilidades em Rede e Humanização dos Espaços” permite afirmar que o objetivo é uma abordagem interdisciplinar, integrando Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com Matemática e suas Tecnologias. Essa integração permite explorar como a matemática pode ser aplicada para resolver problemas reais e compreender fenômenos sociais, ao mesmo tempo em que fomenta uma compreensão mais profunda e humanizada dos espaços em que vivemos.

Ao focar as “Possibilidades em Rede”, as unidades curriculares dessa trilha direcionadas as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas sugerem uma exploração das formas como as redes sociais, econômicas e tecnológicas influenciam e moldam as relações humanas e os ambientes. Já as associadas a Matemática e suas Tecnologias oferecem ferramentas para analisar padrões, prever tendências e modelar soluções para desafios contemporâneos, como a distribuição de recursos, a otimização de sistemas de transporte e a modelagem de redes sociais.

Em relação a “Humanização dos Espaços”, por sua vez, observa-se a tentativa de uma reflexão crítica sobre como esses espaços são construídos, utilizados e percebidos pelas pessoas. Buscando-se abordar questões de inclusão, acessibilidade e sustentabilidade, promovendo

ambientes que atendam às necessidades humanas de forma integral e respeitosa. Neste aspecto, as ciências humanas e sociais aplicadas são essenciais para compreender o comportamento humano, as estruturas sociais e as relações de poder, que são fundamentais para projetar espaços mais humanizados.

A tentativa de integrar habilidades técnicas em matemática com a sensibilidade para questões sociais e humanísticas aparece como uma oportunidade de proporcionar aos educandos uma visão mais holística de tópicos relevantes da atualidade, preparando-os para abordar problemas complexos de forma criativa e ética. Assim sendo, essa trilha contribui para formação do pensamento crítico e de habilidades essenciais em um mundo cada vez mais interconectado e interdependente, valorizando a interdisciplinaridade como meio de enriquecer o processo de aprendizagem e melhor preparar os estudantes para os desafios do século XXI.

**Quadro 13** – Desdobramentos Curriculares do Itinerário Formativo Associado a Trilha Pedagógica “Desenvolvimento Social e Sustentabilidade”

<b>Trilha: Desenvolvimento Social e Sustentabilidade</b>		
<b>Área(s) do Conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas integrada com Ciências da Natureza e suas Tecnologias</b>		
Unidades Curriculares Obrigatórias	1º Ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Investigação Científica;</li> <li>✓ Tecnologia e Inovação;</li> </ul>
	2º Ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pesquisa em Química Ambiental;</li> <li>✓ Globalização e Modelos Econômicos;</li> <li>✓ Produção de Alimentos e Conservação Ambiental;</li> <li>✓ Economia, Natureza e Ação Humana;</li> </ul>
	3º Ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Agricultura, Processos e Produtos;</li> <li>✓ Tratamento de Resíduos Orgânicos;</li> <li>✓ Crescimento Econômico e Sustentabilidade;</li> <li>✓ Ciência, Bioética e Transgênicos;</li> <li>✓ Privatização, Concessão e Parcerias Público-Privadas;</li> <li>✓ Incubadoras de Projetos Sociais;</li> <li>✓ Matriz Energética e Impactos Ambientais;</li> <li>✓ Cidades Sustentáveis e o Mundo do Trabalho;</li> <li>✓ Ética e Economia Solidária;</li> <li>✓ Agenda 21 Global e Agenda 21 Escolar;</li> </ul>
Unidades Curriculares Optativas	Distribuição de 02 Unidades Curriculares Optativas no 2º Ano (01 no 1º Semestre e 01 no 2º Semestre do ano letivo) e 04	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ecologia Urbana;</li> <li>✓ Educação Fiscal e Financeira;</li> <li>✓ Estatística Aplicada às Ciências Humanas;</li> <li>✓ Meio Ambiente e Comunidades Tradicionais;</li> <li>✓ Etnobiologia dos Recursos Naturais;</li> <li>✓ Uso da Água e o Clima;</li> <li>✓ Desigualdade Social e Desenvolvimento Sustentável;</li> <li>✓ Paixão, Razão e Consumo;</li> <li>✓ Crises e Soluções;</li> </ul>

	no 3ºAno (02 no 1º Semestre e 02 no 2º Semestre do ano letivo).	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Industrialização no Brasil;</li> <li>✓ Indicadores Socioeconômicos e Fontes de Pesquisa;</li> <li>✓ Mudanças Climáticas e Refugiados Ambientais;</li> <li>✓ Agronegócio, Tecnologia e Produtividade;</li> <li>✓ Cartografia do Empreendedorismo Econômico Local;</li> <li>✓ Educação do Campo e Produção Econômica;</li> <li>✓ Pactos e Impactos: Legislação Ambiental Hoje;</li> </ul>
--	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio e no Portfólio da Trilha (2024)

A observação do portfólio e das unidades curriculares obrigatórias e optativas da trilha pedagógica “Desenvolvimento Social e Sustentabilidade”, que integra Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com Ciências Naturais e suas Tecnologias, permite afirmar que essa combinação de áreas de conhecimento cria possibilidades de entender e abordar os complexos desafios de promover um desenvolvimento social inclusivo e sustentável.

Ao focar no desenvolvimento social, as temáticas abordadas nas unidades curriculares obrigatórias e optativas dessa trilha pedagógica enfatizam a importância de construir sociedades que não apenas avancem economicamente, mas que também promovam a equidade, a justiça social e o bem-estar de todos os cidadãos. Nesse caminho, as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são cruciais, pois oferecem reflexões sobre como as políticas, as estruturas sociais, as culturas e as relações de poder influenciam o desenvolvimento social. Ajudando, portanto, a entender as causas e as consequências das desigualdades, bem como identificar estratégias eficazes para construir sociedades mais inclusivas e justas.

A integração das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com as Ciências Naturais e suas Tecnologias nessa trilha pedagógica possibilitou uma abordagem multidimensional do desenvolvimento, permitindo enfatizar que o progresso social e econômico não pode ser alcançado à custa do meio ambiente. Assim sendo, essa trilha oportuniza a preparação dos estudantes para pensar criticamente e agir de maneira responsável, por meio da reflexão da natureza interconectada aos desafios globais atuais, equipando-os com o conhecimento e as habilidades necessárias para contribuir para um mundo mais sustentável e justo.

**Quadro 14** – Desdobramentos Curriculares do Itinerário Formativo Associado a Trilha Pedagógica “Diversidade Cultural e Territórios”

<b>Trilha: Diversidade Cultural e Territórios</b>		
<b>Área(s) do Conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias integrada com Ciências Humanas Sociais Aplicadas</b>		
	1º Ano	✓ Investigação Científica;

Unidades Curriculares Obrigatórias		✓ Tecnologia e Inovação;
	2º Ano	✓ Cidadania, Valores e Diversidade Cultural; ✓ Diversidade Linguística e Cultural; ✓ Construção e Reconstrução de Territórios; ✓ Diversidade e Comunidade;
	3º Ano	✓ Culturas Africanas e Culturas dos Povos Indígenas; ✓ Corpo e Diversidade; ✓ Leitura e Multiculturalidade; ✓ Juventudes, Sociedade e Comunicação; ✓ Cultura, Comunicação e Mídias Digitais; ✓ Ateliê de pesquisa; ✓ A Arte do Argumentar; ✓ Fotografia e Cotidiano; ✓ Espaços Políticos: Participação e Representatividade; ✓ Incubadoras de Projetos Sociais;
Unidades Curriculares Optativas	Distribuição de 02 Unidades Curriculares Optativas no 2º Ano (01 no 1º Semestre e 01 no 2º Semestre do ano letivo) e 04 no 3º Ano (02 no 1º Semestre e 02 no 2º Semestre do ano letivo).	✓ Produção Cultural; ✓ Cartografia do Regionalismo Linguístico Brasileiro; ✓ Cultura, Democracia e Esporte; ✓ Poesia de Resistência e Reexistência; ✓ Música e Identidade; ✓ Cultura, Identidade e Diversidade Cultural; ✓ Ética e Cidadania; ✓ Política e Participação; ✓ Artes de Rua; ✓ Práticas Corporais e Identidades; ✓ Estado, Sociedade e Participação; ✓ Antropologia das Emoções; ✓ Movimentos Sociais e Democracia; ✓ Justiça e Direitos Humanos; ✓ Meio Ambiente e Comunidades Tradicionais; ✓ Literatura Hispano-Americana e Diálogos (Inter)Culturais;

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio e no Portfólio da Trilha (2024)

A trilha pedagógica “Diversidade Cultural e Territórios”, que integra Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com Linguagens e suas Tecnologias, valoriza a complexidade do mundo contemporâneo, reconhecendo a riqueza inerente à diversidade cultural e a importância dos territórios, não apenas como espaços geográficos, mas como locais imbuídos de significados, histórias e identidades.

O conjunto de unidades curriculares obrigatórias e optativas destinados a essa trilha, permite afirmar que no que tange as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, os discentes são incentivados a explorar diferentes aspectos da diversidade cultural, incluindo tradições, linguagens, religiões, práticas artísticas, sistemas políticos e estruturas sociais. Essa

investigação ajuda a promover uma compreensão mais profunda das várias maneiras pelas quais as comunidades se organizam, expressam e percebem a si mesmas e ao mundo. Além disso, o estudo dos territórios sob essa perspectiva revela como o ambiente físico e a cultura se entrelaçam, influenciando as experiências de vida, os valores e as identidades dos indivíduos e grupos.

Ao integrar-se à área de Linguagens e suas Tecnologias, há possibilidades de enriquecimentos na aprendizagem ao oferecer ferramentas para que os estudantes não apenas analisem, mas também expressem compreensões e reflexões sobre a diversidade cultural e territorial. Sendo a linguagem fundamental na construção e na comunicação da identidade cultural, a proposta da trilha em questão permite o trabalho com diferentes linguagens (verbais, visuais, digitais, corporais, entre outras) conduzindo a exploração mais rica e multifacetada da diversidade; promovendo interações que transcendem barreiras geográficas, possibilitando um diálogo global mais inclusivo e empático; e preparando os alunos para atuar de maneira responsável e construtiva em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado.

**Quadro 15** – Desdobramentos Curriculares do Itinerário Formativo Associado a Trilha Pedagógica “Direitos Humanos e Participação Social”

<b>Trilha: Direitos Humanos e Participação Social</b>		
<b>Área(s) do Conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas</b>		
Unidades Curriculares Obrigatórias	1º Ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Investigação Científica;</li> <li>✓ Tecnologia e Inovação;</li> </ul>
	2º Ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Diversidade e Comunidade;</li> <li>✓ Sociedade Civil e Democracia;</li> <li>✓ Crescimento Econômico e Sustentabilidade;</li> <li>✓ Ateliê de Pesquisa;</li> </ul>
	3º Ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cartografia das Ações Solidárias Locais;</li> <li>✓ Tradição e Ancestralidade;</li> <li>✓ Estado, Cidadania e Consumo;</li> <li>✓ Biodiversidade e Povos Indígenas;</li> <li>✓ Direito, Gênero e Igualdade;</li> <li>✓ Justiça e Direitos Humanos;</li> <li>✓ Direitos Humanos, Acessibilidade e Inclusão;</li> <li>✓ Políticas Públicas e Participação;</li> <li>✓ Estado Sociedade e Participação;</li> <li>✓ Incubadoras de Projetos Sociais;</li> </ul>
Unidades Curriculares Optativas	Distribuição de 02 Unidades Curriculares Optativas no 2º Ano (01 no 1º Semestre e 01 no	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ética e Cidadania</li> <li>✓ Comunicação e Expressão Corporal</li> <li>✓ Política e Participação</li> <li>✓ Construção e Reconstrução de Territórios</li> <li>✓ Cartografia do Regionalismo Linguístico Brasileiro</li> <li>✓ Associativismo, Cooperativismo e Economia Solidária</li> </ul>

	2º Semestre do ano letivo) e 04 no 3ºAno (02 no 1º Semestre e 02 no 2º Semestre do ano letivo).	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Economia Criativa e do Compartilhamento</li> <li>✓ Estudo Dirigido de Campo</li> <li>✓ Antropologia da Emoções</li> <li>✓ Cidadania na Era Digital</li> <li>✓ Imagens e Representações</li> <li>✓ Espaços Políticos: Participação e Representatividade</li> <li>✓ Cultura, Identidade e Diversidade Cultural</li> <li>✓ Desigualdade Social e Desenvolvimento Sustentável</li> <li>✓ Imigrantes e Refugiados</li> <li>✓ Legislações Ambientais</li> </ul>
--	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio e no Portfólio da Trilha (2024)

A trilha pedagógica “Direitos Humanos e Participação Social”, focada apenas nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, busca o entendimento teórico dos direitos humanos e à promoção da participação social ativa. As unidades curriculares obrigatórias e optativas componentes dessa trilha permitem aos discentes compreender as bases históricas, filosóficas e jurídicas dos direitos humanos, bem como as lutas e movimentos sociais que contribuíram para sua conquista e continuidade. Esse conhecimento é crucial para reconhecer esses direitos como conquistas universais, que devem ser protegidas e promovidas constantemente. Essa perspectiva ajuda a identificar e criticar as diversas formas de violação desses direitos, sejam elas resultantes de ações estatais, corporativas ou de indivíduos.

Além disso, a trilha também possibilita a construção de habilidades que envolvem a participação social, incentivando os discentes a passarem da teoria à prática, aprendendo sobre a importância da cidadania ativa, do compromisso cívico e da responsabilidade social, e sendo encorajados a refletir sobre como podem ser cidadãos conscientes e contribuir para a promoção dos direitos humanos e para o fortalecimento da democracia em suas comunidades.

Por fim, a trilha pedagógica também enfatiza habilidades críticas, como o pensamento crítico, a empatia, a colaboração e a comunicação eficaz. Estas são essenciais não apenas para o engajamento cívico efetivo, mas também para o desenvolvimento pessoal dos estudantes como indivíduos éticos e responsáveis. Além disso, ao colocar os direitos humanos e a participação social no centro da aprendizagem, esta trilha contribui para promoção de uma educação intimamente ligada às questões reais e urgentes do mundo atual.

**Quadro 16** – Desdobramentos Curriculares do Itinerário Formativo Associado a Trilha Pedagógica “Juventude, Liberdade e Protagonismo”

<b>Trilha: Juventude, Liberdade e Protagonismo</b>
<b>Área(s) do Conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas</b>

Unidades Curriculares Obrigatórias	1º Ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Investigação Científica;</li> <li>✓ Tecnologia e Inovação;</li> </ul>
	2º Ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Espaços Políticos: Participação e Representatividade;</li> <li>✓ Ética e Cidadania;</li> <li>✓ Estudo Dirigido de Campo;</li> <li>✓ Ateliê de Pesquisa;</li> </ul>
	3º Ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cartografia das Ações Solidárias Locais;</li> <li>✓ Cidadania na Era Digital;</li> <li>✓ Estado, Cidadania e Consumo;</li> <li>✓ Cultura, Comunicação e Mídias Digitais;</li> <li>✓ Sociedade Civil e Democracia;</li> <li>✓ Cidadania, Valores e Diversidade cultural;</li> <li>✓ Política e Participação;</li> <li>✓ Antropologia das Emoções;</li> <li>✓ Estado, Sociedade e Participação;</li> <li>✓ Incubadoras de Projetos Sociais;</li> </ul>
Unidades Curriculares Optativas	Distribuição de 02 Unidades Curriculares Optativas no 2º Ano (01 no 1º Semestre e 01 no 2º Semestre do ano letivo) e 04 no 3º Ano (02 no 1º Semestre e 02 no 2º Semestre do ano letivo).	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cartografia do Regionalismo Linguístico Brasileiro;</li> <li>✓ Justiça e Direitos Humanos;</li> <li>✓ Cultura, Democracia e Esporte;</li> <li>✓ Construção e Reconstrução de Territórios;</li> <li>✓ Movimentos Sociais e Democracia;</li> <li>✓ Poesia de Resistência e Reexistência;</li> <li>✓ Políticas Públicas e Participação Social;</li> <li>✓ Diversidade e Comunidade;</li> <li>✓ Artes de Rua;</li> <li>✓ Cultura, Identidade e Diversidade Cultural;</li> <li>✓ Práticas Corporais e Identidades;</li> <li>✓ Corpo e Diversidade;</li> <li>✓ Culturas Africanas e Cultura dos Povos Indígenas;</li> <li>✓ Direito, Gênero e Igualdade;</li> <li>✓ A Arte do Argumentar;</li> <li>✓ Comunicação e Expressão Corporal;</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio e no Portfólio da Trilha (2024)

A trilha pedagógica em questão associa os temas “Juventude, Liberdade e Protagonismo Juvenil” focado na abordagem das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, oferecendo um rico terreno para explorar questões de identidade, poder, equidade e ética. A análise do portfólio e das unidades curriculares obrigatórias e optativas dessa trilha permitem alegar que os discentes terão a oportunidade de investigar como as estruturas sociais influenciam as experiências individuais e coletivas, e como, por sua vez, podem atuar dentro ou contra essas estruturas para promover mudanças.

Ao colocar a ‘juventude’ no centro da aprendizagem, a trilha reconhece os discentes não apenas como receptores passivos de conhecimento, mas como agentes capazes de reflexão

crítica, tomada de decisão e ação. A abordagem da temática ‘liberdade’ como estado que supera a ausência de restrições e atinge a capacidade de escolher e agir com base na compreensão crítica do mundo e em valores éticos, promove uma reflexão sobre como as liberdades individuais se relacionam com responsabilidades sociais. Já o foco do ‘protagonismo juvenil’ pode contribuir na construção de jovens capazes de liderar, influenciar e participar ativamente na criação de mudanças positivas em suas comunidades.

Assim sendo, “Juventude, Liberdade e Protagonismo” é uma trilha pedagógica que empodera os jovens, equipando-os com o conhecimento, as habilidades e a confiança para autoexpressão, engajamento cívico e social, e desenvolvimento de lideranças, preparando os estudantes para enfrentar os desafios contemporâneos com confiança e criatividade, contribuindo para a formação de uma sociedade mais dinâmica, inclusiva e democrática.

Com a observação das cinco trilhas (Trilha Juventude, Liberdade e Protagonismo; Trilha Direitos Humanos e Participação Social; Trilha Diversidade Cultural e Territórios; Trilha Possibilidades em Rede e Humanização dos Espaços e Trilha Desenvolvimento Social e Sustentabilidade) pode-se perceber um total de 32 Unidades Curriculares por trilha, das quais 16 são ofertadas de maneira obrigatória e as outras 16 são consideradas optativas.

As obrigatórias estão distribuídas por série do Ensino Médio, sendo em todas as trilhas mencionadas um total de duas unidades curriculares obrigatórias no 1º Ano, quatro no 2º Ano, e dez no 3º Ano. Essa distribuição de forma crescente pode ser justificada pelo paradigma de distribuição da carga horária destinada aos itinerários formativos ao longo da última etapa da educação básica adotado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, e presente no Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio, que disponibiliza maior tempo pedagógico para os itinerários formativos no 3º Ano.

Com relação as unidades curriculares apontadas como optativas, não há distribuição por série, apenas a lista das opções que poderão ser ofertadas pela escola que disponibiliza o percurso formativo contemplador da trilha com a lista em questão.

Percebe-se também que nas cinco trilhas que envolvem a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas as unidades curriculares: Investigação Científica e Tecnologia e Inovação se repetem como únicas opções para o 1º Ano do Ensino Médio, fato que também se reproduz nas outras nove trilhas pedagógicas desenvolvidas pela Secretaria Estadual de Educação e presente no Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio. Segundo esse documento, a justificativa para esse fato se dar por conta:

[...] duas unidades de aprofundamento, nomeadas Investigação Científica e

Tecnologia e Inovação, sendo a primeira fundamental para desenvolver no estudante uma postura investigativa, reflexiva e criativa, e a segunda responsável por promover uma discussão sobre a tecnologia e seu papel para a construção do conhecimento. Essas [...] unidades curriculares, cursadas no primeiro ano do Ensino Médio, terão um papel importante para a preparação do estudante, independente de qual trajetória de aprofundamento (Trilha) ele venha a escolher. (Pernambuco, 2020, p. 57)

Contudo, tal prática se configurou em uma contradição ao discurso de flexibilidade e escolhas que o Novo Ensino Médio possibilitaria aos discentes dessa etapa da educação básica, visto que, independente da trilha escolhida, a oferta de unidades curriculares no 1º Ano foram sempre a mesma.

Vale ressaltar que para cada unidade curricular, seja obrigatória ou optativa, os portfólios desenvolvidos e disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco apresentam o perfil docente necessário para ministrar a unidade, os eixos estruturantes norteadores; as habilidades desenvolvidas; a ementa e foco pedagógico da unidade curricular; além de observações sobre as possibilidades de alcances das habilidades esperadas pelos estudantes; e sugestões de referências bibliográficas para direcionar o planejamento docente.

Com relação a magnitude de novas possibilidades de ensino atribuídas aos docentes, percebe-se que as unidades curriculares presentes nas trilhas envolvidas com a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas totalizaram 160 itens, 80 obrigatórios e 80 optativos, porém houve grande quantidade de repetições de unidades curriculares entre as cinco trilhas em questão. Existindo apenas 97 itens quando retiradas as repetições. O caráter obrigatório ou optativo de cada unidade curricular variou dependendo da trilha analisada.

Dessas 97 unidades curriculares, a grande maioria, 63 itens, foram apontados pelo Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio e os Portfólios das Trilhas Pedagógicas como abrangente a formação docente em geografia. Sendo as outras 34 unidades curriculares direcionadas para professores de outras áreas do conhecimento. Como pode ser observado na tabela 2.

**Tabela 2** – Consolidado das Unidades Curriculares presentes nas Trilhas Pedagógicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Unidades Curriculares		Trilha: Juventude, Liberdade e Protagonismo (CHSA)	Trilha: Direitos Humanos e Participação Social (CHSA)	Trilha: Diversidade Cultural e Territórios (LT e CHSH)	Trilha: Possibilidades em Rede e Humanização dos Espaços (CHSA e MT)	Trilha: Desenvolvimento Social e Sustentabilidade (CHSA e CNT)
01.	(Multi)letramentos, Ética e Cidadania				X <sup>3</sup>	
02.	A Arte do Argumentar	X <sup>3</sup>		X <sup>2</sup>		
03.	<b>Agenda 21 Global e Agenda 21 Escolar<sup>1</sup></b>				X <sup>2</sup>	X <sup>3</sup>
04.	<b>Agricultura, Processos e Produtos<sup>1</sup></b>					X <sup>2</sup>
05.	<b>Agronegócio, Tecnologia e Produtividade<sup>1</sup></b>					X <sup>3</sup>
06.	Antropologia das Emoções	X <sup>2</sup>	X <sup>3</sup>	X <sup>3</sup>		
07.	Artes de Rua	X <sup>3</sup>		X <sup>3</sup>		
08.	<b>Associativismo, Cooperativismo e Economia Solidária<sup>1</sup></b>		X <sup>3</sup>		X <sup>3</sup>	
09.	<b>Ateliê de pesquisa<sup>1</sup></b>	X <sup>2</sup>	X <sup>2</sup>	X <sup>2</sup>	X <sup>3</sup>	
10.	<b>Biodiversidade e Povos Indígenas<sup>1</sup></b>		X <sup>2</sup>			
11.	<b>Cartografia das Ações Solidárias Locais<sup>1</sup></b>	X <sup>2</sup>	X <sup>2</sup>			
12.	<b>Cartografia do Empreendedorismo Econômico Local<sup>1</sup></b>				X <sup>2</sup>	X <sup>3</sup>
13.	<b>Cartografia do Regionalismo Linguístico Brasileiro<sup>1</sup></b>	X <sup>3</sup>	X <sup>3</sup>	X <sup>3</sup>		
14.	<b>Cidadania na Era Digital<sup>1</sup></b>	X <sup>2</sup>	X <sup>3</sup>		X <sup>2</sup>	
15.	<b>Cidadania, Valores e Diversidade Cultural<sup>1</sup></b>	X <sup>2</sup>		X <sup>2</sup>		
16.	<b>Cidades Sustentáveis e o Mundo do Trabalho<sup>1</sup></b>					X <sup>2</sup>
17.	<b>Ciência, Bioética e Transgênicos<sup>1</sup></b>					X <sup>2</sup>
18.	Comunicação e Expressão Corporal	X <sup>3</sup>	X <sup>3</sup>			
19.	Conectividade em Rede				X <sup>3</sup>	
20.	<b>Conhecendo a Comunidade<sup>1</sup></b>				X <sup>2</sup>	
21.	<b>Construção e Reconstrução de Territórios<sup>1</sup></b>	X <sup>3</sup>	X <sup>3</sup>	X <sup>2</sup>		
22.	Consumo “na Medida”				X <sup>3</sup>	
23.	Corpo e Diversidade	X <sup>3</sup>		X <sup>2</sup>		
24.	<b>Crescimento Econômico e Sustentabilidade<sup>1</sup></b>		X <sup>2</sup>			X <sup>2</sup>
25.	<b>Crises e Soluções<sup>1</sup></b>					X <sup>3</sup>
26.	<b>Cultura, Comunicação e Mídias Digitais<sup>1</sup></b>	X <sup>2</sup>		X <sup>3</sup>		
27.	<b>Cultura, Democracia e Esporte<sup>1</sup></b>	X <sup>3</sup>		X <sup>3</sup>		
28.	Cultura, Identidade e Diversidade Cultural	X <sup>3</sup>	X <sup>3</sup>	X <sup>3</sup>		

29.	Culturas Africanas e Culturas dos Povos Indígenas	X <sup>3</sup>		X <sup>2</sup>		
30.	<b>Desigualdade Social e Desenvolvimento Sustentável<sup>1</sup></b>		X <sup>3</sup>			X <sup>3</sup>
31.	Direito, Gênero e Igualdade	X <sup>3</sup>	X <sup>2</sup>			
32.	Direitos Humanos, Acessibilidade e Inclusão		X <sup>2</sup>			
33.	<b>Diversidade e Comunidade<sup>1</sup></b>	X <sup>3</sup>	X <sup>2</sup>	X <sup>2</sup>		
34.	Diversidade Linguística e Cultural			X <sup>2</sup>		
35.	<b>Ecologia Urbana<sup>1</sup></b>					X <sup>3</sup>
36.	<b>Economia Criativa e do Compartilhamento<sup>1</sup></b>		X <sup>3</sup>		X <sup>2</sup>	
37.	<b>Economia, Natureza e Ação Humana<sup>1</sup></b>					X <sup>2</sup>
38.	<b>Educação do Campo e Produção Econômica<sup>1</sup></b>					X <sup>3</sup>
39.	<b>Educação Fiscal e Financeira<sup>1</sup></b>				X <sup>3</sup>	X <sup>3</sup>
40.	<b>Eficácia das Redes<sup>1</sup></b>				X <sup>3</sup>	
41.	<b>Espaços Políticos: Participação e Representatividade<sup>1</sup></b>	X <sup>2</sup>	X <sup>3</sup>	X <sup>2</sup>		
42.	<b>Estado, Cidadania e Consumo<sup>1</sup></b>	X <sup>2</sup>	X <sup>2</sup>			
43.	<b>Estado, Sociedade e Participação<sup>1</sup></b>	X <sup>2</sup>	X <sup>2</sup>	X <sup>3</sup>		
44.	<b>Estatística Aplicada às Ciências Humanas<sup>1</sup></b>					X <sup>3</sup>
45.	<b>Estudo Dirigido de Campo<sup>1</sup></b>	X <sup>2</sup>	X <sup>3</sup>			
46.	Ética e Cidadania	X <sup>2</sup>	X <sup>3</sup>	X <sup>3</sup>		
47.	<b>Ética e Economia Solidária<sup>1</sup></b>					X <sup>2</sup>
48.	Etnobiologia dos Recursos Naturais					X <sup>3</sup>
49.	Experimentos Criativos				X <sup>2</sup>	
50.	Fotografia e Cotidiano			X <sup>2</sup>		
51.	Gestão de Projetos				X <sup>2</sup>	
52.	<b>Globalização e Modelos Econômicos<sup>1</sup></b>					X <sup>2</sup>
53.	Ideias Tecnológicas				X <sup>3</sup>	
54.	<b>Imagens e Representações<sup>1</sup></b>		X <sup>3</sup>			
55.	<b>Imigrantes e Refugiados<sup>1</sup></b>		X <sup>3</sup>			
56.	<b>Incubadoras de Projetos Sociais<sup>1</sup></b>	X <sup>2</sup>	X <sup>2</sup>	X <sup>2</sup>		X <sup>2</sup>
57.	<b>Indicadores Socioeconômicos e Fontes de Pesquisa<sup>1</sup></b>					X <sup>3</sup>
58.	<b>Industrialização no Brasil</b>					X <sup>3</sup>
59.	Inglês no Cotidiano				X <sup>2</sup>	
60.	<b>Investigação Científica<sup>1</sup></b>	X <sup>2</sup>				
61.	<b>Justiça e Direitos Humanos<sup>1</sup></b>	X <sup>3</sup>	X <sup>2</sup>	X <sup>3</sup>		
62.	<b>Juventudes, Sociedade e Comunicação<sup>1</sup></b>			X <sup>2</sup>		
63.	<b>Legislações Ambientais<sup>1</sup></b>		X <sup>3</sup>			
64.	Leitura e Multiculturalidade			X <sup>2</sup>		
65.	Literatura Hispano-Americana e Diálogos (Inter)Culturais			X <sup>3</sup>		
66.	<b>Mapeamento e Comunidade<sup>1</sup></b>				X <sup>2</sup>	
67.	<b>Mapeamento Tecnológico<sup>1</sup></b>				X <sup>3</sup>	
68.	<b>Matriz Energética e Impactos Ambientais<sup>1</sup></b>					X <sup>2</sup>
69.	<b>Meio Ambiente e Comunidades Tradicionais<sup>1</sup></b>			X <sup>3</sup>		X <sup>3</sup>
70.	<b>Movimentos Sociais e Democracia<sup>1</sup></b>	X <sup>3</sup>		X <sup>3</sup>		
71.	<b>Mudanças Climáticas e Refugiados Ambientais<sup>1</sup></b>					X <sup>3</sup>
72.	Música e Identidade			X <sup>3</sup>		
73.	Nas Ondas da Comunicação				X <sup>3</sup>	
74.	Oficina de Finanças				X <sup>2</sup>	
75.	<b>Pactos e Impactos: Legislação Ambiental Hoje<sup>1</sup></b>					X <sup>3</sup>
76.	<b>Paixão, Razão e Consumo***</b>				X <sup>2</sup>	X <sup>3</sup>
77.	Pesquisa em Química Ambiental					X <sup>2</sup>
78.	Poesia de Resistência e de Reexistência	X <sup>3</sup>		X <sup>3</sup>		
79.	<b>Política e Participação<sup>1</sup></b>	X <sup>2</sup>	X <sup>3</sup>	X <sup>3</sup>	X <sup>3</sup>	

80.	<b>Políticas Públicas e Participação Social<sup>1</sup></b>	X <sup>3</sup>				
81.	<b>Políticas Públicas e Participação<sup>1</sup></b>		X <sup>2</sup>			
82.	Práticas Corporais e Identidades	X <sup>3</sup>		X <sup>3</sup>		
83.	<b>Práticas de Pesquisas Aplicadas à Saúde<sup>1</sup></b>				X <sup>3</sup>	
84.	<b>Privatização, Concessão e Parcerias Público-Privadas<sup>1</sup></b>				X <sup>3</sup>	X <sup>2</sup>
85.	Produção Cultural			X <sup>3</sup>		
86.	<b>Produção de Alimentos e Conservação Ambiental<sup>1</sup></b>					X <sup>2</sup>
87.	Projetos e Protótipos				X <sup>3</sup>	
88.	<b>Razão Instrumental e Razão Comunicativa<sup>1</sup></b>				X <sup>3</sup>	
89.	Redes em Formas e Medidas				X <sup>2</sup>	
90.	<b>Sociedade Civil e Democracia<sup>1</sup></b>	X <sup>2</sup>	X <sup>2</sup>			
91.	Soluções Ótimas				X <sup>3</sup>	
92.	<b>Tecnologia e Inovação<sup>1</sup></b>	X <sup>2</sup>				
93.	Tecnologias em Ação				X <sup>2</sup>	
94.	Tradição e Ancestralidade		X <sup>2</sup>			
95.	<b>Tratamento de Dados em Redes<sup>1</sup></b>				X <sup>2</sup>	
96.	<b>Tratamento de Resíduos Orgânicos<sup>1</sup></b>					X <sup>2</sup>
97.	<b>Uso da Água e o Clima<sup>1</sup></b>					X <sup>3</sup>

LEGENDA	
	Unidade Curricular Mencionada em 1 Trilha
	Unidade Curricular Mencionada em 2 Trilhas
	Unidade Curricular Mencionada em 3 Trilhas
	Unidade Curricular Mencionada em 4 Trilhas
	Unidade Curricular Mencionada em 5 Trilhas
	<sup>1</sup> Unidade Curricular Abrangente a Formação Docente em Geografia
	<sup>2</sup> Unidades Curriculares Obrigatórias na Trilha
	<sup>3</sup> Unidades Curriculares Oportativas na Trilha

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio (2024)

O presente cenário de múltiplas oportunidades de unidades curriculares para os docentes de geografia lotados nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, que exige mais preparação e planejamento, tornou-se complicador agravante da precarização e desvalorização da carreira docente, principalmente quando não estão associados a políticas públicas de apoio pedagógico (com investimentos robustos em formação de professores, disponibilização de material didático-pedagógico e incentivos financeiros na carreira docente) realizados pelas esferas governamentais (Oliveira, 2018).

Para agravar esse cenário, segundo o Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio e os Portfólios das Trilhas Pedagógicas destinados a carga horária dos Itinerários Formativos, elaborados pela Secretaria Estadual de Educação, os docentes com formação em geografia, além das trilhas que são específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (específica ou integrada a outra área do conhecimento), puderam ser alocados em outras opções de unidades curriculares presentes nas trilhas que não contemplavam a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Percebe-se que essa inserção da geografia correspondeu a uma tentativa de garantir carga horária para os docentes desse componente curricular lotados nas

unidades de ensino da rede estadual que não ofertaram nenhuma trilha específica ou integrada a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

O Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio aponta 16 trilhas pedagógicas para compor o cardápio de percursos formativos referentes ao cumprimento da carga horária reservada aos itinerários formativos, sendo, desse total, duas destinadas exclusivamente para o Ensino Médio Profissionalizante (Inovação e Criatividade Técnica; e Empreendedorismo Técnico). Das 14 trilhas disponibilizadas para o Ensino Médio Regular, nove não contemplam em sua concepção a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Trilha Tecnologias Digitais; Trilha Soluções Ótimas; Trilha Saúde Coletiva e Qualidade de Vida; Trilha Modos de Vida; Cuidado e Inventividade; Trilha Meio Ambiente e Sociedade; Trilha Matemática, Design e Criatividade; Trilha Línguas e Culturas de Mundo; Trilha Identidades e Expressividades; e Trilha Comunicação).

A análise dos já mencionados portfólios e currículo permitem afirmar que nessas nove trilhas pedagógicas há 58 unidades curriculares, distribuídas entre obrigatórias e optativas, em que os docentes de geografia são mencionados como possíveis ministrantes das aulas. Desse total, 17 se repetem em mais de uma trilha, restando 41 quando retiradas essas repetições, apresentadas no quadro 17.

**Quadro 17** – Unidades Curriculares Destinadas a Docentes de Geografia nas Trilhas Pedagógicas que não Abrangem a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

	<b>Unidades Curriculares</b>	<b>Trilhas Pedagógicas (Itinerários Formativos)</b>
01.	Agricultura, Processos e Produtos	Trilha Meio Ambiente e Sociedade <sup>1</sup>
02.	Agronegócio, Tecnologia e Produtividade	Trilha Meio Ambiente e Sociedade <sup>2</sup>
03.	Associativismo, Cooperativismo e Economia Solidária	Trilha Modos de Vida, Cuidado e Inventividade <sup>2</sup> Trilha Soluções Ótimas <sup>2</sup>
04.	Cartografia do Empreendedorismo Econômico Local	Trilha Matemática, Design e Criatividade <sup>2</sup> Trilha Soluções Ótimas <sup>2</sup>
05.	Cidadania na Era Digital	Trilha Comunicação <sup>2</sup> Trilha Tecnologias Digitais <sup>2</sup>
06.	Cidades Sustentáveis e o Mundo do Trabalho	Trilha Meio Ambiente e Sociedade <sup>1</sup>
07.	Conhecendo as Ruas por Onde Ando	Trilha Soluções Ótimas <sup>2</sup>
08.	Cultura, Democracia e Esporte	Trilha Identidades e Expressividades <sup>1</sup>
09.	Desigualdade Social e Desenvolvimento Sustentável	Trilha Modos de Vida, Cuidado e Inventividade <sup>2</sup>
10.	Diversidade e Comunidade	Trilha Identidades e Expressividades <sup>1</sup> Trilha Matemática, Design e Criatividade <sup>1</sup>
11.	Ecologia Urbana	Trilha Meio Ambiente e Sociedade <sup>2</sup>

		Trilha Saúde Coletiva e Qualidade de Vida <sup>1</sup>
12.	Economia Criativa e do Compartilhamento	Trilha Soluções Ótimas <sup>1</sup> Trilha Tecnologias Digitais <sup>2</sup>
13.	Economia, Natureza e Ação Humana	Trilha Meio Ambiente e Sociedade <sup>2</sup> Trilha Modos de Vida, Cuidado e Inventividade <sup>1</sup>
14.	Ecossistemas e Doenças Negligenciadas	Trilha Saúde Coletiva e Qualidade de Vida <sup>1</sup>
15.	Educação Ambiental e Qualidade de Vida	Trilha Modos de Vida, Cuidado e Inventividade <sup>1</sup> Trilha Saúde Coletiva e Qualidade de Vida <sup>1</sup>
16.	Educação Fiscal e Financeira	Trilha Soluções Ótimas <sup>2</sup>
17.	Epidemiologia e Demografia	Trilha Saúde Coletiva e Qualidade de Vida <sup>1</sup>
18.	Ética Socioambiental: ação e pesquisa	Trilha Meio Ambiente e Sociedade <sup>2</sup>
19.	Gestão Ambiental	Trilha Meio Ambiente e Sociedade <sup>2</sup>
20.	Inovação e Longevidade	Trilha Modos de Vida, Cuidado e Inventividade <sup>2</sup> Trilha Saúde Coletiva e Qualidade de Vida <sup>1</sup>
21.	Juventudes, Sociedade e Comunicação	Trilha COMUNICAÇÃO <sup>2</sup>
22.	Legislações Ambientais	Trilha Meio Ambiente e Sociedade <sup>1</sup>
23.	Mapeamento de Mercado	Trilha Soluções Ótimas <sup>1</sup>
24.	Mapeamento e GPS	Trilha Soluções Ótimas <sup>1</sup>
25.	Matriz Energética e Impactos Ambientais	Trilha Meio Ambiente e Sociedade <sup>1</sup>
26.	Meio Ambiente e Comunidades Tradicionais	Trilha Meio Ambiente e Sociedade <sup>2</sup>
27.	Mudanças Climáticas e Refugiados Ambientais	Trilha Meio Ambiente e Sociedade <sup>2</sup>
28.	Origem e Evolução dos Biomas Brasileiros	Trilha Meio Ambiente e Sociedade <sup>2</sup>
29.	Paixão, Razão e Consumo	Trilha COMUNICAÇÃO <sup>2</sup>
30.	Pernambuco mostra Pernambuco	Trilha Línguas e Culturas de Mundo <sup>1</sup>
31.	Práticas de Monitoramento da Saúde Pública	Trilha Saúde Coletiva e Qualidade de Vida <sup>1</sup>
32.	Práticas de Pesquisas Aplicadas à Saúde	Trilha Saúde Coletiva e Qualidade de Vida <sup>1</sup>
33.	Produção de Alimentos e Conservação Ambiental	Trilha Meio Ambiente e Sociedade <sup>1</sup> Trilha Modos de Vida, Cuidado e Inventividade <sup>1</sup> Trilha Saúde Coletiva e Qualidade de Vida <sup>1</sup>
34.	Reciclagem de Eletrônicos	Trilha Meio Ambiente e Sociedade <sup>2</sup> Trilha Tecnologias Digitais <sup>1</sup>
35.	Saúde Coletiva	Trilha Modos de Vida, Cuidado e Inventividade <sup>2</sup> Trilha Saúde Coletiva e Qualidade de Vida <sup>1</sup>
36.	Saúde e Cidadania	Trilha Saúde Coletiva e Qualidade de Vida <sup>1</sup>
37.	Saúde e Tradição	Trilha Modos de Vida, Cuidado e Inventividade <sup>1</sup> Trilha Saúde Coletiva e Qualidade de Vida <sup>2</sup>
38.	Tecnologia Cibernética e Empregabilidade	Trilha Tecnologias Digitais <sup>2</sup>
39.	Tecnologia e Produção Limpa	Trilha Meio Ambiente e Sociedade <sup>1</sup> Trilha Tecnologias Digitais <sup>2</sup>

40.	Tratamento de Resíduos Orgânicos	Trilha Meio Ambiente e Sociedade <sup>1</sup> Trilha Modos de Vida, Cuidado e Inventividade <sup>1</sup> Trilha Saúde Coletiva e Qualidade de Vida <sup>1</sup>
41.	Uso da água e o clima	Trilha Meio Ambiente e Sociedade <sup>1</sup>
		<sup>1</sup> Unidade Curricular Obrigatória na Trilha <sup>2</sup> Unidade Curricular Optativa na Trilha

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio (2024)

Quando comparada a distribuição das Unidades Curriculares presentes nas trilhas que contemplam a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Trilha Juventude, Liberdade e Protagonismo; Trilha Direitos Humanos e Participação Social; Trilha Diversidade Cultural e Territórios; Trilha Possibilidades em Rede e Humanização dos Espaços e Trilha Desenvolvimento Social e Sustentabilidade), observa-se que 18 Unidades Curriculares configuraram-se como novas possibilidades de carga horária para os docentes com formação em geografia. Visto que das 41 Unidades Curriculares, 23 delas já são mencionadas em uma ou mais trilha pedagógica direcionada a Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Sendo assim, percebe-se que os docentes de geografia tiveram 81 (63 + 18) possibilidades de enquadramento de sua carga horária nas trilhas pedagógicas integrantes do cardápio de percursos formativos para execução da carga horária designada aos itinerários formativos do Novo Ensino Médio, concebido e construído pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco.

Levando em consideração a complexidade das temáticas que abrangem as Unidades Curriculares nas quais os professores de geografia foram autorizados a lecionar, pelo Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio e os Portfólios das Trilhas Pedagógicas, essa grande quantidade de possibilidades tornou-se mais um desafio a rotina docente, visto que demandou aprofundamento dos temas e planejamento de situações didáticas que contemplem as ementas das trilhas e unidades atribuídas aos professores de geografia (Silva, 2021).

Como agravado dessa polivalência que o Novo Ensino Médio e, conseqüentemente, o Currículo de Pernambuco para essa etapa da educação básica impõem aos docentes de geografia, tem-se o fato de que parte de a carga horária desses profissionais da educação poder ser preenchida com a Formação Geral Básica, que em Pernambuco continua fragmentada por componente curricular. Sendo aos professores de geografia permitida pela Instrução Normativa SEE N.º 01/2024, atribuir todos os componentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia).

Além disso, vale ressaltar ainda que esse contexto de grande quantidade de unidades curriculares e componentes curriculares atribuídos pelos documentos oficiais analisados para o

presente capítulo (Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio e os Portfólios das Trilhas Pedagógicas) aos docentes de geografia não considera as múltiplas particularidades que podem existir em cada estabelecimento escolar capazes de atribuir outras unidades curriculares e/ou componentes curriculares que não são oficialmente colocadas para os licenciados em geografia. Complementação da carga horária para não precisar se localizar em outra escola e formação em outra licenciatura são apenas dois exemplos de motivos que levam os docentes de geografia aceitarem outros contextos de ensino.

Sendo assim, esse cenário contribuiu fortemente para precarização do trabalho docente, que na maioria das vezes tem longas jornadas de trabalho e tempo restrito para atualização pedagógica, principalmente quando os novos desafios são imposições advindas de políticas públicas (construídas vertical e unilateralmente, sem o devido diálogo com a categoria), que não disponibilizam meios e/ou estratégias que auxiliem concretamente o fazer pedagógico dos docentes. Esses que são, de fato, os verdadeiros agentes executores da mudança. Sem envolvimento dessa categoria na elaboração, execução e monitoramento das mudanças, não se constrói o sentimento de pertencimento no processo, e, sem esse sentimento, torna-se bastante difícil o sucesso de qualquer política pública educacional.

#### **5.4 FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E O ENSINO DA GEOGRAFIA**

O Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio tem como propósito orientar as propostas dos projetos político-pedagógicos das escolas e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, estando alinhado à Base Nacional Comum Curricular e às Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, com ênfase na formação cidadã dos estudantes pernambucanos.

Ao tratar da Formação Geral Básica (FGB), afirma-se que foi concebida de forma a promover a integração entre os diferentes componentes curriculares, levando em consideração suas áreas específicas de conhecimento, com o objetivo de assegurar que cada componente contribua de maneira única e eficaz para o desenvolvimento das competências nas respectivas áreas, mantendo um enfoque na integração, diálogo e complexidade das relações de aprendizado.

Constituindo parte comum a todos os estudantes do Ensino Médio, a FGB no Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio alinha-se à organização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e apresenta cada área de conhecimento, destacando a contribuição de cada componente curricular, acrescido de organizador curricular que especifica as habilidades da

BNCC, as habilidades específicas de cada componente e seus objetos de conhecimento, distribuídos ao longo dos três anos do Ensino Médio.

De acordo com o currículo analisado, as habilidades específicas dos componentes foram elaboradas para fomentar a interdisciplinaridade, sempre ancoradas nas habilidades de área da BNCC e com a finalidade de garantir uma sólida base de conhecimento a todos os estudantes pernambucanos. Assim sendo, os docentes podem identificar como seu componente de formação se insere nos debates propostos pelo documento nacional, buscando, assim, uma integração intra e interdisciplinar, permitindo aos discentes uma formação mais abrangente em relação aos objetos de conhecimento apresentados.

Vale destacar que essa decisão de atribuir habilidades específicas para os componentes curriculares integrantes de cada área do conhecimento, mesmo que desenvolvidos com base nas competências e habilidades delineadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esteve majoritariamente atrelada a opção que a Secretaria de Educação de Pernambuco fez de manter no Novo Ensino Médio, implementado em toda a Rede Pública Estadual de Ensino, a carga horária destinada a Formação Geral Básica distribuída pelos componentes curriculares formadores das áreas de conhecimento.

Analisando o referido currículo, percebe-se que as habilidades são organizadas em Unidades Temáticas dentro das áreas de conhecimento, que servem como blocos temáticos que facilitam a abordagem integrada das competências e habilidades entre os diferentes componentes curriculares, oportunizando o aprimoramento do aprendizado dos estudantes por meio de uma abordagem interdisciplinar.

Em relação à carga horária, o modelo adotado para a Formação Geral Básica é anual, ou seja, componentes de carga horária anual, o que permite uma organização mais eficiente dos professores nas escolas e garante a continuidade do desenvolvimento dos conhecimentos desta parte do currículo ao longo de cada ano letivo.

Ao trazer as seções referentes as áreas de conhecimento, o Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio reforça que desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, o Ensino Médio representa a etapa final da Educação Básica. Tendo a legislação reforçado o compromisso constitucional do Estado e da sociedade em proporcionar acesso à educação formal. No que diz respeito especificamente ao Ensino Médio, a oferta desta fase está centrada em três objetivos principais: 1- assegurar aos brasileiros a capacidade de participação no mercado de trabalho e os elementos essenciais para o pleno exercício da cidadania, através da construção das habilidades de aprender a aprender e da capacidade de autoaperfeiçoamento; 2- aprofundar os conhecimentos já adquiridos no Ensino Fundamental, permitindo a continuidade

dos estudos em nível superior, se for do interesse do estudante; e 3- promover o desenvolvimento humano, fundamentado em uma formação ética, direcionada ao pensamento crítico, fortalecendo a autonomia e o protagonismo.

O currículo aqui em análise afirma que as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como parte do currículo do Ensino Médio, desempenham um papel crucial ao capacitar os estudantes a acessar, compreender e interpretar de maneira ética, autônoma e responsável, os valores, narrativas e relações sociais e históricas em diversos contextos geográficos. A constituição de uma sociedade mais justa e compreensiva está diretamente ligada à formação de cidadãos empáticos, comprometidos com sua comunidade e conscientes de sua responsabilidade na promoção das transformações necessárias para estabelecer um espaço público fundamentado no respeito e na dignidade humana, onde as diferenças sejam reconhecidas e acolhidas.

Assim, reforça-se ao longo da redação do documento curricular que a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) se baseia na premissa de que o objeto de estudo, as ações humanas, não podem ser plenamente assimiladas apenas por sua manifestação mais evidente e externa. A interpretação e compreensão são essenciais para explicar e reconstruir esse objeto, dada sua natureza predominantemente subjetiva. A realidade social, entendida como a interação de indivíduos guiados por seus interesses e desejos, é compreendida pelo educando através da apreensão dos valores e normas que sustentam e fundamentam tais ações.

Essa abordagem, segundo a redação do currículo estudado, vai na contramão da ótica funcionalista do mundo social, que sugere ser possível conhecer objetivamente e intervir livremente em qualquer contexto social com base em categorias analíticas reproduzíveis. Assim, o Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio defende que, embora não seja um consenso nos dias de hoje, há uma busca por destacar a influência dos aspectos considerados irracionais, inconscientes e afetivos, adotando abordagens mais problematizadoras. Nesse sentido, a integração das ciências humanas e sociais é crucial, uma vez que esses campos do conhecimento lidam com as complexidades das relações humanas, justificando, desse modo, a “unificação de saberes, buscando um olhar interdisciplinar e relacional, sem garantias de análises totalizantes, visto que impossível, ao menos mais próximas de um enfoque integrador” (Pernambuco, 2020, p. 247).

Segundo o mesmo documento curricular, é garantida a autonomia de cada componente das ciências humanas e sociais, não porque seus objetivos de análise se diferenciem entre si, já que os fenômenos sociais não são facilmente compartimentalizáveis ou separáveis. A singularidade de cada campo deriva da adoção de pressupostos teóricos distintos, sendo a perspectiva sobre o mundo o fundamento da especificidade entre as disciplinas do campo,

resultando, assim, em sua riqueza analítica. Assim sendo, buscar uma visão mais integrada não implica na homogeneização das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pelo contrário, constitui abordar, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, o tratamento do objeto de estudo da área em suas proximidades e interações. Isso ocorre porque é através dos conhecimentos construídos nos campos disciplinares, juntamente com o reconhecimento histórico e situacional de seus limites, que podemos operacionalizar as conexões entre eles.

#### **5.4.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, CURRÍCULO E AS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS**

De acordo com a BNCC, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é composta por História, Geografia, Sociologia e Filosofia. O foco de análise de todas essas disciplinas é o conjunto das ações humanas, materiais e/ou simbólicas, derivadas da relação do ser humano com a natureza, consigo mesmo, na dialética com o outro e com a sociedade de forma mais generalizada.

O Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio chama atenção para o fato de ser importante destacar a valorização de cada campo do conhecimento, assegurando no currículo a perspectiva única de cada disciplina, mas sempre promovendo o diálogo entre todos os saberes da área e mesmo de outras áreas do conhecimento. Nesse contexto, o desafio crucial na reconstrução do currículo da última etapa da educação básica é alcançar esses objetivos e oportunizar uma formação humana contextualizada, possibilitando atribuição de significado aos conhecimentos escolares, desenvolvendo a argumentação, a capacidade de pesquisa, aprendizado e ação sobre o mundo, extrapolando a memorização, o mero acúmulo de conceitos e da compartimentação dos conhecimentos.

Em defesa de seus posicionamentos, o documento curricular em questão utiliza-se nesse ponto de Moreira e Candau (2008); Saviani (2003, 2016) e Freire (1987, 1992), para colocar que o currículo representa o conhecimento objetivado, pelo qual se atinge a consciência crítica dos educandos, garantidor de um ponto de chegada comum ao final da Educação Básica. Reforçando que, para esse fim, é necessário a contextualização e recontextualização com os saberes da realidade concreta dos estudantes para que haja uma construção dialógica dos saberes relacionados aos conhecimentos curriculares postos.

Ao discorrer sobre a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio destaca seguir a orientação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, estruturando essa área do conhecimento em seis blocos

denominados como Unidades Temáticas, sendo elas:

- 1- **Espaço, Territórios e Fronteira**, o currículo contextualiza histórica e culturalmente o espaço de vivência, explorando a categoria tempo por meio de valores e saberes locais, regionais e nacionais. Destacando a inter-relação singular de sertão, agreste e litoral, bem como a influência dos rios na ocupação histórica do território. Ademais, a territorialidade de grupos é abordada, evidenciando a construção de identidades e fomentando o debate sobre empatia, vivência ética e respeito à diversidade;
- 2- **Ética, Democracia e Política**, aborda a percepção de que somos seres essencialmente políticos, transcendendo as relações formais do sistema democrático de direito. Ressaltando o papel das relações sociais na criação de práticas, tradições, hábitos e constituição de culturas específicas que muitas vezes se relacionam de maneira conflituosa;
- 3- **Sociedade, Natureza e Cultura**, o debate sobre as implicações da correlação entre esses elementos é abordado desde a Antiguidade Clássica. A relação predatória do ser humano com a natureza, até meados do século XX, é discutida em contraste com a percepção atual da insustentabilidade desse modelo de desenvolvimento. A escola é apresentada como o espaço para contextualizar o debate, sensibilizando os estudantes para os riscos das ações humanas desreguladas sobre o meio ambiente;
- 4- **Ciência, Tecnologia e Conhecimento**, destaca a importância dos conhecimentos acumulados e da construção de novos saberes nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o protagonismo juvenil. Com isso, permite que os estudantes acessem, mobilizem e criem diferentes linguagens; formulando problemas, utilizando recursos de pesquisa e propondo soluções inovadoras aos problemas sociais;
- 5- **Mercado, Consumo e Trabalho**, a centralidade do trabalho como categoria ontológica é ressaltada. As categorias mercado e consumo são abordadas historicamente, destacando seu caráter de processo e construção social;
- 6- **Cidadania e Protagonismo e Direitos Humanos** destaca a necessidade de a política fazer parte do cotidiano dos estudantes, especialmente no conhecimento dos direitos individuais, coletivos e humanos. O professor é apontado como mediador do conhecimento, incentivando os estudantes a desenvolverem pensamento crítico, avaliando fontes, cruzando dados e formando posicionamentos próprios.

A análise abrangente das seis unidades temáticas sobre a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas permite observar ampla relevância e profundidade nos conteúdos abordados. Desde a contextualização histórica e cultural do espaço vivencial até a reflexão sobre ética,

democracia e política, cada tópico ressalta a interconexão entre diversos elementos da sociedade. Além disso, a importância da consciência ambiental, a valorização do conhecimento e o papel fundamental do trabalho e da cidadania são aspectos cruciais destacados nas unidades temáticas, que busca formar indivíduos críticos, conscientes e engajados em construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Percebe-se que o objetivo é proporcionar aos discentes a possibilidade de investigarem de modo problematizador o mundo ao seu redor, e com isso possam reconhecer, ordenar e confrontar contextos sociais. Capacitando-os a se engajarem socialmente, consciente dos impedimentos de suas ações, mas também cientes de sua capacidade de promover mudanças por meio do conhecimento.

Ainda na abordagem sobre a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o currículo aqui analisado cita de forma solta, sem nenhuma associação explicativa e/ou exemplificativa, as competências específicas que a BNCC estabelece para essa área do conhecimento, mostrados no quadro 18 a seguir. Para fins de melhor compreensão, apresenta-se no presente trabalho, ao final do quadro, um pequeno comentário sobre cada uma das competências descritas.

**Quadro 18** – As Competências Específicas Atribuídas pela Base Nacional Comum Curricular para a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

<b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS</b>	
<b>COMPETÊNCIA 1</b>	Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
<b>COMPETÊNCIA 2</b>	Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
<b>COMPETÊNCIA 3</b>	Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
<b>COMPETÊNCIA 4</b>	Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
<b>COMPETÊNCIA 5</b>	Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
<b>COMPETÊNCIA</b>	Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma

<b>6</b>	consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
----------	---

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 356).

A primeira competência abrange o domínio epistêmico das disciplinas científicas, introduzindo o aluno ao estudo das narrativas inerentes à Geografia, História, Sociologia e Filosofia. Esta competência possibilita a discussão sobre a formação de conceitos e sua aplicação, convidando os discentes a entenderem temas e processos em diversas ordens e escalas, e associa-los com a contemporaneidade. Além disso, estimula os alunos a comparar as semelhanças e diferenças na ocorrência de eventos em diferentes épocas e locais. O aprendizado dos conteúdos que compõem essa habilidade permite, através de instrumentos e procedimentos característicos da área de Ciências Humanas, mobilizar a capacidade analítica e crítica em relação aos processos políticos, econômicos, socioambientais e culturais em várias escalas de análise temporal.

A competência dois aborda a compreensão da organização dos territórios e da movimentação das fronteiras ao longo de diferentes períodos e locais, decorrentes das disputas de poder. Por meio das habilidades desenvolvidas, explora-se o estudo das tensões socioespaciais e das diversas formas de territorialidade, levando em consideração os fluxos migratórios e os processos de inclusão e exclusão. Neste contexto, são contempladas temáticas como a formação de territórios, colônias, reinos e impérios, assim como conquistas territoriais, rotas terrestres, fluviais e marítimas, dinâmicas comerciais, exploração econômica, colonização, movimentos populacionais, mudanças ambientais, entre outros aspectos relevantes. Além disso, essa competência possibilita análises fundamentadas em categorias filosóficas e sociológicas das situações que envolvem desigualdade e igualdade, inclusão e exclusão, e o conceito de poder em diferentes contextos temporais e territoriais.

A terceira competência aborda a análise e o estudo das interações entre sociedades e natureza, das diversas relações econômicas, culturais e políticas, e dos impactos econômicos e socioambientais resultantes. O reconhecimento dos processos históricos de ocupação e uso do espaço possibilita um entendimento crítico das complexas relações entre as sociedades humanas e contribui na promoção da conscientização ética e do consumo responsável. Esta competência capacita a análise, junto aos discentes, da produção e circulação de mercadorias, bem como da relação entre consumo e resíduos, especialmente ressaltando os resíduos sólidos.

A competência quatro traz o entendimento dos diversos sentidos do trabalho e das

relações que definem o cenário atual do mundo laboral. Com esse intuito, é essencial entender o significado do trabalho em seus variados âmbitos: histórico, geográfico, antropológico, sociológico, político, econômico e filosófico. Esta competência envolve compreender a intrincada rede de relações que molda a forma da atividade produtiva capitalista em diferentes territórios. Essa percepção crítica abrange tanto os aspectos mais amplos e comuns quanto aqueles mais específicos e próximos do contexto social da contemporaneidade.

A quinta competência versa sobre os pilares conceituais da compreensão dos direitos humanos, promovendo noções de ética, desigualdade, respeito, preconceito, solidariedade e tolerância as singularidades culturais, religiosas e étnico-raciais, entre outras. Os acontecimentos do dia a dia relacionadas a questões geopolíticas e de cidadania são exploradas para cultivar a conscientização moral nos jovens, incentivando-os a serem responsáveis e autônomos na convivência social.

A competência seis capacita os discentes a participação ativa no debate público, proporcionando autonomia, responsabilidade e consciência crítica. Para isso, oferece um conjunto de conhecimentos teóricos e conceituais contextualizados, propiciando-lhes entendimento, posicionamento e intervenção nas discussões coletivas de forma crítica e democrática. Ao respeitar a heterogeneidade de julgamentos, o objetivo é promover o exercício pleno da cidadania e fortificar o projeto de vida dos estudantes.

#### **5.4.2 ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO**

Ao discorrer especificamente sobre a Geografia, o Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio, afirma que:

A Geografia é a ciência que busca compreender as relações humanas com o espaço, analisando, também, como se apresentam estas relações entre os indivíduos e suas consequências, no que diz respeito às transformações deste espaço. Portanto, o objeto de estudo da Geografia é o espaço, sendo este, constituído pelos elementos naturais e sociais (Pernambuco, 2020, p. 251).

Nesse sentido que, no Ensino Médio, o ensino da Geografia objetiva promover a compreensão crítico-reflexivo e autônoma da interligação entre os seres humanos e o espaço-tempo. Compondo, dessa forma, uma ferramenta pedagógica indispensável para a interpretação da realidade.

O currículo em análise coloca que o componente de Geografia se caracteriza pela presença de habilidades cognitivas e relacionais específicas das Ciências Humanas e Sociais

Aplicadas, que buscam construir aprendizagens integradoras, abarcando os conhecimentos relacionados aos componentes da área. Destacando que os fenômenos sociais não se desenvolvem sozinhos, sendo necessário considerar o contexto das práticas humanas no passado e às demandas atuais da sociedade.

Também é colocado que o componente de Geografia mantém coerência com a proposta do ensino fundamental, especialmente no que diz respeito a essência da aprendizagem geográfica e das categorias que tratam da dinamicidade do tempo e do espaço, priorizando a educação ética e dialogando com as novas tecnologias.

A implementação da geografia escolar deve ocorrer de maneira convergente, considerando que os conteúdos do ensino básico devem abranger dimensões pedagógicas que vão além dos conteúdos formais sistematizados. Prioriza-se uma abordagem de aprendizado que visa não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a formação do indivíduo como cidadão, buscando estabelecer uma convivência harmoniosa e próspera na sociedade. Nesse contexto, o Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio, alinhado a BNCC destaca a importância da conscientização sobre o “Eu, o Outro e o Nós”, bem como o respeito às diversas formas de organização familiar e social em geral.

Portanto, as habilidades que compõem o campo da Geografia estão alinhadas com as competências de ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, não apenas devido ao caráter interdisciplinar, que busca compreender e relacionar saberes relacionados à natureza e à sociedade, mas também pela capacidade de acolher, interligar e dinamizar esses conhecimentos.

O Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio fornece o organizador curricular de todos os componentes curriculares mantidos na estrutura curricular da Formação Geral Básica do Novo Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Desta forma, percebe-se pouca inovação e mudança advinda com o novo paradigma, quando comparada a estrutura anterior ao Novo Ensino Médio. Visto que os organizadores curriculares não foram estabelecidos por áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), mas sim por componentes curriculares (Língua Portuguesa, Educação Física, Língua Inglesa, Arte, Matemática, Biologia, Química, Física, História, Geografia e Filosofia).

Para as finalidades desse trabalho, analisou-se o organizador curricular de geografia, que apresenta: Habilidades da Base Nacional Comum Curricular, as Habilidades Específicas do Currículo de Pernambuco e os Objetos de Conhecimentos, distribuídos para cada série do Ensino Médio.

A estruturação do organizador curricular de geografia presente no Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio pode ser apreciada nos quadros 19, 20 e 21. Para facilitar sua interpretação, faz-se a seguinte ponderação:

“No organizador curricular do Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio/Formação Geral Básica, um código pode ser observado antes da descrição de cada habilidade. Foram utilizados os mesmos códigos da BNCC. Entretanto, acrescenta-se o código do componente, numeração sequencial seguida de PE, indicando que a habilidade recebeu contribuição das redes públicas e/ou escolas privadas ou foi validada pelas mesmas. Assim, o código EM 13 LGG 101 LP 06 PE representa:

EM – Ensino Médio.

13 – 1º ao 3º ano do ensino médio.

LGG – Área de Linguagens e suas tecnologias.

101 – O primeiro dígito indica a competência da área a qual a habilidade está relacionada. E os dois últimos dígitos indicam a numeração sequencial da habilidade da área.

LP – Componente de Língua Portuguesa.

06 – Indica a numeração sequencial da habilidade para Pernambuco.

PE – A habilidade recebeu contribuição das redes públicas e/ou de escolas privadas.”  
(Pernambuco, 2020, p.84)

**Quadro 19** – Organizador Curricular de Geografia para o 1º Ano do Ensino Médio

<b>GEOGRAFIA</b>		
<b>1º ANO</b>		
<b>HABILIDADES DE ÁREA DA BNCC</b>	<b>HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES</b>	<b>OBJETOS DO CONHECIMENTO</b>
(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	(EM13CHS101GE01PE) Interpretar o processo de construção do espaço geográfico através da análise de sua formação histórica e configuração atual, avaliando de forma crítica as semelhanças e disparidades constituídas entre estes espaços.	1. O Espaço Geográfico: 1.1. A Geografia e seu objeto de estudo; 1.2. Construção e transformação do Espaço Geográfico
(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).	(EM13CHS103GE02PE) Distinguir análises sobre o espaço por meio de conceitos geográficos fundamentais que compreendem as estruturas territoriais e regionais, subsidiando o diagnóstico das paisagens naturais e humanizadas, promovendo a reflexão e a constituição de argumentações científicas próprias da Geografia.	1. Conceitos Geográficos e suas relações: 1.1. Território; 1.2. Região; 1.3. Paisagem; 1.4. Lugar; 1.5. Natureza; 1.6. Sociedade.

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	(EM13CHS106GE05PE) Analisar os fatores que influenciaram na criação e no desenvolvimento cartográfico, entendendo os processos que envolvem a elaboração dos mapas e sua linguagem, relacionando a constituição do conhecimento humano e sua adaptação aos fenômenos naturais	1. Cartografia: 1.1. História e desenvolvimento; 1.2. Orientação e localização; 1.3. Movimentos da Terra e estações do ano; 1.4. Fusos horários; 1.5. Coordenadas geográficas; 1.6. Escalas e projeções cartográficas; 1.7. Mapas temáticos; 1.8. Tecnologias e cartografia.
(EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.	(EM13CHS206GE10PE) Reconhecer diferentes fontes e linguagens, baseando-se em arcabouços teóricos e metodológicos, considerando que os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, analogia e atividade constituem importantes ferramentas de reflexão e análise, fundamentando as formas de registrar, analisar e discutir os conhecimentos geográficos.	1. Pesquisa Geográfica: 1.1. Aplicação de metodologias de investigação científica aos objetos de conhecimento, por meio de atividades pedagógicas..
(COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3 BNCC) Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.	(EM13CHS300GE11PE) Analisar o processo geológico de constituição e consolidação da Terra, identificando os resultados visíveis e não visíveis dessas transformações naturais e antrópicas, ocorridas na superfície terrestre, interpretando as mútuas influências entre a biosfera e a atmosfera.	1. O planeta Terra: 1.1. Formação e evolução da Terra; 1.2. Estrutura interna da Terra; 1.3. Relevo continental e submarino; 1.4. Formação dos solos; 1.5. Atmosfera: tempo e clima; 1.6. Biomas e formações vegetais; 1.7. Águas subterrâneas e bacias hidrográficas

Fonte: Pernambuco, 2021, p. 269-270

**Quadro 20** – Organizador Curricular de Geografia para o 2º Ano do Ensino Médio

<b>GEOGRAFIA</b>		
<b>2º ANO</b>		
<b>HABILIDADES DE ÁREA DA BNCC</b>	<b>HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES</b>	<b>OBJETOS DO CONHECIMENTO</b>
(EM13CHS104) Analisar	(EM13CHS104GE03PE)	1. A formação da diversidade

objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.	Analisar o processo de formação da diversidade étnico-racial da população mundial, através da consolidação dos lugares e do pertencimento, reconhecendo a importância do pluralismo cultural na formação de povos e nações.	cultural dos povos e nações: 1.1. África; 1.2. América; 1.3. Ásia; 1.4. Europa; 1.5. Oceania.
(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.	(EM13CHS105GE04PE) Avaliar as relações entre o processo de crescimento das cidades e os movimentos populacionais no campo, ponderando sobre suas origens e resultados na contemporaneidade.	1. Transformações do espaço e da população: 1.1. IDH e movimentos migratórios; 2. Urbanização: 2.1. Histórico, características e relações; 2.2. Planejamento e desigualdade socioespacial.
(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.	(EM13CHS201GE06PE) Entender os fluxos migratórios e financeiros no Brasil e no mundo, considerando sua relação com os fatores socioeconômicos, naturais e culturais, analisando o papel do Estado, dos organismos internacionais e da sociedade civil.	
(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.	(EM13CHS402GE15PE) Analisar índices sociais, fornecidos por fontes (nacionalmente e internacionalmente) reconhecidas e fidedignas, relativos à população economicamente ativa e inativa, investigando as diferenças dessas informações entre as diversas camadas da sociedade e analisando os motivos das variações dessas informações no tempo e no espaço.	1. Estrutura da população mundial: 1.1. Indicadores demográficos; 1.2. Pirâmide etária; 1.3. Desenvolvimento humano; 1.4. Desigualdade social.
(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo,	(EM13CHS603GE17PE) Identificar, historicamente e geograficamente, os diferentes sistemas de governo e suas associações com o processo democrático, analisando as relações de poder e as reorganizações estruturais dos	1. Desenvolvimento do capitalismo e suas fases. 2. O Pós Guerra Fria. 3. A Nova Ordem Mundial.

soberania etc.)	territórios, como resultado de conflitos ou de acordos pacíficos no espaço mundial.	
(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.	(EM13CHS606GE18PE) Relacionar os índices demográficos com aspectos populacionais de caráter econômico, social, político e cultural de diferentes países e regiões, identificando as disparidades entre as classes sociais, avaliando, ao mesmo tempo, medidas que promovam maior equidade e justiça social.	1. Estrutura da população brasileira: 1.1. Indicadores demográficos; 1.2. Pirâmide etária; 1.3. Desenvolvimento humano; 1.4. Desigualdade social.

Fonte: Pernambuco, 2021, p. 270-271

**Quadro 21** – Organizador Curricular de Geografia para o 3º Ano do Ensino Médio

<b>GEOGRAFIA</b>		
<b>3º ANO</b>		
<b>HABILIDADES DE ÁREA DA BNCC</b>	<b>HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES</b>	<b>OBJETOS DO CONHECIMENTO</b>
(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.	(EM13CHS202GE07PE) Avaliar as diferentes fases e avanços do meio técnico-científico-informacional, analisando sua influência no modo de vida e na organização espacial dos diferentes grupos humanos.	1. Os avanços tecnológicos e a economia mundial: 1.1. Blocos Econômicos; 1.2 Globalização.
(EM13CHS203) Comparar os significados de território, fronteiras e vazios (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).	(EM13CHS203GE08PE) Entender a constituição dos territórios urbanos e rurais, suas diferenciações e as relações de poder que se consolidam dentro destes espaços, ressaltando a apreciação de áreas, por vezes, consideradas antagônicas.	1. Atividades econômicas no campo e suas relações com a cidade: 1.1. Agricultura; 1.2. Pecuária; 1.3. Agronegócio; 1.4. Questão agrária; 1.5. As diferentes relações entre as áreas urbanas e rurais
(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais,	(EM13CHS205GE09PE) Analisar as particularidades produtivas entre os países e seus acordos, no mundo globalizado, dando destaque a produção local,	1. Economia Global: 1.1. Características e histórico; 1.2. Fontes de energia e globalização. 2. Economias locais e mundo do trabalho na

políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.	suas interligações com o mundo e a inserção dos jovens trabalhadores nesse cenário.	era global..
(EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.	(EM13CHS302GE12PE) Analisar os principais problemas ambientais, decorrentes das transformações na dinâmica da natureza, realizadas pelo trabalho humano no campo.	1. Atividades econômicas no campo e os princípios da sustentabilidade: 1.1. Agricultura; 1.2. Pecuária; 1.3. Agronegócio; 1.4. Questão agrária; 1.5. As diferentes relações entre as áreas urbanas e rurais.
(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.	(EM13CHS303GE13PE) Entender o processo de transformação dos bens consumidos, as características das produções e o papel desses agentes transformadores na construção do consumo, considerando os princípios da responsabilidade socioambiental.	1. Indústrias: 1.1. Histórico; 1.2. Tipos e regionalização; 1.3. Desindustrialização; 1.4. Relações com a sociedade e com o consumo.
(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.	(EM13CHS401GE14PE) Reconhecer o papel das inovações tecnológicas, da comunicação, da locomoção e das redes informacionais no modo de vida rural e urbano, avaliando as relações entre os diversos grupos sociais e o seu acesso às novas tecnologias.	1. Tecnologias e sociedade: 1.1. Serviços; 1.2. Transportes; 1.3. Comunicações
(EM13CHS403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.	(EM13CHS403GE16PE) Identificar o desenvolvimento das mudanças nas relações sociais e no processo de produção no mundo do trabalho, tanto no campo, quanto na cidade, ocorridas pelos avanços tecnológicos informacionais que criaram e/ou aprofundaram situações de desigualdade e conflitos sociais.	1. Tecnologias e mundo do trabalho urbano e rural: 1.1. IDH e migração. 1.2. Desemprego estrutural e conjuntural

Fonte: Pernambuco, 2021, p. 272-273

pela Secretaria de Educação de Pernambuco no Currículo para o Ensino Médio, demonstra inconsistências com o discurso de inovação e reforma trazidos com o paradigma do Novo Ensino Médio, visto que não é perceptível nenhuma proposta e/ou orientação de integração dos conteúdos apontados com os demais componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Apresentando apenas um copilado de conteúdos a serem vivenciados por série da última etapa da educação básica, relegando aos docentes a responsabilidade de buscar caminhos e estratégias para a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Com relação a distribuição e ordem dos conteúdos, permaneceu a tendência tradicionalista da geografia escolar, com a concentração das temáticas naturais e geofísicas no 1º ano e os temas de geografia humana alocados nos 2º e 3º anos do Ensino Médio. Além disso, observa-se forte ausência de direcionamento sobre a geografia do Brasil. No 1º e 3º anos não há nenhum objeto de conhecimento específico sobre aspectos geográficos do Brasil. Já no 2º ano apenas 1 objeto de conhecimento direciona o estudo para Demografia do Brasil. Desta forma, fica subentendido a abordagem regional dos conteúdos postos pelo Organizador Curricular de Geografia do Ensino Médio.

Outro ponto importante é a falta divisão dos objetos de conhecimento por bimestre ou semestre, isso implica em falta de padronização dos conteúdos de geografia a serem vivenciados por período do ano letivo em todos os estabelecimentos de ensino da Rede Estadual de Pernambuco. Sendo atribuídos, apenas, uma sequência linear de cinco objetos de conhecimento para o 1º e 2º anos e seis para o 3º ano. Assim posto, os alunos que migrarem, por qualquer motivo, de uma escola para outra da rede correrá o risco de não terem contato com os conteúdos previstos para a série cursada.

## **6. OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO NA GEOGRAFIA COM A IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO**

A ascensão do neoliberalismo regressivo na segunda metade da década de 2010 gerou forte apreensão entre os educadores. Após um período de avanços na educação desde 1988, especialmente entre 2004 e 2014, o setor passou a enfrentar uma sensação de sufocamento, com valorização da militarização, imposição de métodos, revisionismo histórico, cortes de verbas e negação da diversidade, indicando forte retrocesso em relação aos esforços de governos anteriores, que, com diferentes graus de sucesso, buscaram fortalecer a educação. Nesse sentido, a reforma do Novo Ensino Médio constituiu uma peça fundamental na tarefa de desorganização das estruturas progressistas em prol do desenvolvimento educacional.

Pela mimese da produtividade empresarial, a lógica de gestão educacional com estabelecimento de metas, avaliação sistemática do rendimento escolar, responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso ampliou o domínio dos resultados sobre o processo, reduzindo o trabalho educativo ao produto, no movimento fetichista bastante conhecido. Seus efeitos práticos são ainda mais perversos pela naturalização de uma relação educativa que, em conjunto com a transferência da responsabilidade dos direitos sociais para o setor privado, criou as fases para que a relação mercantil e produtiva deixe de ser um simulacro e a subsunção da educação ao capital se dê completamente (Catini, 2019, p. 35)

Para Catini (2019, p. 34), “praticamente nenhum direito social hoje, nem mesmo aqueles conquistados pelas lutas populares, é gerido sem a mediação de organizações privadas”. Assim sendo, as fundações e institutos empresariais empenham-se na aproximação do trabalho docente aos modelos dos trabalhos de serviços precários, intermitentes e uberizados. Buscando, também, a terceirização do trabalho educativo e a privatização da gestão de escolas e sistema de ensino, com o intuito de reduzir ou eliminar a estabilidade no emprego, aumentar a supervisão e dar poder aos clientes (pais e alunos) para monitorar ou avaliar os professores.

Nesse contexto, a reforma do ensino médio no Brasil, instituída pela Lei N.º 13.415/2017 e atrelada a ascensão neoliberal regressiva no país, trouxe uma série de mudanças estruturais e pedagógicas que impactaram diretamente a prática docente e a aprendizagem discente, sobretudo no que tange à geografia. A disciplina, essencial para a compreensão das dinâmicas espaciais e sociais, enfrentou desafios específicos em um contexto que se argumentava promoção de maior flexibilidade curricular e personalização do percurso formativo dos estudantes. Nesse sentido, o presente capítulo busca explorar os limites e as possibilidades para o ensino da Geografia decorrentes da implantação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de

Pernambuco, tomando como base as percepções e experiências dos professores que atuaram nesse cenário.

A partir da coleta de dados realizada com docentes de geografia, este capítulo revela os entraves estruturais, pedagógicos e formativos que limitaram a prática educativa, bem como identifica oportunidades que possam potencializar a educação geográfica no processo de reformulação do Novo Ensino Médio, instituída pela Lei N.º 14.945/2024. Entre os aspectos analisados, destacaram-se a necessidade de adequações curriculares, investimentos em formação continuada e na infraestrutura escolar, elementos que interferem diretamente no cotidiano das práticas docentes. Ao articular esses fatores com as realidades locais, buscou-se contribuir para uma análise aprofundada e crítica sobre o ensino da geografia no âmbito das mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio.

Assim, a estrutura deste capítulo organiza-se em torno do processo de construção da etapa pesquisa de campo e da análise minuciosa dos dados coletados, evidenciando os desafios enfrentados pelos professores, as estratégias desenvolvidas para superá-los e as perspectivas futuras para o ensino da Geografia. Essa abordagem pretende não apenas compreender os impactos imediatos da reforma educacional, mas também apontar caminhos para o fortalecimento da prática docente em Geografia, considerando os contextos específicos da Rede Estadual de Pernambuco.

## **6.1 A ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO**

Na pesquisa de campo, optou-se pela aplicação de questionário, entendido por Marconi e Lakatos (1999, p.100) como o “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”. Já Gil (2010, p.128) compreende o questionário “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”.

A utilização de questionário na pesquisa de campo apresenta vantagens frente as demais técnicas de coleta de dados: a possibilidade de atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa; menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; garantia do anonimato das respostas; os participantes respondem no momento em que julgam mais conveniente; não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (Gil, 2010).

O questionário desenvolvido como instrumento de coleta de dados para esta pesquisa de

doutorado foi cuidadosamente planejado para capturar as nuances das percepções e vivências dos docentes de Geografia no contexto da implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Para cumprir com a finalidade da pesquisa, o questionário aplicado foi estruturado primando coletar dados consistentes e relevantes sobre a temática investigada. Sendo elaborado de forma a cobrir tanto aspectos objetivos quanto subjetivos, proporcionando uma análise abrangente e crítica dos fenômenos envolvidos. Sua estruturação em partes e blocos temáticos refletiu a necessidade de compreender tanto o perfil dos entrevistados quanto os impactos percebidos nas práticas pedagógicas e no ensino da ciência geográfica.

A primeira parte do questionário, intitulada “Caracterização Sociodemográfica e Profissional dos Entrevistados”, foi projetada para traçar o perfil social, demográfico e profissional dos docentes de geografia participantes da pesquisa. Questões como idade, gênero, formação acadêmica, tempo de experiência e tipo de vínculo profissional forneceram dados essenciais para contextualizar as respostas subsequentes e traçar o panorama inicial sobre quem foram os profissionais diretamente envolvidos no ensino de geografia no contexto do Novo Ensino Médio, possibilitando identificar padrões e variações relevantes para a análise.

Além disso, aspectos como a carga horária semanal, o número de turmas atendidas e a existência de vínculos docentes em outras redes ou esferas educacionais permitiram identificar fatores estruturais que influenciam diretamente a prática pedagógica. Essa abordagem possibilitou correlações importantes entre as condições de trabalho dos professores e suas percepções sobre o impacto do Novo Ensino Médio.

A segunda parte do questionário, denominada “Percepções Docentes sobre os Impactos do Novo Ensino Médio” foi desenvolvida com o objetivo de investigar a percepção dos docentes acerca das mudanças no ensino e aprendizagem da ciência geográfica em virtude da implementação do Novo Ensino Médio. Essa parte foi estruturada em três blocos temáticos: Implementação; Prática Pedagógica e Ensino da Geografia no Novo Ensino Médio.

As questões do primeiro bloco (Implementação do Novo Ensino Médio) focaram nos aspectos relacionados à introdução e operacionalização do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. As perguntas buscaram explorar o nível de informação e compreensão dos docentes sobre as diretrizes e objetivos do NEM; a consciência dos professores sobre as orientações recebidas e sua participação ativa no processo; a percepção dos docentes sobre a adequação do planejamento e das estratégias implementadas pelo governo estadual para a execução das mudanças; e as dificuldades enfrentadas no processo de implementação, como a qualidade das formações continuadas e do suporte pedagógico

oferecido, bem como da adequação física e estrutural das escolas. Essas questões buscaram revelar não apenas a eficácia das estratégias implementadas, mas também as lacunas existentes no apoio aos docentes.

No segundo bloco (Prática Pedagógica no Novo Ensino Médio) as perguntas destacaram as mudanças práticas enfrentadas pelos professores de geografia em virtude do NEM, especialmente, os impactos na carga horária e no planejamento docente, bem como a vinculação e adaptação dos professores às trilhas formativas do Currículo de Pernambuco. Esse bloco também investigou as dificuldades enfrentadas pelos docentes nos Itinerários Formativos, como a falta de material didático adequado e a insuficiência de momentos de formação continuada, assim, objetivando mapear desafios práticos e estruturais que interferiram diretamente na qualidade do ensino de geografia durante a implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Pernambuco.

O terceiro e último bloco da segunda parte do questionário (Ensino da Geografia no Novo Ensino Médio) trouxe questões para aprofundar a análise sobre o ensino da Geografia no contexto do NEM. Explorando a percepção dos docentes sobre a contribuição da Base Nacional Comum Curricular para o fortalecimento das Ciências Humanas e, em particular, da Geografia; o impacto das mudanças na carga horária da última etapa da educação básica, e sua configuração entre Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, no aprofundamento do ensino geográfico; o arcabouço curricular construído pela Secretaria de Educação de Pernambuco e seus desdobramentos no ensino da ciência geográfica e interesse dos estudantes pela Geografia.

Por fim, para finalizar o questionário, a última questão avaliou a opinião dos professores sobre as propostas de reformulação do Novo Ensino Médio, possibilitando reflexões sobre os rumos da educação básica no país. Vale ressaltar que no período de aplicação dos questionários a Lei N.º 14.945/2024, que instituiu a reformulação do Novo Ensino Médio, ainda não tinha sido sancionada. Havendo apenas previsões e especulações das alterações que seriam implementadas a partir do ano letivo de 2025 em todas as instituições escolares ofertantes da última etapa da educação básica no país.

Sendo assim, o questionário foi estruturado de maneira a dialogar diretamente com os objetivos da pesquisa, buscando captar uma visão ampla e detalhada sobre as transformações e desafios para o ensino-aprendizagem da educação geográfica associados ao processo de implementação Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. A integração de perguntas objetivas com questões discursivas garantiu tanto a quantificação de tendências quanto a obtenção de dados qualitativos que enriqueceram a análise e construção da presente



de Ensino de Pernambuco apresenta 1061 escolas<sup>7</sup>; distribuídas entre Escolas de Ensino Regular, Escolas de Referência em Ensino Médio (Integral e Semi-integral) e Escolas Técnicas; lotadas em 16 Gerências Regionais de Educação (Recife Norte, Recife Sul, Metropolitana Norte, Metropolitana Sul, Mata Norte, Mata Centro, Mata Sul, Vale do Capibaribe, Agreste Centro Norte, Agreste Meridional, Sertão do Moxotó-Ipanema, Sertão do Alto Pajeú, Deputado Antonio Novaes, Sertão do Médio São Francisco, Sertão Central e Sertão do Araripe), de acordo com a sua localização geográfica.

Diante disso, e levando em consideração o tema da presente pesquisa, optou-se por compor o grupo de amostragem com apenas professores de geografia da Rede Estadual de Ensino lotados em unidades de ensino (Escolas de Referência – Integral e Semi-integral – e Escolas Técnicas) integrantes da Gerência Regional de Educação do Vale do Capibaribe (GRE – Limoeiro).

A escolha dessa Gerência Regional de Educação se deu pelo fato dela apresentar, nos últimos anos, os melhores resultados no Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE), possuindo os percentuais mais elevados no Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

Segundo os informes presentes no site da Secretaria de Educação de Pernambuco, o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) começou a ser avaliado em 2008, estabelecido a partir do desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE) e na Taxa de Aprovação. O desempenho corresponde à média dos discentes em Língua Portuguesa e Matemática, resultante dos testes elaborados no SAEPE.

De acordo com a Portaria SEE N.º 2976, de 10 de julho de 2023, em seu Art. 2.º:

“O SAEPE é um sistema de avaliação externa em larga escala, composto por um conjunto de instrumentos, realizado anualmente pela SEE/PE desde os anos 2000, e que tem por objetivos, no âmbito educacional: I – Produzir indicadores educacionais para o Estado, Municípios, Regiões e Escolas, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas; II – Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação ofertada no Estado em seus diversos níveis governamentais e III – Subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico de Pernambuco”.

O IDEPE é o indicador exclusivo de Pernambuco e sua avaliação é feita anualmente de

---

<sup>7</sup> Segundo informações coletadas em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/no-dia-da-escola-pernambuco-celebra-as-1061-unidades-de-ensino-da-rede-estadual/#:~:text=Atualmente%2C%20Pernambuco%20conta%20com%201061,gest%C3%A3o%20da%20governadora%20Raquel%20Lyra>. Acesso em: 17/01/2025

forma censitária, ou seja, praticamente todas as escolas do Estado participam da avaliação. Desta forma, permite identificar a evolução ano a ano potencializando a tomada de decisão.

Analisando os dados presentes na tabela 3, construída a partir dos dados disponíveis no portal virtual da Secretaria de Educação de Pernambuco, constata-se que a GRE Vale do Capibaribe – Limoeiro apresentou os melhores percentuais nos Índices de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (dos anos 2017, 2018, 2019, 2021 e 2022) do 3º Ano do Ensino Médio.

Vale a ressalva que o referido portal da educação só apresentava até a data de realização desse levantamento os percentuais dos cinco anos mencionados, e, devido ao cenário pandêmico, advindo com a COVID-19, no ano de 2020 não houve aplicação do SAEPE nem, conseqüentemente, divulgação do IDEPE.

**Tabela 3** – Consolidado do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco por Gerência Regional de Educação

Gerências Regionais de Educação	IDEPE 3º Ano Ensino Médio				
	2017	2018	2019	2021	2022
GRE Agreste Centro Norte – Caruaru	4,24	4,49	4,37	3,81	4,23
GRE Agreste Meridional – Garanhuns	4,37	4,56	4,71	4,22	4,38
GRE Mata Centro – Vitória de Santo Antão	4,44	4,65	4,72	4,21	4,63
GRE Mata Norte – Nazaré da Mata	4,54	4,81	4,89	4,22	4,54
GRE Mata Sul – Palmares	4,25	4,56	4,79	4,35	4,74
GRE Metropolitana Norte	4,22	4,56	4,48	3,94	4,20
GRE Metropolitana Sul	4,41	4,56	4,41	3,81	4,16
GRE Recife Norte	4,39	4,70	4,59	3,92	4,25
GRE Recife Sul	4,41	4,61	4,61	4,15	4,40
GRE Sertão Central – Salgueiro	4,83	5,11	5,11	4,25	4,91
GRE Sertão do Alto Pajeú – Afogados da Ingazeira	4,89	5,14	5,16	4,49	4,96
GRE Sertão do Araripe – Araripina	4,27	4,34	4,38	3,75	4,04
GRE Sertão do Moxoto Ipanema – Arcoverde	4,73	4,93	4,74	4,17	4,59
GRE Submédio São Francisco – Floresta	5,06	5,27	5,31	4,41	4,82
GRE Médio São Francisco – Petrolina	4,28	4,51	4,60	3,67	4,26
GRE Vale do Capibaribe – Limoeiro	5,19	5,49	5,57	4,75	5,35

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados no site: <https://portal.educacao.pe.gov.br/idepe/>.

Acesso em: 22 ago. 2024

### 6.3 A COLETA DE DADOS

O processo de coleta de dados iniciou com a apresentação da pesquisa aos professores de geografia da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, lotados na GRE Vale do Capibaribe – Limoeiro, por meio de contato presencial, primeiramente, e virtual, posteriormente. A interação presencial ocorreu em um encontro de formação continuada realizado na sede da referida

Gerência Regional de Educação, no dia 28 de fevereiro de 2024. Neste encontro estavam presentes docentes da área de ciências humanas de todas as escolas e municípios integrantes da GRE. Na ocasião foi feito um breve relato do teor da pesquisa; com exposição do título, justificativa, problema, hipótese e objetivos; enfatizando-se repetitivamente a importância da participação dos professores de geografia no Novo Ensino Médio para obtenção da compreensão real do fenômeno estudado.

Após esse primeiro contato começou-se o processo de elaboração do questionário, em seguida, ocorreu sua divulgação, para ser preenchido por meio de acesso a um link de direcionamento ao GoogleForms, por meios virtuais, em dois grupos de WhatsApp (“Ciências Humanas na Vale” e “Informes Ciências Humanas”), com a participação dos professores de humanas lotados nas escolas estaduais de jurisdição da GRE Vale do Capibaribe - Limoeiro. Essa ação contou com a ajuda dos administrados dos grupos, os coordenadores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da referida Gerência Regional de Educação.

Nestes grupos, colocou-se entre os dias 08 de abril de 2024 e 19 de julho de 2024 o link do mencionado questionário para preenchimento. As respostas foram sendo armazenadas na própria plataforma do GoogleForms. Devido à baixa adesão de preenchimento do formulário, utilizou-se a prática do envio de mensagens ao contato privado dos professores integrantes dos grupos de WhatsApp “Ciências Humanas na Vale” e “Informes Ciências Humanas”.

Após o período de aplicação de questionários, encerrou-se o recebimento de respostas no dia 19 de julho de 2024. Ao todo foram 25 questionários respondidos. Das 37 unidades de ensino integrantes da Gerência Regional de Educação do Vale do Capibaribe, obteve-se respostas de docentes de geografia do Novo Ensino Médio lotados em 23 dessas escolas. Dos 16 municípios integrantes da GRE Vale do Capibaribe – Limoeiro, conseguiu-se amostragem de 14 deles, ficando sem participação apenas de professor de geografia do NEM da Rede Estadual lotado nos municípios de Lagoa de Itaenga e Casinhas.

**Tabela 4 – Síntese da Amostragem da Pesquisa**

<b>Municípios</b>	<b>Escolas</b>	<b>Número de Questionários Respondidos</b>
<b>Bom Jardim</b>	<b>01- EREM Dr. Mota Silveira</b>	<b>01</b>
	02- EREM Justulino Ferreira Gomes**	--
	<b>03- EREM Raimundo Honório</b>	<b>01</b>
Casinhas*	04- EREM João XXIII**	--
<b>Cumaru</b>	<b>05- EREM Manoel Gonçalves</b>	<b>02</b>
<b>Feira Nova</b>	<b>06- EREM Prof.<sup>a</sup> Marilene Chaves de Santana</b>	<b>01</b>
	<b>07- EREM Antônio Inácio</b>	<b>01</b>

<b>Frei Miguelinho</b>	<b>08- Escola Teófilo Severino de Arruda</b>	<b>01</b>
	<b>09- EREM São José</b>	<b>01</b>
<b>João Alfredo</b>	<b>10- EREM Jarina Maia</b>	<b>01</b>
	11- EREM Nossa Senhora Auxiliadora**	--
Lagoa de Itaenga*	12- EREM Tristão Ferreira Bessa**	--
<b>Limoeiro</b>	13- Centro de Atendimento Educacional Especializado do Limoeiro – CAEEL***	Não ofertava Ensino Médio
	<b>14- EREFM Ginásio de Limoeiro Artur Correia de Oliveira</b>	<b>01</b>
	15- EREM Austro Costa**	--
	16- EREM Dr. Sebastião de Vasconcelos Galvão**	--
	<b>17- EREM Jandira de Andrade Lima</b>	<b>01</b>
	18- Escola Paulo Freire (Unidade Prisional) **	--
	<b>19- Escola Seráfico Ricardo</b>	<b>01</b>
	<b>20- ETE José Humberto</b>	<b>01</b>
	21- EREF Suzel Galiza***	Não ofertava Ensino Médio
<b>Machados</b>	<b>22- EREM Severino de Andrade Guerra</b>	<b>01</b>
<b>Orobó</b>	23- EREM Abílio de Souza Barbosa**	--
	<b>24- Escola Prof.º Antônio Pedro de Aguiar</b>	<b>01</b>
	<b>25- EREM Prof.ª Rita Maria da Conceição</b>	<b>01</b>
<b>Passira</b>	<b>26- EREM Cônego Fernando Passos</b>	<b>01</b>
	<b>27- EREM Manoel Guilherme da Silva</b>	<b>01</b>
	28- Escola Prof.ª Mariza José Barbosa Silva**	--
<b>Salgadinho</b>	<b>29- EREM Carlos Soares</b>	<b>01</b>
<b>Santa Maria do Cambucá</b>	<b>30- EREM João David de Souza</b>	<b>01</b>
<b>Surubim</b>	<b>31- EREM Natalícia Maria Figueiroa</b>	<b>01</b>
	<b>32- EREM Severino Farias</b>	<b>01</b>
	33- EREF Maria Cecília Barbosa Leal***	--
	34- EREM Ana Faustina**	--
	<b>35- ETE Antônio Arruda de Farias</b>	<b>01</b>
<b>Vertente do Lério</b>	<b>36- EREM Justa Barbosa</b>	<b>01</b>
<b>Vertentes</b>	<b>37- EREM Gil Rodrigues</b>	<b>01</b>
*Município sem adesão a coleta de dados		
**Escola sem adesão a coleta de dados		
***Escola não visitada por não ofertar nenhuma modalidade de Ensino Médio		

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados (2024)

#### 6.4 METODOGIAS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Para atingir o objetivo de identificar por meio da coleta de dados com os docentes os limites e as possibilidades para o ensino da geografia decorrentes da implantação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Pernambuco foi realizada análise minuciosa das respostas

obtidas com aplicação dos questionários com o grupo amostral, sendo utilizadas três metodologias nesta etapa da pesquisa. Para os elementos quantitativos foram empregados os princípios da estatística descritiva e da estatística inferencial. Já para as informações qualitativas coletadas, empregou-se os fundamentos da análise do discurso/conteúdo.

Segundo Stevenson (1981), o vasto campo da estatística pode ser subdividido em três áreas: a descritiva, empregada na descrição de fatos através de dados quantitativos; a probabilidade, usada na análise de conjunturas sujeitas ao acaso; e a inferência, utilizada para alcance de respostas sobre um fenômeno. A estatística descritiva abarca procedimentos e técnicas que possibilitam coletar, organizar e descrever os dados (Santos, 2007; Freund, 2009), sendo uma maneira de se contemplar a variação de valores/dados que foram sintetizados.

A estatística descritiva, na visão de Freund e Simon (2000), consiste no processamento dos dados com o objetivo de resumi-los ou descrevê-los, sem extrapolações, ou seja, sem realizar inferências que ultrapassem os próprios dados. Assim, a estatística descritiva ou análise exploratória concentra-se exclusivamente em sintetizar, descrever ou apresentar os dados (Collis; Hussey, 2005). Contudo, Freund e Simon (2000) destacam uma limitação da estatística descritiva: como os dados frequentemente são extraídos de amostras, isso pode levar o analista a realizar generalizações inadequadas.

Complementando o âmbito da descrição, foi empregado os alicerces da estatística inferencial. Segundo Cunha (2014), inferência significa tirar conclusões a partir de dados, sendo a estatística inferencial usada para formular conclusões e fazer inferências após a análise de dados coletados em pesquisas. Assim, a inferência estatística é um processo de inferir características de uma população por meio da observação de uma amostra.

Convergindo nessa concepção, Sampaio, Assumpção e Fonseca (2018), afirmam que a inferência estatística é uma área da estatística cujo objetivo é fazer afirmações a partir de um conjunto de valores representativos (amostra) sobre um universo e se assume que a amostra é muito maior do que o conjunto de dados observados. Complementando, Araújo (2024, p. 26), pontua que a estatística inferencial “é responsável por dar suporte ao pesquisador, apresentando um conjunto de métodos e modelos que buscam caracterizar e projetar o comportamento de uma população a partir das estimativas de um subconjunto dela, ou seja, uma amostra dessa população”. Para que as inferências possam ser realizadas, a estatística inferencial apoia-se na amostragem, uma vez que é por meio das amostras representativas que se torna possível obter conclusões verídicas caracterizadoras e representativas de suas respectivas populações (Araújo, 2024).

Portanto, o objetivo da estatística descritiva é oferecer parâmetros que funcionem como

referência para a análise de dados, gerando informações pertinentes ao objeto de estudo. Esses parâmetros são derivados da coleta de dados relacionados a uma característica de interesse ou necessidade específica. Por outro lado, a estatística inferencial busca realizar previsões sobre o comportamento quantitativo de um fenômeno coletivo.

As cinco questões binárias (Sim ou Não) do Bloco III (O Ensino de Geografia no Novo Ensino Médio), da segunda parte do questionário aplicado, demandaram uma justificativa argumentativa dos professores participantes da pesquisa para suas escolhas. Diante dessa realidade, esta parte final do questionário exigiu, além das metodologias estatística descritiva e inferencial, a utilização dos princípios da Análise de Conteúdo.

Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo é:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

Conforme Godoy (1995), a análise de conteúdo, no conceber de Bardin (2011), corresponde a uma técnica metodológica aplicável a vários discursos e qualquer forma de comunicação, independente da natureza do seu suporte.

Complementando, Hoffman-Câmara (2007), esclarece que:

Nessa análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração. O esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira (Hoffman-Câmara, 2007, p. 182).

A análise de conteúdo, como uma técnica qualitativa, busca articular o conteúdo expresso na mensagem aos fatores que influenciam suas características, como o contexto e o processo de produção. Seu objetivo é “[...] ultrapassar o alcance meramente descritivo do conteúdo manifesto da mensagem, para atingir, mediante a inferência, uma interpretação mais profunda”, conforme destacado por Minayo (1996, p. 203). A seleção criteriosa de categorias teóricas e de análise, realizada com rigor metodológico, desempenha um papel essencial no processo de inferência e interpretação dos dados.

Para Bardin (2011) a análise de conteúdo requer três fases indispensáveis: 1- pré-análise; 2- exploração do material e tratamento dos resultados; e 3- inferência e a interpretação. A primeira fase configura-se como uma etapa de organização, de estabelecimento do esquema de

trabalho preciso e procedimentos bem definidos, contudo flexíveis. Nesta fase, deve-se desenvolver a leitura “flutuante”, que, segundo Bardin (2011), consiste em uma leitura livre e abrangente, sem julgamentos prévios ou estabelecimento de categorias rígidas, visto que será o primeiro contato com os documentos submetidos à análise. Apesar de parecer uma etapa menos estruturada, a leitura flutuante serve como base para a formulação de hipóteses, categorias e linhas de análise posteriores. Os temas com mais frequência são selecionados “do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados” (Bardin, 2011, p.100).

Na segunda fase tem-se a exploração do material, com a escolha das unidades de codificação, adotando-se os seguintes procedimentos: 1- Codificação: processo de fragmentar o texto em unidades de registro, como palavras, frases ou trechos que contenham informações relevantes para a pesquisa, com o objetivo de identificar elementos significativos no material de análise. 2- Classificação: após a codificação, as unidades são agrupadas de acordo com semelhanças ou critérios estabelecidos, almejando organizar os dados em conjuntos coerentes para facilitar a análise. 3- Categorização: processo de reunir as classes em categorias mais amplas que sintetizem os dados de maneira interpretativa para construir significados a partir dos agrupamentos, conectando os dados às questões de pesquisa. Sendo assim, na segunda etapa da aplicação da metodologia análise de conteúdo, tem-se a codificação para organizar os dados brutos, a classificação para agrupar os dados de forma sistemática, e a categorização para interpretar os dados e gerar conhecimento (Hoffman-Câmara, 2007).

Na terceira e última etapa do processo da análise de conteúdo, intitulada tratamento dos resultados, inferência e interpretação, o pesquisador, inicialmente, sistematiza de maneira clara e objetiva os resultados categorizados. A partir disso, realiza inferências, ou seja, analisa criticamente os padrões, tendências e relações identificadas, buscando construir interpretações que conectem os dados às questões e objetivos da pesquisa. Por fim, os resultados são contextualizados no referencial teórico adotado, permitindo uma análise aprofundada e fundamentada, que não apenas responde às perguntas da investigação, mas também contribui para a produção de novos conhecimentos. Assim sendo, diante dos resultados brutos, busca-se o sentido, ou seja, torná-los significativos e válidos. Por isso, a fase da “interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois, interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido” (Hoffman-Câmara, 2007, p 188).

A utilização da metodologia de análise de conteúdo para as cinco questões discursivas presentes no questionário aplicado com professores de geografia da Rede Estadual de Ensino

de Pernambuco, lotados na Gerência Regional Vale do Capibaribe, seguiu as etapas propostas por Bardin (2011), garantindo um processo sistemático e interpretativo.

Na fase de pré-análise, organizou-se o material bruto proveniente das respostas para realização da leitura flutuante com a finalidade de compreender o conteúdo geral e identificar os aspectos mais recorrentes nos discursos. Em seguida, foram definidos os objetivos da análise, com foco em compreender percepções, desafios, avanços e soluções relacionadas ao ensino-aprendizagem da geografia com a implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Pernambuco, bem como na prática pedagógica docente. O corpus foi delimitado pelas respostas coletadas, nenhum dos questionários recebidos foi descartado, visto que apresentavam informações de relevância e representatividade ao tema da pesquisa. Na delimitação das unidades de análise, decidiu-se trabalhar com unidades de registro temáticas (frases ou expressões), com foco em identificar temas centrais relacionadas diretamente aos objetivos da pesquisa.

Na etapa de exploração do material e tratamento dos resultados, procedeu-se com à codificação e à categorização dos dados. As respostas foram fragmentadas em unidades de registro significativas, que receberam códigos representativos. Norteado por Bardin (2011), foram estabelecidas unidades de registro de caráter temático para cada uma das cinco perguntas (Questões 7.1, 8.1, 9.1, 10.1 e 11.1) que exigiam dos participantes respostas dissertativas, levando em consideração nesse recorte os temas que apareceram com maior frequência nos resultados obtidos. Sendo assim, dividiu-se o “texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados”. (Bardin, 2011, p.100). Ao longo da categorização, adotou-se o método indutivo, permitindo que as categorias emergissem diretamente dos dados.

Na fase de inferência e interpretação, os códigos e categorias foram analisados com maior profundidade, permitindo a identificação de relações, padrões, deduções e inferências. Os resultados foram então contextualizados no âmbito do processo de implementação do Novo Ensino Médio e nas especificidades dos impactos para educação geográfica na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, permitindo uma análise crítica e fundamentada sobre as percepções e experiências dos envolvidos no processo. Essa abordagem sistemática garantiu não apenas a identificação de categorias significativas, mas também o aprofundamento nas interpretações, destacando os sentidos sutis e as nuances que enriqueceram a compreensão inferencial e forneceram significados e sentidos em relação ao objeto e objetivos do presente estudo.

Assim sendo, a aplicação da análise de conteúdo nas questões mencionadas revelou-se essencial para captar a complexidade dos discursos dos participantes da pesquisa. Tal

abordagem mostrou-se fundamental para ir além das interpretações superficiais, possibilitando uma compreensão aprofundada e fundamentada das percepções, experiências e perspectivas dos entrevistados. A análise de conteúdo, ao sistematizar os dados qualitativos, garantiu rigor metodológico, contribuindo para um diagnóstico mais completo e enriquecedor sobre as questões investigadas.

## **6.5 ANÁLISE DOS RESULTADOS**

A análise dos dados constituiu uma etapa central desta pesquisa, na qual se buscou interpretar as informações obtidas de forma sistemática e fundamentada, a fim de responder aos objetivos propostos. Para garantir maior clareza e organização no tratamento dos resultados, este tópico foi estruturado em quatro subtópicos: Perfil do Grupo Participante da Pesquisa, Implementação do Novo Ensino Médio, Prática Pedagógica no Novo Ensino Médio e Ensino de Geografia no Novo Ensino Médio.

Essa divisão reflete diretamente a organização do questionário aplicado durante a coleta de dados, que foi projetada para contemplar as dimensões essenciais da investigação. Cada subtópico representa um aspecto específico das questões abordadas no instrumento de pesquisa, facilitando o aprofundamento analítico e a articulação entre os dados quantitativos e qualitativos. Essa abordagem visa oferecer uma análise coerente e abrangente, conectando os diferentes elementos do estudo de forma lógica e fundamentada.

### **6.5.1 PERFIL DO GRUPO PARTICIPANTE DA PESQUISA**

Nas questões relativas à construção do perfil dos entrevistados, pode-se constatar um predomínio de docentes que se identificaram como do sexo masculino, correspondendo a 68% do grupo, menos da metade dessa porcentagem se identificou como sendo do sexo feminino, 32%, e não houve docente se autodeclarando não binário.

Com relação a faixa etária dos entrevistados, houve participação de docentes com idade entre 20 anos e 61 anos ou mais, predominando professores com 31 a 40 anos, a menor presença foi da faixa de 61 anos ou mais.

Sobre a percepção de pertencimento de grupo étnico dos entrevistados, não houve menção de amarelo ou indígena, tendo a maioria se autodeclarado branco (44%) e a minoria se autodeclarado negro (16%). Esse cenário reforça o quanto a sociedade brasileira possui desigualdades abissais de oportunidades para seus grupos étnicos, sendo os negros e indígenas

ainda pouco representados em cargos e/ou funções que exigem maiores níveis de escolaridade, como é o caso da docência no ensino médio que exige a graduação em licenciatura como grau mínimo de instrução.

Em relação à formação acadêmica dos docentes de geografia do ensino médio da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, constatou-se que muitos professores que lecionam o componente curricular geografia não possuem formação específica na área, visto que apenas 52% dos entrevistados declararam possuir graduação em Licenciatura em Geografia, destes, nenhum afirmou ter formação complementar em Bacharelado em Geografia. Esse dado é bastante preocupante, pois percebe-se que as aulas de geografia podem estar sendo distribuídas como complemento de carga horária para professores com formação em outras áreas. Além disso, reforça a hipótese de que o novo ensino médio contribuiu para precarizar o ensino das disciplinas de humanas, dentre elas, a geografia. Também, constatou-se que a complementação da formação acadêmica a nível *lato sensu* é uma realidade mais visível que a *stricto sensu*, visto que no grupo entrevistado, a grande maioria (80%) afirmou possuir especialização concluída, apenas 20% afirmou ter concluído mestrado e 4% alegou ter doutorado no currículo. Não houve menção de pós-doutorado. Ao serem questionados sobre terem uma segunda graduação, apenas 20% afirmaram ter no currículo mais um curso superior.

Questionados sobre o quantitativo de anos de experiência no exercício da docência do componente curricular Geografia na última etapa da educação básica, houve sinalizações em diferentes intervalos de tempo colocados como opção de marcação no questionário, variando de 1 a 3 anos de experiência docente até mais de 30 anos de magistério. Houve predomínio de menção nos intervalos de 4 a 6 anos, atingindo 24%, e de 16 a 18 anos, com 20%. Observou-se neste item que apenas 8% dos entrevistados apresentavam experiência docente com o ensino médio limitado em até 3 anos, os 92% restantes possuíam acima de 3 anos de experiência, demonstrando ter bagagem para, teoricamente, embasar uma boa comparação entre o “velho” e o “novo ensino médio”.

Quanto ao tipo de vínculo que os professores entrevistados possuíam com o Governo de Pernambuco, responsável pela Secretaria da Educação de Pernambuco e pela Rede Estadual de Ensino, a grande maioria (64%) afirmou ser efetivo. Apenas 36% alegou possuir contrato temporário. Não houve nenhuma menção referente a vínculo de estagiário. Com esse cenário, fica mais robusta a confiabilidade das respostas assinaladas pelos docentes entrevistados, visto que mesmo sendo garantida a confidencialidade e o anonimato dos participantes, os profissionais de vínculo contrato temporário tendem a sentir-se menos confortáveis em estabelecer comentários negativos a Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

Com relação à quantidade de vínculos empregatícios como docentes, a grande maioria, 68%, dos entrevistados alegou ter dedicação exclusiva a Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, visto que afirmaram não possuir outro vínculo docente. Contudo, boa parcela dos entrevistados precisa conciliar seu vínculo na rede estadual com outras redes de ensino, uma vez que, 28% dos docentes afirmaram ter vínculo com alguma rede municipal e 4% com a rede privada. Vale ressaltar que de 68% dos acentos com dedicação exclusiva a Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, 12% possuem acúmulo de dois vínculos com a mencionada rede.

Sobre a carga horária de trabalho dos docentes de geografia participantes da pesquisa, constatou-se convergência com as respostas da pergunta anterior referente aos vínculos empregatícios, visto que houve predomínio de menção (56%) de entrevistados no intervalo correspondente ao de 31 a 40 horas de trabalho semanal. De todos os intervalos passíveis de marcação, apenas o de “menos de 20 horas” e o de “mais de 80 horas” de trabalho semanal não foram assinalados por nenhum dos participantes.

Em relação ao quantitativo médio de turmas atribuídas aos docentes e geografia por ano letivo, a maioria dos docentes (44%) afirmou ter entre 11 a 15 turmas. Contudo, chamou atenção as menções de docentes com 24 turmas ou mais, pois, levando em consideração que cada turma tem em média 40 alunos, há professor com média de 960 alunos por ano letivo. Número bastante expressivo, que pode, inclusive, comprometer o monitoramento pedagógico evolutivo e avaliativo individualizado dos discentes.

Para finalizar o perfil dos entrevistados, a pergunta seguinte questionou se os docentes de geografia possuíam outra profissão, a grande maioria (88%) afirmou não possuir outra atividade laboral. Dos três participantes (12%) que responderam possuir outra ocupação, dois desenvolvem atividades afins ao campo da docência, pois um concilia à docência com o cargo de técnico formador da Gerência Regional de Educação Vale do Capibaribe e outro com uma coordenação pedagógica de preparatório para o Enem. Apenas um participante, professor de geografia da Rede Estadual de Pernambuco, declarou desenvolver outra atividade profissional não relacionada com o campo da docência, sendo também comerciante.

### **6.5.2 IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO**

Na segunda parte do questionário, a primeira pergunta do bloco 1 (Implementação do Novo Ensino Médio) pedia a opinião dos entrevistados sobre a Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco ter realizado ações visando orientar sobre as etapas de implementação do Novo Ensino Médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino. A grande maioria dos professores (88%)

sinalizou que sim, refletindo um cenário de reconhecimento de tais práticas. Contudo, houve uma minoridade crítica, 12% dos professores não perceberam essas ações, indicando possíveis falhas na comunicação ou na abrangência dessas medidas em para alguns municípios e/ou escolas. Esse resultado destaca a complexidade de implementar uma reforma ampla como o Novo Ensino Médio, exigindo máximo e efetivo diálogo com os professores, principais agentes de implementação das políticas públicas educacionais.

A pergunta seguinte (questão 1.1), direcionada aos que haviam respondido a opção “sim” na anterior, questionava se os professores de geografia haviam participado de alguma ação de orientação sobre a implementação do Novo Ensino Médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino. A maioria dos professores (80%) afirmou ter participado diretamente das ações promovidas pela Secretaria Estadual de Educação, seja como coordenadores, colaboradores ou ouvintes. No entanto, 8% (2 professores) indicaram não terem participado dessas ações, apesar de reconhecerem que elas ocorreram. Já 12% não responderam, pois afirmaram anteriormente que a Secretaria não promoveu ações.

Chamou atenção o fato de 8% que afirmaram “não” nesta pergunta, terem colocado “sim” na questão anterior. Essa contradição pode indicar: problemas de inclusão ou acesso, com professores não incluídos diretamente nas ações, o que levanta questões sobre o alcance efetivo das iniciativas da SEE; e pode ser que as diferenças regionais ou institucionais na comunicação e na execução dessas atividades tenham limitado a participação docente, sugerindo que elas podem não ter sido amplamente acessíveis ou efetivamente promovidas para todos os docentes.

Assim sendo, pode-se inferir que a ausência de participação direta em ações de orientação pode ter dificultado a adaptação dos professores às mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio, especialmente os de geografia, que exigem articulação crítica entre teoria e prática. Além disso, essa situação pode refletir disparidades na implementação do NEM no estado de Pernambuco, com algumas regiões ou escolas sendo mais atendidas do que outras.

A questão 2 do questionário apresentava 10 tópicos para serem respondidos com base na seguinte contextualização: a Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco; por meio de documentos, publicações e/ou orientações oficiais; afirma ter realizado um complexo conjunto de ações com o intuito de viabilizar o êxito do processo de implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino. As respostas dos 10 tópicos estiveram limitadas a uma escala de satisfação, variando de 1 a 5 (1. Insatisfeito ou não atende; 2. Pouco satisfeito ou pouco atende; 3. Mediamente satisfeito; 4. Satisfeito; 5. Muito satisfeito).

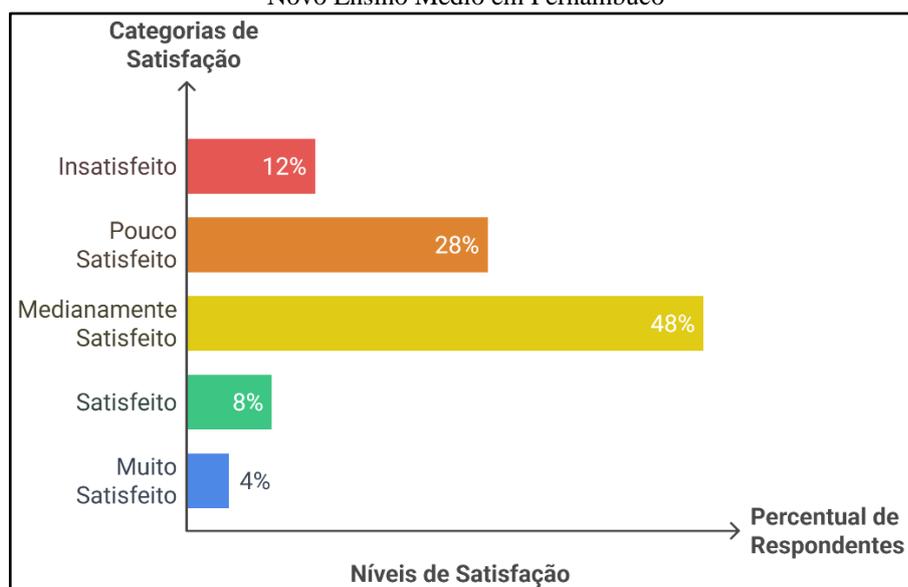
O tópico 1 da questão 2 indagou sobre a satisfação dos participantes sobre as orientações e apoio da Secretaria Estadual de Educação e da Gerência Regional de Educação Vale do

Capibaribe quanto ao processo de implementação da nova arquitetura curricular e pedagógica do Novo Ensino Médio.

A análise da distribuição dos dados demonstra que 48% dos professores estiveram medianamente satisfeitos, enquanto uma proporção considerável (40%) esteve pouco ou completamente insatisfeita com as orientações e apoio da Secretaria e da Gerência Regional de Educação. Tendo apenas uma minoria (12%) evidenciado satisfação plena.

Assim, a média de satisfação sugere que o apoio fornecido atingiu um nível intermediário de aceitação, mas não foi suficientemente robusto para gerar alta satisfação. A concentração de respostas nos níveis mais baixos (40%) indica possíveis falhas na comunicação, estruturação ou adequação das orientações fornecidas. Como pode ser observado no gráfico 1.

**Gráfico 1** – Satisfação docente em relação as orientações e apoio da Secretaria Estadual de Educação e da Gerência Regional de Educação quanto ao processo de implementação da arquitetura curricular e pedagógica do Novo Ensino Médio em Pernambuco



Fonte: Produzido pelo autor com os resultados da coleta de dados, 2025

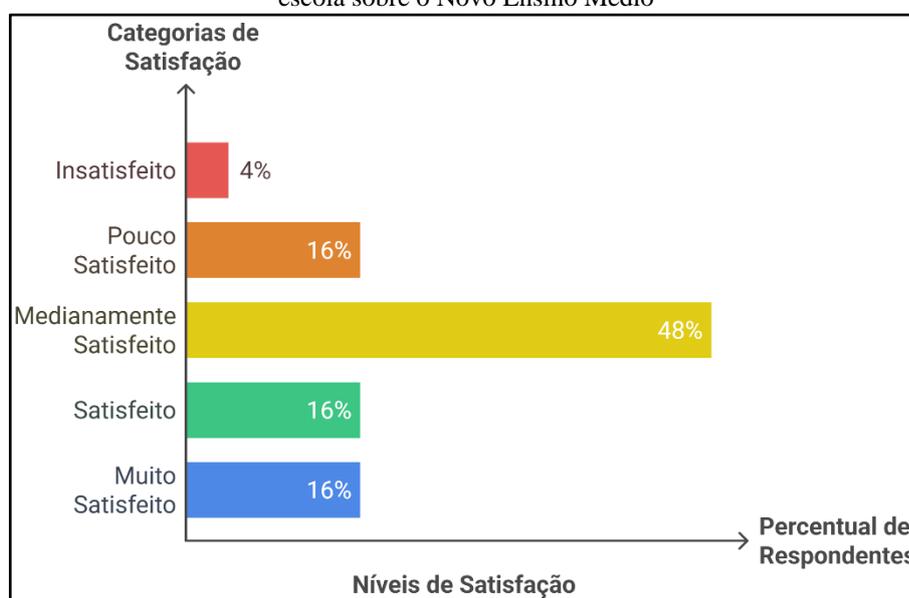
Essa constatação nos dados do tópico 1, da questão 2, revela uma contradição importante no contexto da implementação do Novo Ensino Médio em Pernambuco. Apesar de os resultados das questões anteriores demonstrarem que a maioria dos docentes entrevistados reconheceu e participou das ações promovidas pela Secretaria Estadual de Educação, quando avaliadas em termos de satisfação, essas ações apresentam um desempenho muito aquém do esperado.

Os dados revelam que, embora a SEE tenha promovido e incentivado ações de orientação para a implementação do Novo Ensino Médio, conforme evidenciado pela ampla participação docente em questionamentos anteriores, essas ações não foram percebidas como plenamente eficazes pela maioria absoluta dos professores. Esse contraste pode ser explicado por fatores

como: 1- Desalinhamento entre expectativa e execução: os docentes podem ter recebido informações e orientações, mas não de forma clara, aplicável ou adequada às suas realidades específicas; 2- Limitações estruturais: diferenças regionais, falta de recursos ou sobrecarga de trabalho podem ter comprometido a efetividade das ações; e 3- Falta de aprofundamento: Os conteúdos apresentados podem não ter abordado as principais dificuldades práticas enfrentadas pelos professores no processo de implementação.

O tópico 2 da questão 2 investigou sobre a satisfação dos participantes sobre as orientações recebidas da Equipe Gestora e Pedagógica da escola de lotação sobre o Novo Ensino Médio. Conforme ilustrado no gráfico 2.

**Gráfico 2** – Satisfação docente em relação as orientações recebidas da Equipe Gestora e Pedagógica da sua escola sobre o Novo Ensino Médio



Fonte: Produzido pelo autor com os resultados da coleta de dados, 2025

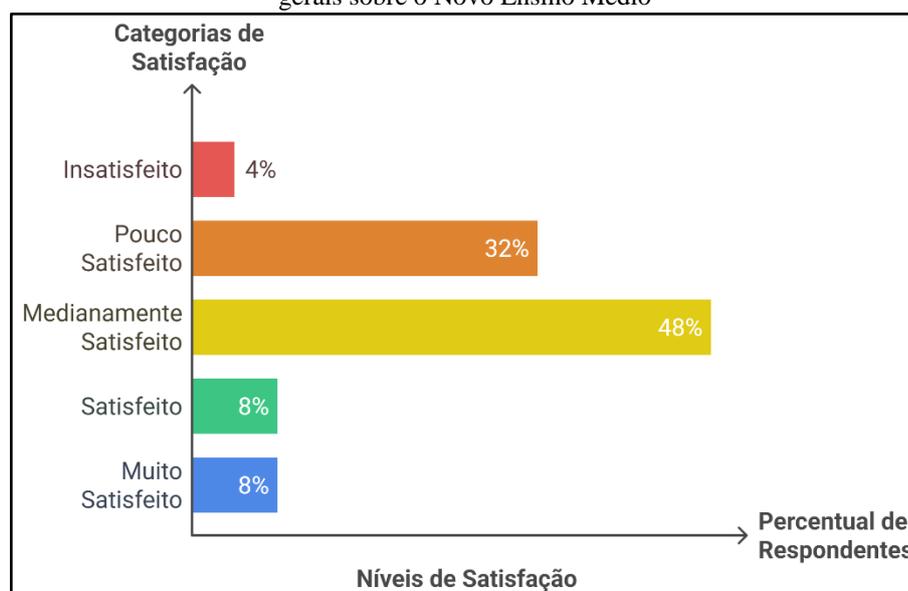
A análise das respostas do tópico 2 revela um padrão distinto em relação ao tópico 1. Aqui, observa-se uma distribuição mais equilibrada entre os níveis de satisfação, com um maior destaque para a avaliação intermediária e uma proporção considerável de satisfação plena. Assim sendo, como no tópico anterior, a maior parte dos docentes (48%) indicou estar “mediamente satisfeito”, sugerindo que as orientações foram adequadas em alguns aspectos, mas não totalmente consistentes ou suficientes. Contudo, diferentemente do tópico 1, houve um aumento da satisfação plena, observando-se que 32% dos entrevistados (16% satisfeitos + 16% muito satisfeitos) avaliaram positivamente as orientações recebidas das equipes gestoras e pedagógicas. Percebe-se também baixa insatisfação, com apenas 20% dos professores (4% insatisfeitos e 16% pouco satisfeitos) relatando descontentamento com as orientações

fornecidas, representando uma melhoria em relação ao tópico 1, onde o nível de insatisfação era significativamente maior.

O aumento nos níveis de satisfação perceptíveis no tópico 2 pode refletir uma proximidade maior das equipes gestoras e pedagógicas com os docentes, proporcionando orientações mais contextualizadas e diretamente aplicáveis ao dia a dia das escolas. Entretanto, a predominância de respostas “mediamente satisfeito” ainda aponta para a necessidade de melhorias, especialmente no que diz respeito à consistência e profundidade das orientações.

O tópico 3 da questão 2 averiguou a satisfação dos professores de geografia sobre a formação continuada para socialização de informações e diretrizes gerais sobre o Novo Ensino Médio. Como demonstrado no gráfico 3.

**Gráfico 3** – Satisfação docente em relação a formação continuada para socialização de informações e diretrizes gerais sobre o Novo Ensino Médio



Fonte: Produzido pelo autor com os resultados da coleta de dados, 2025

A análise dos resultados mostrou predominância (48%) de satisfação mediana, assim como nos tópicos anteriores. Isso sugere que as formações continuadas atenderam parcialmente às necessidades dos professores, mas sem alcançar um impacto significativo ou resolutivo. Havendo também demonstração de insatisfação considerável, visto que a soma de “insatisfeito ou não atende” (4%) e “pouco satisfeito ou pouco atende” (32%) totalizou 36%, demonstrando que mais de um terço dos professores acredita que essas formações foram insuficientes.

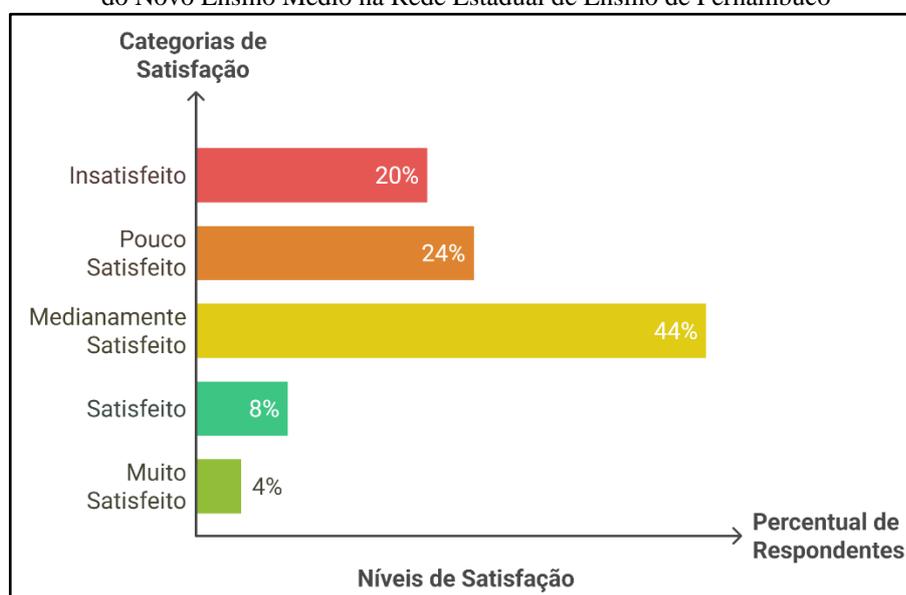
Além disso, percebe-se uma baixa satisfação plena, com apenas 16% dos professores (8% satisfeitos + 8% muito satisfeitos) considerando as formações plenamente satisfatórias, indicando que elas não foram amplamente reconhecidas como um recurso eficaz para atender

às demandas do Novo Ensino Médio.

A formação continuada é, sem dúvidas, uma das estratégias-chave para garantir o sucesso da implementação de qualquer política pública educacional, como a do Novo Ensino Médio, pois ela contribui na preparação dos professores para lidar com mudanças curriculares e pedagógicas (Cordeiro et al., 2013). No entanto, da baixa avaliação dos resultados do tópico, infere-se que a formação continuada vivenciada pelos professores de geografia participantes da pesquisa apresentou irrelevante aplicabilidade no cotidiano pedagógico, podendo não ter abordado questões práticas e urgentes enfrentadas pelos docentes de geografia no ambiente escolar frente ao contexto da implementação do Novo Ensino Médio, possivelmente pela falta de personalização das formações e desconsideração da diversidade de contextos pedagógicos presentes nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino.

O tópico 4 da questão 2 averiguou a satisfação dos participantes sobre a forma de planejamento e execução do processo de implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Conforme se observa no gráfico 4.

**Gráfico 4** – Satisfação docente em relação a forma de planejamento e execução do processo de implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco



Fonte: Produzido pelo autor com os resultados da coleta de dados, 2025

Assim como em tópicos anteriores, a maior parte dos professores (44%) avaliou o planejamento e execução do processo de implementação como “mediamente satisfatório”. Isso sugere que houve um atendimento parcial às expectativas, com reconhecimento limitado de eficácia. Esse grupo representa uma zona de neutralidade, evidenciando que as ações podem ter sido adequadas em alguns aspectos, mas insuficientes em outros. Além disso, essa percepção

pode refletir limitações estruturais no planejamento ou uma falta de clareza em relação às metas e resultados esperados.

Os níveis de insatisfação foram significativos, com a soma de “insatisfeito ou não atende” (20%) e “pouco satisfeito ou pouco atende” (24%) totalizando 44%, equiparando-se à percepção mediana e destacando um padrão dividido entre críticas e aceitação parcial, possivelmente devido à falta de alinhamento com as necessidades reais da prática docente ou dificuldades na execução.

Nota-se, portanto um contraste significativo entre níveis medianos e extremos, visto que enquanto a maioria dos professores (44%) se posiciona de forma mediana, indicando um planejamento apenas parcialmente funcional, o número de insatisfeitos é tão expressivo quanto os intermediários, reforçando a polarização nas percepções.

Apenas 12% dos professores (8% satisfeitos + 4% muito satisfeitos) consideraram a implementação como adequada ou excelente, apontando baixa satisfação plena, assim como fragilidades no planejamento e execução para atender às demandas do Novo Ensino Médio, podendo ter carecido de envolvimento direto dos docentes ou de adaptabilidade às necessidades específicas das escolas, refletindo um alinhamento limitado às expectativas, às práticas e estratégias implementadas.

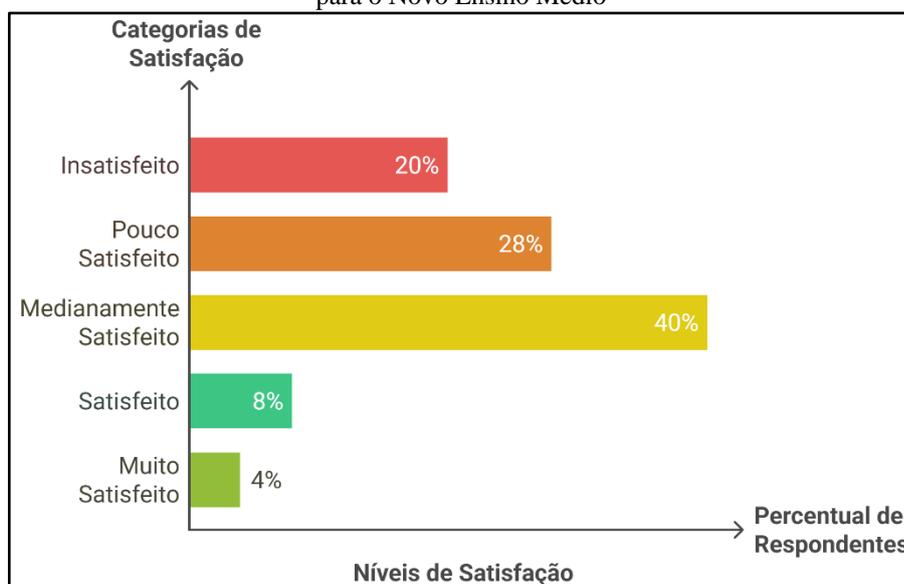
Diante desse resultado, pode-se afirmar que o planejamento e execução do Novo Ensino Médio enfrentaram fortes desafios em Pernambuco, refletindo dificuldades comuns ao contexto nacional, como a adequação às especificidades regionais e o tempo reduzido para implementação. A insatisfação de 20% dos docentes, combinada com uma satisfação plena limitada (12%) pode indicar a ausência de uma articulação efetiva entre os órgãos estaduais e os profissionais da educação. A equivalência entre insatisfação e neutralidade evidencia uma divisão nas percepções dos docentes, sugerindo que o processo pode ter atingido apenas parcialmente os objetivos pretendidos. Esse dado mostrou-se preocupante, pois apontou que quase metade dos entrevistados não percebeu o planejamento como adequado, revelando existência de pontos críticos no processo de implementação do Novo Ensino Médio em Pernambuco.

Relacionando o tópico 4 aos anteriormente analisados, percebe-se um padrão de respostas, sugerindo que o processo de implementação foi assimilado como insuficiente em múltiplas frentes. Neste sentido, no contexto estadual, o cenário do Novo Ensino Médio em Pernambuco, com desafios como prazos curtos, mudanças curriculares abruptas e adaptação ao modelo de itinerários formativos podem ter influenciado negativamente a percepção dos docentes sobre o planejamento.

O tópico 5 da questão 2 indagou sobre a satisfação dos professores de geografia sobre a forma de planejamento e execução do Currículo de Pernambuco para o Novo Ensino Médio. Repetindo o padrão das respostas dos tópicos anteriores, a maior parte dos professores (40%) avaliou o planejamento e execução do currículo como “medianamente satisfatório”, indicando uma percepção de esforços moderados, mas insuficientes para atender plenamente às necessidades e expectativas dos docentes.

Os níveis de insatisfação apresentaram-se elevados no tópico em análise, visto que a soma de “Insatisfeito ou não atende” (20%) e “Pouco satisfeito ou pouco atende” (28%) atingiu quase metade dos respondentes (48%), refletindo críticas significativas ao planejamento e execução do currículo. Essa percepção do planejamento curricular inadequado implantado na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco pode derivar de uma insuficiente articulação entre as diretrizes estabelecidas e as condições práticas de aplicação nas escolas. Como pode ser observado no gráfico 5.

**Gráfico 5** – Satisfação docente em relação a forma de planejamento e execução do Currículo de Pernambuco para o Novo Ensino Médio



Fonte: Produzido pelo autor com os resultados da coleta de dados, 2025

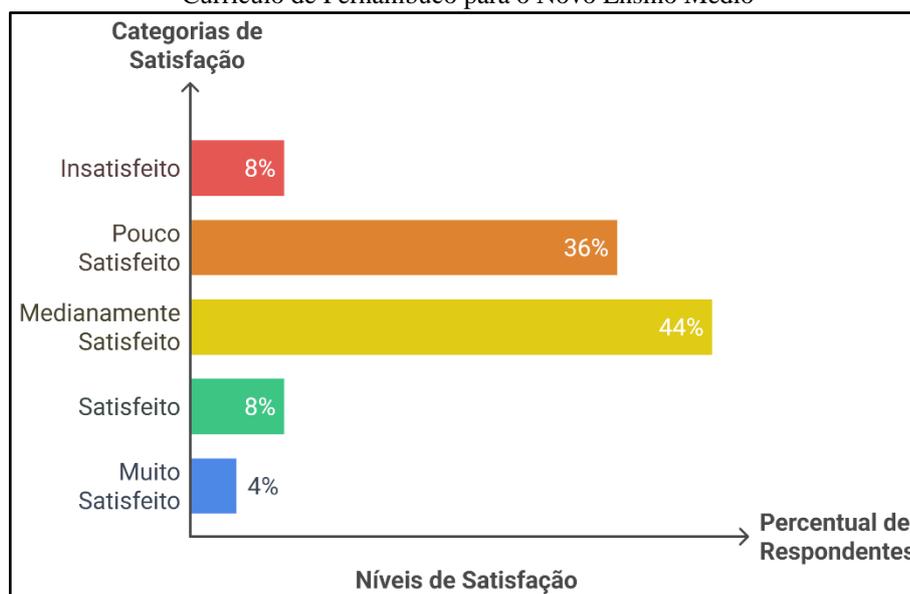
Com apenas 8% satisfeitos e 4% muito satisfeitos, os professores que consideram o planejamento do currículo plenamente adequado representam uma minoria expressiva. Isso sugere que, embora existam percepções positivas, elas são pontuais e não refletem o panorama geral. Sendo assim, apenas 12% dos professores (8% satisfeitos + 4% muito satisfeitos) consideraram o planejamento e execução do currículo como satisfatórios, reforçando a percepção de que o de planejamento e execução do Currículo de Pernambuco para o Novo

Ensino Médio não alcançou nível elevado de aceitação. A baixa satisfação pode ter se relacionado à falta de clareza nas orientações ou ao desalinhamento entre as diretrizes curriculares e as condições de infraestrutura e capacitação das escolas.

O tópico 6 da questão 2 perguntou sobre a satisfação dos participantes acerca do conteúdo das formações realizadas com foco na implementação do Currículo de Pernambuco para o Novo Ensino Médio. Conforme ilustrado no gráfico 6.

A observação dos dados colhidos demonstra a predominância de satisfação intermediária, o maior percentual (44%) reflete que os professores consideraram o conteúdo das formações com foco na implementação do Currículo de Pernambuco para o Novo Ensino Médio como medianamente satisfatório, o que sugere que as formações cumpriram parcialmente suas funções, mas deixaram lacunas significativas. Esse percentual sugere que, embora os professores reconheçam a relevância das formações realizadas, elas não foram suficientemente detalhadas ou contextualizadas para atender às necessidades específicas do corpo docente.

**Gráfico 6** – Satisfação docente em relação ao conteúdo das formações realizadas com foco na implementação do Currículo de Pernambuco para o Novo Ensino Médio



Fonte: Produzido pelo autor com os resultados da coleta de dados, 2025

Nota-se também elevada insatisfação parcial, visto que a soma de “insatisfeito ou não atende” (8%) e “pouco satisfeito ou pouco atende” (36%) alcança 44%, indicando que quase metade dos professores avaliou o conteúdo das formações como insuficiente para atender plenamente às demandas práticas advindas com o Novo Ensino Médio, refletindo uma percepção expressiva de insatisfação parcial com as formações realizadas.

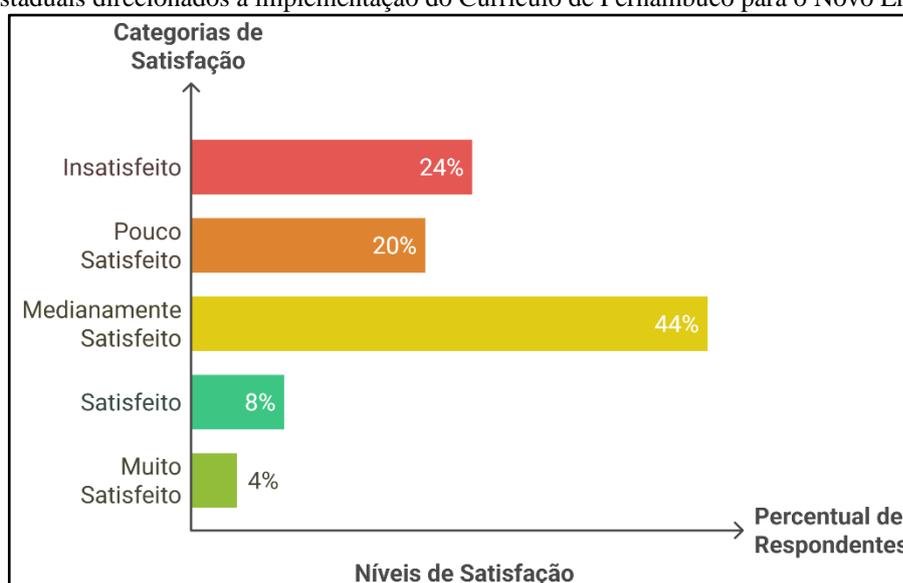
Por fim, a soma de respostas positivas foi baixa, indicando baixa satisfação plena, com apenas 12% dos respondentes (8% satisfeitos e 4% muito satisfeitos) considerando o conteúdo

das formações sobre a implementação do Currículo de Pernambuco para o Novo Ensino Médio como plenamente adequado, evidenciando um baixo impacto das iniciativas propostas.

Assim sendo, os dados revelam que as formações realizadas apresentaram conteúdos insuficientes para atender plenamente às expectativas e necessidades dos professores, impactando diretamente no processo de implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. As avaliações medianas e insatisfatórias indicam um impacto potencialmente negativo na execução prática das diretrizes curriculares. Essa alta insatisfação pode ter refletido uma lacuna entre as expectativas dos professores e os objetivos definidos pela Secretaria Estadual de Educação.

O tópico 7 da questão 2 interpelou sobre a quantidade e qualidade dos documentos para suporte pedagógico disponibilizados pelas Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, Gerências Regionais de Educação e/ou Escolas Estaduais direcionados a implementação do Currículo de Pernambuco para o Novo Ensino Médio.

**Gráfico 7** – Satisfação docente em relação à quantidade e qualidade dos documentos para suporte pedagógico disponibilizados pelas Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, Gerências Regionais de Educação e/ou Escolas Estaduais direcionados a implementação do Currículo de Pernambuco para o Novo Ensino Médio



Fonte: Produzido pelo autor com os resultados da coleta de dados, 2025

Os resultados colhidos nesse tópico apontaram uma maioria com satisfação intermediária, pois o maior percentual de respostas (44%) indica que os professores avaliaram a quantidade e qualidade dos documentos como medianamente satisfatória. Isso reflete, novamente, uma percepção de parcialidade no atendimento às expectativas docentes e de que, embora os professores reconheçam a existência de suporte documental, há limitações na adequação ou profundidade dos materiais oferecidos. Como demonstrado no gráfico 7.

No entanto, a soma de “insatisfeito ou não atende” (24%) e “pouco satisfeito ou pouco atende” (20%) atingiu altos índices de insatisfação (44%), sinalizando que quase metade dos entrevistados acredita que os documentos disponibilizados foram insuficientes em algum grau.

Percebe-se também uma baixa satisfação plena, com apenas 12% (8% satisfeitos e 4% muito satisfeitos) considerando os documentos como plenamente satisfatórios, sugerindo limitações tanto na quantidade quanto na qualidade do material disponibilizado e evidenciando um impacto positivo limitado dos documentos como suporte pedagógico.

Portanto, os dados do tópico 7 revelaram uma percepção predominantemente intermediária sobre a quantidade e qualidade dos documentos pedagógicos para o Novo Ensino Médio, com altos índices de insatisfação e baixa satisfação plena, demonstrando ausência de revisões estruturais nos materiais disponibilizados e falta de adequação às expectativas e necessidades dos professores. Sendo os documentos pedagógicos recursos cruciais para orientar práticas docentes, a percepção de inadequação pode ter prejudicado a eficácia da implementação do Novo Ensino Médio e gerado inconsistências nas práticas pedagógicas. A insatisfação pode estar relacionada à falta de clareza, superficialidade ou inadequação dos documentos às demandas regionais e locais dos professores da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

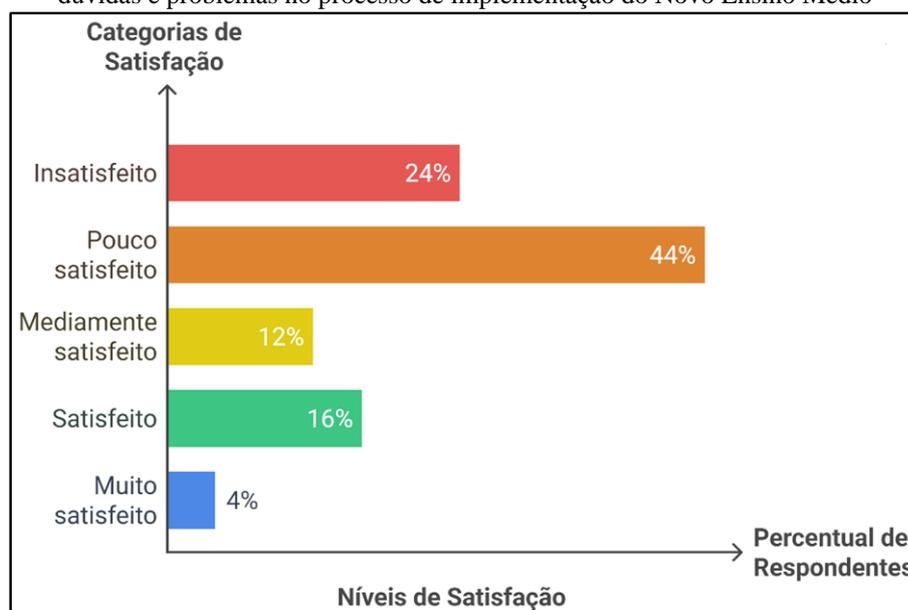
O tópico 8 da questão 2 discute sobre os canais de comunicação para esclarecimentos e apoio para sanar dúvidas e problemas no processo de implementação do Novo Ensino Médio.

Os resultados coletados apontaram para uma insatisfação predominante, com a soma de “insatisfeito ou não atende” (24%) e “pouco satisfeito ou pouco atende” (44%) atingindo um total de 68%, evidenciando que a maioria dos entrevistados considerou os canais de comunicação insuficientes para atender às necessidades dos docentes no processo de implantação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

Apenas 20% (16% satisfeitos e 4% muito satisfeitos) avaliaram os canais de comunicação de forma positiva, destacando a percepção de que houve limitações importantes nesse aspecto, demonstrando baixo índice de satisfação plena. Esse percentual de respostas positivas reduzido, sugere que os canais de comunicação tiveram limitações significativas em sua funcionalidade e acessibilidade.

O índice de satisfação média também se apresentou reduzido, com apenas 12% indicando estar medianamente satisfeito, o que reforça a concentração de percepções insatisfatórias. A percepção intermediária limitada pode ter refletido indecisão ou uma experiência heterogênea com os canais de comunicação (Gráfico 8).

**Gráfico 8** – Satisfação docente em relação aos canais de comunicação para esclarecimentos e apoio para sanar dúvidas e problemas no processo de implementação do Novo Ensino Médio



Fonte: Produzido pelo autor com os resultados da coleta de dados, 2025

Sendo assim, os dados indicaram uma percepção predominantemente insatisfatória dos canais de comunicação relacionados à implementação do Novo Ensino Médio em Pernambuco. Essa insatisfação destacou-se como um ponto crítico, impactando diretamente no sucesso da implantação da política pública educacional em análise, visto que canais de comunicação eficazes são fundamentais em reformas educacionais complexas, como o Novo Ensino Médio, especialmente para esclarecer dúvidas e fornecer apoio prático aos docentes.

O tópico 9 da questão 2 responde as dúvidas sobre a percepção dos docentes de geografia participantes da pesquisa acerca do acompanhamento, apoio e alinhamento do processo de implementação do arcabouço do Currículo de Pernambuco e das diretrizes do Novo Ensino Médio realizados pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, Gerências Regionais de Educação e/ou Escolas Estaduais.

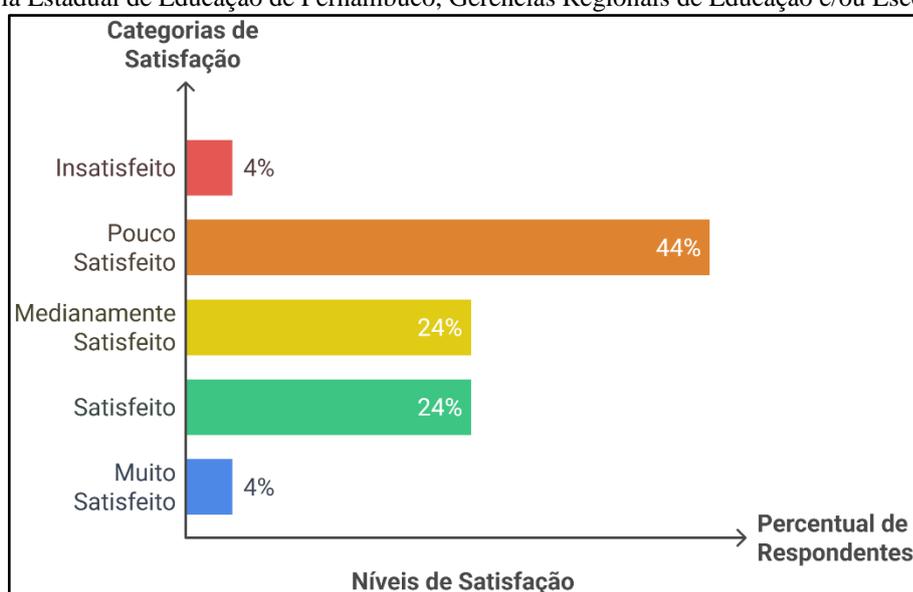
A maior parte dos docentes entrevistados (44%) classificou o acompanhamento e alinhamento como “pouco satisfeito ou pouco atende”, refletindo uma percepção de insatisfação com o suporte oferecido no processo. A predominância dessa categoria sugere que, embora os professores reconheçam a existência de esforços de acompanhamento e alinhamento, estes não atingiram plenamente as expectativas.

Nota-se também uma distribuição equilibrada nas percepções intermediária e positiva, visto que 24% avaliaram como “mediamente satisfeito” e outros 24% como “satisfeito”, indicando uma divisão entre experiências medianas e positivas. Essa percepção intermediária reflete uma avaliação neutra ou parcialmente favorável ao suporte oferecido. No entanto,

observa-se também que tanto o índice de “insatisfeito ou não atende” (4%) quanto “muito satisfeito” (4%) foram reduzidos, sugerindo percepções extremas pouco representativas.

Assim sendo, a análise dos dados obtidos no tópico 9 evidencia que o acompanhamento, apoio e alinhamento realizados pela Secretaria de Educação, Gerências Regionais e Escolas apresentaram uma percepção predominantemente insatisfatória ou neutra. A identificação dessas fragilidades permite inferir ausência de intervenções robustas buscando maior aderência às expectativas docentes e melhoria nos resultados da implementação do Novo Ensino Médio em Pernambuco. Como pode ser evidenciado no gráfico 9.

**Gráfico 9** – Satisfação docente em relação ao acompanhamento, apoio e alinhamento do processo de implementação do arcabouço do Currículo de Pernambuco e das diretrizes do Novo Ensino Médio realizados pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, Gerências Regionais de Educação e/ou Escolas Estaduais



Fonte: Produzido pelo autor com os resultados da coleta de dados, 2025

Vale ressaltar que esse tópico apresentou uma maior dispersão das percepções, diferentemente de tópicos anteriores, com maior concentração de respostas insatisfatórias. A elevada percepção de insatisfação (44%) e de neutralidade (24%) pode ser reflexo de ações que, embora realizadas, foram interpretadas como insuficientemente claras ou inacessíveis.

O último tópico (10) da questão 2 indagou sobre as adequações físicas e estruturais da sua escola para implementação do Novo Ensino Médio, auxiliando os docentes a empregarem diferentes formas de ensinar e aos discentes a possibilidade de diferentes maneiras de aprender.

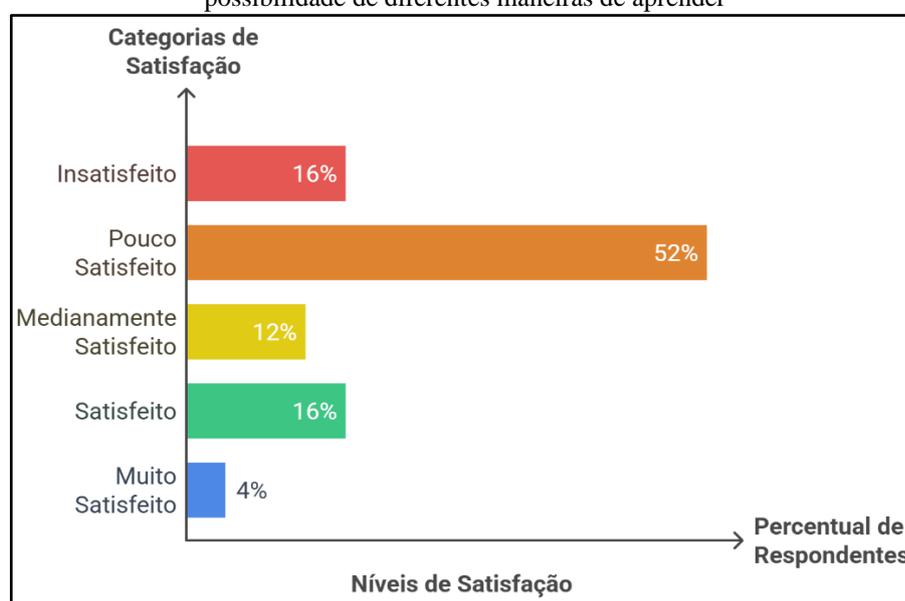
A maior parte dos entrevistados (52%) avalia as adequações físicas e estruturais como pouco satisfatórias, complementada por 16% que classificam como insatisfeito ou não atende. A predominância dessa avaliação sugere que, mesmo com algumas melhorias percebidas, as adequações físicas e estruturais na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco foram insuficientes

para atender às demandas do Novo Ensino Médio.

O nível mediano sugere uma avaliação neutra ou um equilíbrio entre pontos positivos e negativos das adequações estruturais, nesse sentido, as percepções intermediárias abarcaram apenas 12% dos professores participantes da pesquisa.

Apenas 20% dos entrevistados (16% “satisfeito” e 4% “muito satisfeito”) perceberam as adequações físicas e estruturais como satisfatórias, um índice consideravelmente baixo. Apesar do percentual baixo, a percepção positiva pode indicar ações pontuais em algumas escolas que se destacaram em relação às adequações. Conforme se observa no gráfico 10.

**Gráfico 10** – Satisfação docente em relação as adequações físicas e estruturais da sua escola para implementação do Novo Ensino Médio, auxiliando os discentes a empregarem diferentes formas de ensinar e aos discentes a possibilidade de diferentes maneiras de aprender



Fonte: Produzido pelo autor com os resultados da coleta de dados, 2025

Esse tópico, em comparação com o outros, reflete um dos índices mais altos de insatisfação geral entre os analisados, sugerindo um problema estrutural de ampla abrangência. A elevada concentração de insatisfação (68% somando “pouco satisfeito” e “insatisfeito”) destaca que as adequações físicas e estruturais se apresentaram como um agravo serio no sucesso do processo implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Pernambuco. Esse resultado indica uma necessidade urgente de priorizar investimentos estruturais como parte do planejamento estratégico de elevação da qualidade da educação pública estadual (Cara, 2019).

Com base nas respostas fornecidas pelos docentes da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, os 10 tópicos analisados revelaram uma visão ampla, porém crítica, do processo de implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no estado. A análise dos dados coletados

revela um predomínio de avaliações concentradas nas categorias de “pouco satisfeito” e “mediamente satisfeito”, representando uma percepção moderada a crítica da maioria dos tópicos avaliados. Em contrapartida, níveis mais altos de satisfação (“Satisfeito” e “Muito satisfeito”) foram observados em proporções limitadas.

### **6.5.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA NO NOVO ENSINO MÉDIO**

Na segunda parte do questionário, a questão número 3 deu início ao bloco II, denominado “Prática Pedagógica no Novo Ensino Médio”, solicitando que os entrevistados apontassem em qual(is) aspecto(s) a implementação do NEM impactou na sua carga horária de trabalho docente.

Os dados coletados demonstram os impactos diversos que a implementação do Novo Ensino Médio teve sobre a carga horária dos professores de geografia da Rede Estadual de Pernambuco. Com relação a quantidade de turmas a lecionar, 64% dos respondentes indicaram um aumento no número de turmas, representando a principal alteração reportada. Apenas 12% observaram uma redução no número de turmas, sendo um reflexo minoritário comparado ao aumento. Esse percentual elevado pode estar relacionado à reorganização curricular e à maior fragmentação dos horários em unidades curriculares, obrigando os docentes a atenderem mais classes, gerando sobrecarga de trabalho e menor tempo para personalizar o ensino.

No caso específico de geografia, 20% dos professores relataram um aumento no número de turmas da disciplina, enquanto 44% indicaram uma diminuição. As mudanças na carga horária, particularmente a diminuição de turmas e aulas de geografia, sem dúvidas, contribuiu para enfraquecer a identidade disciplinar e limitar as possibilidades de os docentes promoverem aprendizagens significativas em sua área de formação específica.

A respeito do aumento ou diminuição no quantitativo geral de aulas, enquanto 8% relataram um aumento na quantidade de aulas, 28% destacaram uma diminuição, indicando um impacto mais significativo no sentido de redução. Quanto às aulas de geografia, 80% observaram uma redução, com apenas 4% relatando um aumento.

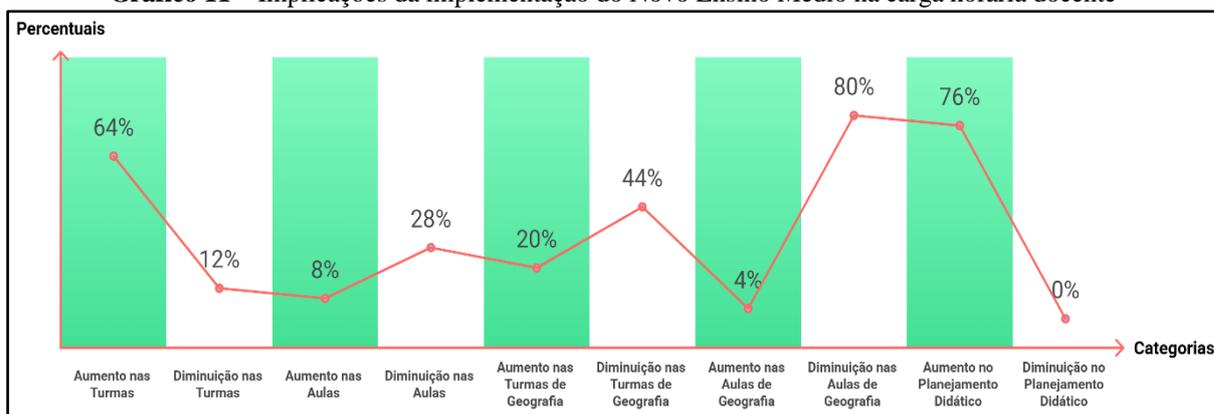
A respeito dos planejamentos didáticos, 76% dos docentes participantes da pesquisa afirmaram que houve um aumento no número de planejamentos exigidos devido à incorporação de mais disciplinas ou unidades curriculares em suas cargas horárias, e nenhum docente reportou uma diminuição nesse aspecto. A expressiva indicação de aumento no número de planejamentos (76%) indica que os professores de geografia enfrentaram demandas mais complexas devido à inclusão de novas disciplinas e abordagens pedagógicas, como unidades

curriculares integradas.

Diante desse cenário, a redução de aulas específicas de geografia (80%) é o dado mais alarmante. Isso sugere que houve uma diminuição do espaço da disciplina no currículo ou uma redistribuição para outras áreas. Tal cenário foi consequência da implementação dos itinerários formativos e da redução da carga horária para componentes específicos no Novo Ensino Médio, impactando diretamente o papel da geografia na formação dos alunos.

Vale destacar a contradição entre aumento de turmas e redução de aulas, a análise dos dados apontou a coexistência de 64% relatando aumento de turmas e 80% mencionando redução de aulas, evidenciando um cenário de fragmentação curricular, no qual os professores lecionam para mais turmas, mas com menor quantidade de aulas por turma, dificultando a continuidade didática e o aprofundamento dos conteúdos.

**Gráfico 11** – Implicações da implementação do Novo Ensino Médio na carga horária docente



Fonte: Produzido pelo autor com os resultados da coleta de dados, 2025

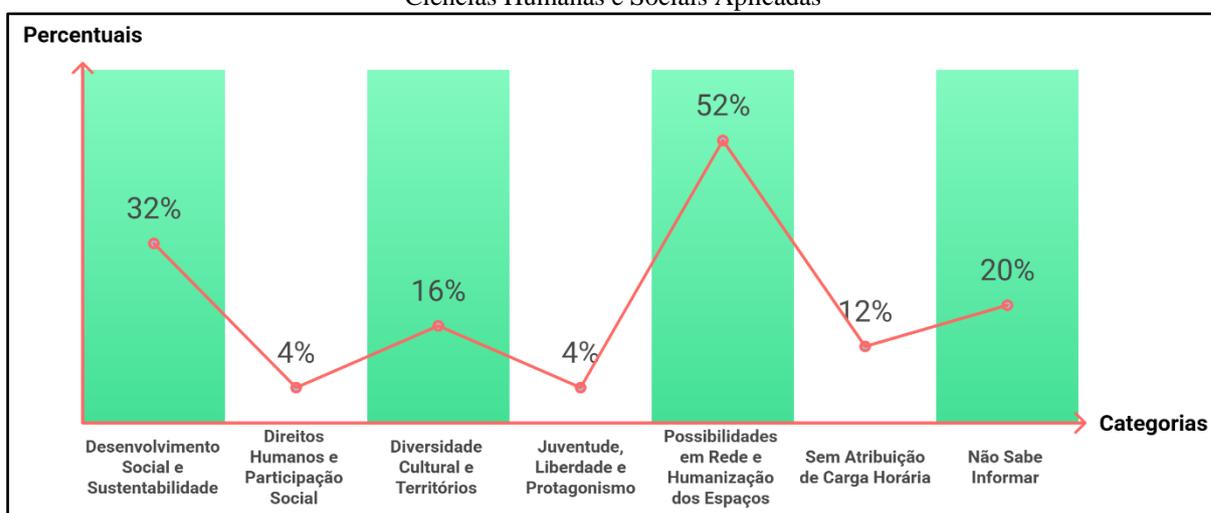
Portanto, os dados apontaram para um cenário de intensificação das demandas profissionais dos professores, especialmente com relação ao aumento do número de turmas e planejamentos, aliado à diminuição significativa das aulas de geografia. Este quadro reflete o impacto direto das mudanças estruturais promovidas pelo Novo Ensino Médio, especialmente em relação à redistribuição da carga horária e à introdução de itinerários formativos. Dessa forma, a implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco ampliou as responsabilidades dos professores, ao mesmo tempo em que reduziu o espaço para componentes curriculares específicos, como a geografia. Tal situação gerou implicações negativas, como maior desgaste docente e comprometimento na qualidade do ensino dessa disciplina.

O objetivo da questão 4 foi obter informações de como a carga horária dos docentes de geografia foi alocada nas Trilhas do Currículo de Pernambuco, ligadas ao Itinerário Formativo

de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ao longo da implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco (2022 a 2024).

Os dados coletados apontam para uma distribuição heterogênea da carga horária atribuída aos professores em relação às trilhas do Itinerário Formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, destacando-se como trilha de maior presença de docentes de geografia: “Possibilidades em Rede e Humanização dos Espaços”, mencionada por 52% dos respondentes. A trilha de “Desenvolvimento Social e Sustentabilidade” foi apontada por 32% dos docentes, ocupando a segunda posição em relevância dentro das cargas horárias atribuídas.

**Gráfico 12** – Participação docente nas trilhas do Currículo de Pernambuco ligadas ao Itinerário Formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas



Fonte: Produzido pelo autor com os resultados da coleta de dados, 2025

Os índices de baixa atribuição estiveram nas trilhas: “Diversidade Cultural e Territórios” mencionada por 16% dos respondentes; “Direitos Humanos e Participação Social” e “Juventude, Liberdade e Protagonismo”, estas duas últimas apresentaram uma participação mínima, com apenas 4% cada.

Os resultados obtidos também mostraram um cenário de não atribuição, com 12% dos professores afirmando que não tiveram carga horária atribuída em nenhuma trilha de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Além disso, um número relevante, 20%, declarou que “não sabe informar” em quais trilhas esteve alocado, indicando possíveis lacunas de comunicação ou planejamento.

O maior destaque dos dados sobre as trilhas “Possibilidades em Rede e Humanização dos Espaços” (52%) e “Desenvolvimento Social e Sustentabilidade” (32%) sugere que o planejamento e execução do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco priorizou iniciativas voltadas para a valorização e adoção, por parte das escolas, de trilhas

integradas em detrimento das específicas. Isto porque, as duas trilhas mais mencionadas nesta questão não são específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a primeira é uma trilha de Humanas integrada a área de Matemática e suas tecnologias, e a segunda de Humanas integrada a Ciências da Natureza e suas tecnologias. Corroborando para essa conclusão, tem-se o fato das trilhas específicas da área de Humanas terem obtido as menores menções entre os docentes de geografia, as trilhas “Direitos Humanos e Participação Social” e “Juventude, Liberdade e Protagonismo” tiveram apenas 4% de citação entre os participantes da pesquisa.

Essa realidade gerou implicações severas para o ensino-aprendizagem das ciências humanas, especialmente para a geografia. Partindo do pressuposto de que o componente curricular citado teve sua carga horária reduzida com a Formação Geral Básica passando para 1.800 horas no Novo Ensino Médio, a baixa participação das trilhas específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas comprometeu a formação plena dos discentes da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco no que tange ao universo epistemológico das disciplinas integrantes da área de Humanas, dentre elas, a geografia (Borges Filho, 2022). Desta forma, pode-se afirmar que essa subutilização das trilhas específicas de Humanas sugere que a ciência geográfica perdeu protagonismo dentro da estratégia de formação complementar instituída pelo NEM com a adoção de Itinerários Formativos.

Outro ponto relevante e impactante nos dados coletados é o fato de 20% dos professores entrevistados declararam não saber informar em quais trilhas do Itinerário Formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas estiveram alocados ao longo do período de implementação do Novo Ensino Médio (2022-2024). Em termos descritivos, essa proporção equivale a um em cada cinco docentes da amostra, um número considerável quando se trata de um elemento tão central à prática pedagógica e à organização curricular. Este percentual pode ser sintomático de falhas no processo de comunicação ou na clareza sobre o papel das trilhas dentro do Itinerário Formativo. Além disso, a interpretação desse dado de 20% vai além de uma simples falta de informação, podendo ser entendido como um reflexo das complexidades envolvidas na implementação do Novo Ensino Médio, particularmente no que tange à formação e ao suporte aos professores. Sabendo que a integração docente é fundamental para o sucesso de qualquer modelo educacional, esse percentual expressa um gargalo que pode ter comprometido a integração docente ao paradigma pedagógico proposto pelo NEM, limitando os objetivos institucionais e a experiência dos estudantes.

Quanto aos 12% de professores que mencionaram não possuir carga horária nas trilhas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, nota-se uma subutilização dos profissionais formados na área, podendo ter estado relacionado à redistribuição de carga horária em itinerários

formativos de outras áreas do conhecimento. Contudo, esse percentual pode refletir, diretamente, um nível de desconexão ou de falta de clareza no processo de comunicação entre os gestores escolares e os professores. Além disso, a ausência de informações claras sobre a alocação de carga horária nos Itinerários Formativos pode ser vista como uma falha na integração do corpo docente ao planejamento pedagógico do Novo Ensino Médio. É provável que os professores não tenham recebido orientações detalhadas ou não tenham sido incluídos nos debates sobre as trilhas do Itinerário Formativo, resultando em um déficit de conhecimento sobre sua própria alocação.

Neste sentido, a falta de clareza sobre as trilhas onde os professores atuam pode ter levado a um menor engajamento e comprometimento com o processo de implementação do Novo Ensino Médio, com abordagens fragmentadas e/ou desalinhadas com os objetivos das trilhas formativas, prejudicando a experiência dos estudantes. A não participação ativa no entendimento dos objetivos e estrutura das trilhas prejudicou a execução das propostas pedagógicas e o alinhamento com as diretrizes curriculares.

Complementando o item anterior, a questão 5 indagou sobre a carga horária dos docentes de geografia alocada nas Trilhas do Currículo de Pernambuco que não estavam associadas ao Itinerário Formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

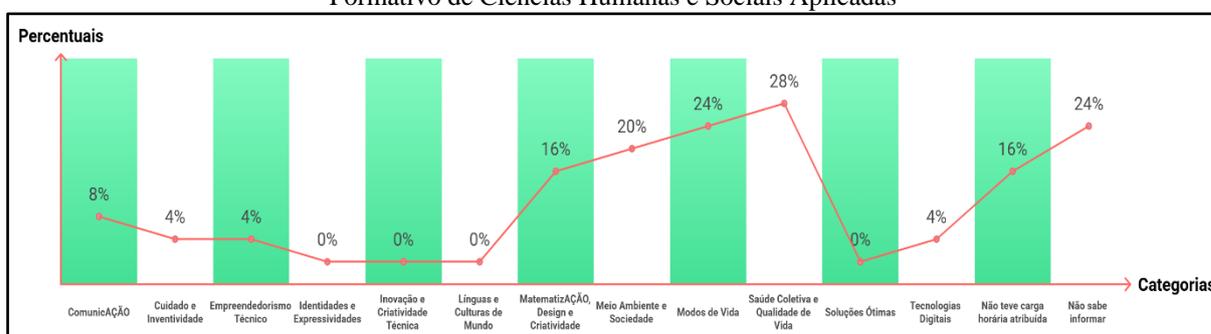
Os dados obtidos para a questão revelaram um panorama de diversidade na atuação docente. Destacam-se os seguintes resultados: a trilha “Saúde Coletiva e Qualidade de Vida” foi a trilha mais mencionada, com 28% dos docentes afirmando terem atuado nela, o que representa a maior concentração entre as opções; em segundo lugar, aparecem “Modos de Vida” com 24% e “Meio Ambiente e Sociedade” com 20%, demonstrando uma concentração de professores em trilhas que abordam questões ambientais, sociais e relacionadas ao cotidiano; as trilhas “MatematizAÇÃO, Design e Criatividade” (16%) e “ComunicAÇÃO” (8%) aparecem com menores percentuais, enquanto outras trilhas, como “Identidades e Expressividades”, “Inovação e Criatividade Técnica”, “Línguas e Culturas de Mundo” e “Soluções Ótimas”, não foram citadas por nenhum professor. Adicionalmente, 16% afirmaram não ter tido carga horária atribuída em nenhuma das trilhas mencionadas, e 24% declararam que não sabem informar sobre sua atuação nessas trilhas, reforçando a crença em possíveis lacunas de comunicação e planejamento por parte das equipes responsáveis.

A partir desses resultados, é possível concluir que os professores de geografia da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, em grande maioria, tiveram parte de sua carga horária distribuída entre itinerários formativos fora do campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, visto que 60% dos participantes apontaram ter ministrado aulas em trilhas de outras

áreas do conhecimento.

Nota-se também que os docentes de geografia com carga horária fora das trilhas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tiveram participação concentrada nas trilhas envolvendo a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, visto que as trilhas mais mencionadas “Modos de Vida”, “Saúde Coletiva e Qualidade de Vida” e “Meio Ambiente e Sociedade” são apontadas no Currículo de Pernambuco para o Novo Ensino Médio como pertencentes a área das Ciências da Natureza, a primeira como trilha integrada a Linguagens e suas Tecnologias, e as duas últimas específicas de Ciências da Natureza.

**Gráfico 13** – Participação docente nas trilhas do Currículo de Pernambuco não associadas ao Itinerário Formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas



Fonte: Produzido pelo autor com os resultados da coleta de dados, 2025

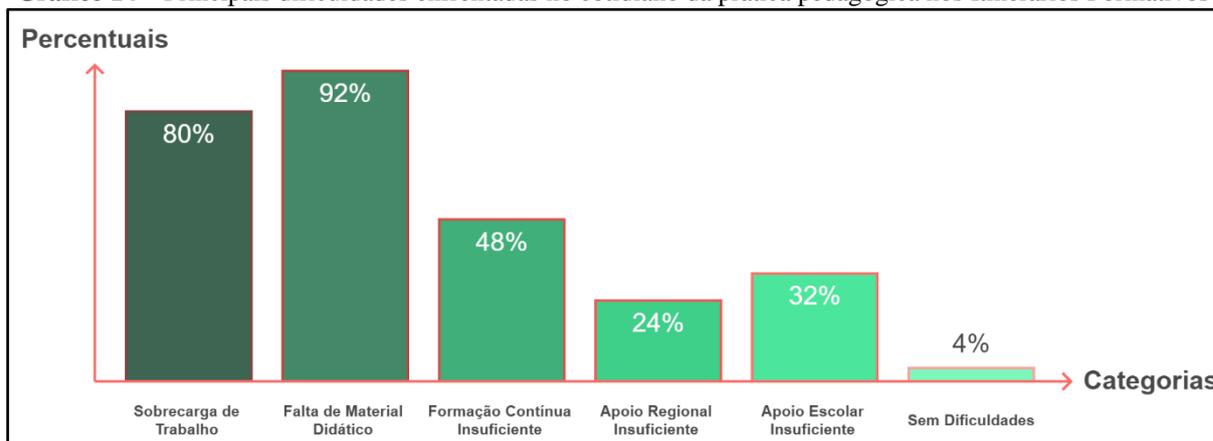
O dado de que 24% dos professores entrevistados não sabem informar em qual trilha pedagógica esteve inserida sua carga horária durante os três anos de implementação do Novo Ensino Médio revela padrões de desconexão entre os docentes e o planejamento educacional da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Assim como na questão anterior, onde um percentual significativo também não conseguiu identificar sua alocação em trilhas do Itinerário Formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, este resultado reforça a existência de lacunas persistentes na comunicação e no alinhamento entre as diretrizes curriculares e os docentes. Esse percentual, representando quase um quarto dos professores, indica que os processos de comunicação interna, orientações e formações pedagógicas podem não ter sido suficientemente claros ou acessíveis. A repetição de altas proporções de desconhecimento em perguntas relacionadas às trilhas sugeriu uma tendência estrutural, não um problema pontual.

A falta de clareza deve ter estado relacionada à ausência de diretrizes padronizadas e detalhadas sobre as trilhas pedagógicas, bem como à escassez de formações contínuas que explicassem a estrutura curricular e o papel de cada docente nesse contexto. Problemas na gestão de atribuição de carga horária, mudanças frequentes ou falta de transparência sobre as escolhas pedagógicas também podem ter contribuído para essa desconexão. Diante desse

contexto, pode-se afirmar que houve comprometimento na implementação eficaz do Novo Ensino Médio, uma vez que os professores, principais agentes dessa transformação, não estiveram devidamente alinhados às diretrizes propostas, devido a lacunas na integração do corpo docente ao processo curricular.

A questão 6 interpelou aos respondentes sobre as principais dificuldades enfrentadas no cotidiano da prática pedagógica no contexto dos Itinerários Formativos. Os dados coletados revelaram desafios significativos e estruturais, destacando-se a sobrecarga de trabalho, visto que um item expressivo foi o de 80% dos professores relatarem ampliação de planejamentos e de execução de situações didáticas nas unidades curriculares obrigatórias, optativas, eletivas ou no projeto de vida. Esse resultado sugere que as mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio adicionaram responsabilidades ao cotidiano docente, sem o suporte necessário para gerenciar essas demandas. Apenas 4% dos professores declararam não ter enfrentado dificuldades nos itinerários formativos, evidenciando que os desafios foram amplamente sentidos.

**Gráfico 14** – Principais dificuldades enfrentadas no cotidiano da prática pedagógica nos Itinerários Formativos



Fonte: Produzido pelo autor com os resultados da coleta de dados, 2025

Além disso, com 80% relatando sobrecarga, infere-se que as alterações na estrutura curricular impactaram diretamente a saúde mental e física dos professores, bem como a qualidade do planejamento pedagógico. Este dado também aponta que a implementação do Novo Ensino Médio foi realizada sem uma redistribuição equitativa das responsabilidades docentes, ou sem a provisão de recursos que aliviassem a carga adicional.

A ausência de apoio no cotidiano de vivência dos itinerários formativos fica evidente quando os professores de geografia mencionam insuficiência de momentos de formação continuada e de apoio pedagógico em três níveis: Rede Estadual de Educação, Gerência Regional de Educação (GRE) e Ambiente Escolar, citado por 48%, 24% e 32%,

respectivamente, dos docentes participantes da pesquisa. Esses dados evidenciam brechas em todos os níveis de suporte pedagógico, reforçando a ideia de que a formação continuada, essencial para o sucesso do Novo Ensino Médio, ocorreu de maneira deficiente.

Corroborando para o cenário problemático enfrentado pelos professores de geografia da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, os dados coletados mostram que 92% dos docentes participantes da pesquisa apontaram a falta de material didático adequado como uma das principais dificuldades na prática pedagógica dos itinerários formativos. Este foi o maior percentual entre todas as respostas, demonstrando a fragilidade da Secretaria de Educação de Pernambuco, e demais entidades envolvidas, na disponibilização de recursos pedagógicos alinhados as trilhas pedagógicas lançadas pelo Currículo de Pernambuco para o Novo Ensino Médio no intuito de suprir a carga horária destinada aos itinerários formativos.

Sem materiais de apoio claros e direcionados, a prática pedagógica perde consistência e os professores são obrigados a criar recursos próprios, intensificando a sobrecarga. Com isso, pode-se afirmar que essa ausência de materiais adequados limitou a qualidade das práticas de ensino e dificultou a inovação metodológica demandada pela implementação de itinerários formativos.

Os dados evidenciaram que os professores da Rede Estadual de Pernambuco enfrentaram dificuldades significativas na implementação dos Itinerários Formativos, visto que não houve priorização de ações estratégicas e coordenadas que assegurasse o suporte necessário aos professores, sendo os principais desafios relacionados à falta de materiais didáticos adequados, sobrecarga de trabalho e insuficiência de formações continuadas e apoio pedagógico. Esses problemas não apenas comprometeram o bem-estar dos professores, mas também a qualidade da educação oferecida aos estudantes.

#### **6.5.4 ENSINO DE GEOGRAFIA NO NOVO ENSINO MÉDIO**

A questão 7, da segunda parte do questionário, iniciou o III Bloco (Ensino de Geografia no Novo Ensino Médio) do questionário aplicado na pesquisa, investigando a percepção docente sobre a contribuição da BNCC no fortalecimento do ensino de ciências humanas, especialmente da geografia, com 56% das respostas indicando impacto positivo e 44% negativo. Aos respondentes foi solicitado na questão 7.1 uma justificativa para resposta da pergunta anterior. As alegações colhidas forneceram material rico para explorar os significados atribuídos a essa percepção.

A partir das justificativas apresentadas, buscando como unidades de análise frase ou

trechos que expressassem percepções, impactos ou justificativas, as seguintes categorias de análise foram identificadas: 1- Impactos negativos no ensino da geografia; 2- Percepções positivas sobre a BNCC; e 3- Desafios e críticas estruturais e políticas. As respostas atribuídas a primeira categoria foram codificadas em dois grupos: Redução de conteúdos e carga horária e Desvalorização da geografia. À segunda categoria, os códigos estiveram agrupados em: Interdisciplinaridade e contextualização e Conformidade normativa. Já para a terceira categoria, a codificação foi em: Estrutura e condições de trabalho docente e Críticas político-ideológicas.

O quadro 22 sintetiza a organização e interpretação os dados qualitativos colhidos dos respondentes da questão 7.1, a partir na aplicação da metodologia análise de conteúdo, de forma sistemática, destacando as principais percepções dos docentes sobre a BNCC no ensino da geografia.

**Quadro 22 – Síntese da Organização e Interpretação da Questão 7.1**

<b>Categoria</b>	<b>Código</b>	<b>Descrição do Código</b>	<b>Exemplos de Respostas Obtidas no Questionário</b>
Impactos negativos no ensino da geografia	Redução de conteúdos e carga horária	Impactos negativos relacionados à diminuição de conteúdos programáticos e redução da carga horária.	<p>“Não, pois a BNCC reduziu os conteúdos de Geografia na última etapa do ensino básico...”</p> <p>“Não, pois com a redução da carga horária, ficou impossível vivenciar todo o conteúdo selecionado para a disciplina.”</p> <p>“Não, pois trouxe diminuição das aulas de geografia.”</p>
	Valorização da geografia	Percepção sobre a desvalorização da geografia como disciplina autônoma no contexto da BNCC.	<p>“Não, por não considerar as particularidades epistêmicas da geografia, reconhecendo-a apenas como integrante das ciências humanas.”</p> <p>“Não, pois ao unir os conteúdos para a produção de material didático para ciências humanas e sociais aplicadas, desmereceu particularidades da geografia.”</p>
Percepções positivas sobre a BNCC	Interdisciplinaridade e contextualização	A BNCC promove a integração entre disciplinas e conteúdos contextualizados com a realidade	<p>“Sim, pois há ênfase na interdisciplinaridade.”</p> <p>“Sim, pois apresenta conteúdos ligados à realidade atual da sociedade.”</p>

		dos alunos.	“Sim, pois contribui para que os alunos desenvolvam a noção de contextualização marcada pelo espaço e tempo.”
	Conformidade normativa	A BNCC contribui para o alinhamento curricular e normativo, fornecendo referência para práticas pedagógicas.	“Sim, contribui de forma positiva, uma vez que estabelece uma referência comum na construção dos diversos currículos.”  “Sim, trouxe novos olhares e perspectivas no tocante ao estudo e ensino referentes aos objetos de conhecimento e habilidades.”
Desafios e críticas estruturais e políticas	Estrutura e condições de trabalho docente	Desafios relacionados à infraestrutura escolar, condições de ensino e carga de trabalho docente.	“Não, a falta de estrutura e adequação do ambiente físico, a desvalorização profissional, a carga horária exaustiva dificultam...”  “Não, pois como podemos lecionar com 1 aula por semana, e com a mesma quantidade de conteúdos?”  “Não, os livros didáticos não contemplam todos os conteúdos da BNCC.”
	Críticas político-ideológicas	Avaliações que consideram a BNCC sob a ótica de movimentos políticos, econômicos ou ideológicos.	“Não, visto que a BNCC é um movimento para prejudicar os filhos da classe trabalhadora... uma investida neoliberal...”  “Não, pois acredito que uma verdadeira mudança no ensino extrapola essas normatizações, pois na prática muitas coisas não funcionam.”

Fonte: Produzido pelo autor com os resultados da coleta de dados, 2025

Sendo assim, no universo de contribuições positivas (56%), os professores de geografia participantes da pesquisa destacaram que a BNCC oferece instrumentos normativos claros, fomenta a interdisciplinaridade e amplia as possibilidades de ensino. Havendo também os que mencionaram que a padronização curricular serviu como referência para práticas pedagógicas, facilitando a organização do trabalho docente. Já entre as críticas e os impactos negativos (44%), prevaleceram os argumentos de redução de carga horária e conteúdos específicos de geografia, especialmente aqueles relacionados à geografia física e geopolítica, e a desvalorização das especificidades da geografia ao inseri-la no âmbito das ciências humanas e

sociais aplicadas.

As justificativas sugeriram que os docentes que identificaram contribuições positivas associaram a BNCC a uma padronização que favoreceu a organização do currículo e a interdisciplinaridade. No entanto, a alta proporção de respostas críticas aponta para um desalinhamento entre as propostas da BNCC e as condições reais de trabalho e ensino, por exemplo: a redução da carga horária de geografia que prejudicou a aplicação prática das diretrizes da BNCC, levando a um ensino superficial; a ausência de uma abordagem diferenciada para a geografia, levando em consideração suas especificidades epistemológicas foi vista como um retrocesso, enfraquecendo seu papel formativo e crítico; e a falta de material didático e de apoio alinhados à BNCC revelaram lacunas importantes na sua implementação.

Portanto, os dados analisados refletiram um movimento de tensão entre o ideal normativo da Base Nacional Comum Curricular e a prática cotidiana dos docentes. O descompasso entre proposta e execução fragilizou o impacto positivo que o documento poderia ter na educação geográfica.

A questão 8 buscou captar dos professores de geografia participantes da pesquisa se a configuração da carga horária do Novo Ensino Médio dividida em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos favoreceu o aprofundamento do ensino da geografia. A maioria absoluta (84%) respondeu que não, apenas 16% afirmaram que sim. Para complementar esse item, a questão 8.1 solicitou justificativas para as respostas da pergunta anterior.

Por meio dos argumentos colocados, procurando como unidades de análise frases ou trechos que expressassem opiniões ou justificativas, as seguintes categorias de análise foram identificadas: 1- Impactos Negativos do Novo Ensino Médio; 2- Desafios Curriculares e Pedagógicos; e 3- Percepções Positivas do Novo Ensino Médio. As respostas atribuídas a primeira categoria foram codificadas em três grupos: Diminuição da Carga Horária; Redução da Formação Geral Básica; e Perda de Espaço para a Geografia. À segunda categoria, os códigos estiveram agrupados em: Fragmentação dos Conteúdos e Problemas com os Itinerários. Já para a terceira categoria, a codificação foi em: Inovação nos Itinerários e Potencial para Interdisciplinaridade.

O quadro 23 sintetiza a disposição e interpretação dos dados qualitativos obtidos com as respostas da questão 8.1, a partir na aplicação da metodologia análise de conteúdo, destacando as principais percepções dos docentes sobre um possível aprofundamento do ensino da geografia com a configuração da carga horária do Novo Ensino Médio dividida em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos.

Quadro 23 – Síntese da Organização e Interpretação da Questão 8.1

<b>Categoria</b>	<b>Código</b>	<b>Descrição do Código</b>	<b>Exemplos de Respostas Obtidas no Questionário</b>
Impactos negativos do Novo Ensino Médio (NEM)	Diminuição da carga horária	Refere-se à percepção de que a carga horária reduzida prejudica o ensino da geografia.	<p>“Não, infelizmente não, uma vez que dispomos de pouquíssimas aulas para oportunizar o aprofundamento dos conhecimentos geográficos.”</p> <p>“Não, pela diminuição do quantitativo de aula destinadas a geografia.”</p> <p>“Não, pois houve forte diminuição das aulas de geografia, em Pernambuco, os 2<sup>os</sup> e 3<sup>os</sup> anos possuíam apenas uma aula por semana. É um ultraje.”</p>
	Redução da Formação Geral Básica	Indica o enfraquecimento da Formação Geral Básica, comprometendo o ensino básico e contínuo da geografia.	<p>“Não, pois diminuiu muito a Formação Geral Básica.”</p> <p>“Não, pois o NEM foi cruel ao retirar aulas da Formação Geral Básica que já era deficiente.”</p> <p>“Não, visto que a redução da carga horária compromete o ensino de Geografia. Diminuiu a importância da disciplina para os estudantes. Com pouco tempo, o desenvolvimento do potencial reflexivo e crítico é diminuído. Neste caso, não houve aprofundamento da geografia, pelo contrário, reduziu sua importância e parte de seu objetivo enquanto disciplina escolar.”</p>
	Perda de espaço para a geografia	Aponta para a percepção de que a disciplina perdeu relevância dentro do currículo do Novo Ensino Médio.	<p>“Não, pois a implantação do novo ensino médio traz uma redução da carga horária de geografia dando espaço a outras áreas que compõe os itinerários formativos, dessa maneira, comprometendo muitos conteúdos da disciplina.”</p> <p>“Não, pois esvaziou o aprendizado e o trabalho com as ciências humanas.”</p>
Desafios curriculares e pedagógicos	Fragmentação dos conteúdos	Relata a visão de que o ensino ficou desarticulado, dificultando uma	“Não, pois as ciências humanas sociais foram atacadas com redução de tempo, conteúdo. Na política curricular não há um movimento interdisciplinar como defende Ivani

		compreensão integral e interdisciplinar.	<p>Fazenda, tampouco direcionamento para uma integração curricular na perspectiva de Alice Lopes.”</p> <p>“Não, pois os alunos estudam tudo separadamente, obtendo uma visão fragmentada do todo.”</p> <p>“Não, visto que a geografia é uma disciplina que requer tempo para o desenvolvimento de habilidades. Noto que com a fragmentação do tempo e a necessidade de conciliar o ensino da FGB com os Itinerários Formativos vem dificultando uma abordagem aprofundada dos conteúdos. Os alunos têm menos tempo para se engajar em atividades práticas e projetos investigativos, que são fundamentais para a compreensão integral da geografia.”</p>
	Problemas com os itinerários	Aponta dificuldades associadas ao modelo dos itinerários formativos, como desorganização e conteúdo insuficiente.	<p>“Não, pois existiu um encurtamento do tempo e nem sempre os itinerários formativos supriram a carência da FGB.”</p> <p>“Não, visto que alguns conteúdos importantes foram retirados e está mal distribuído, não dando tempo hábil para ministrar todo o conteúdo presente na BNCC. Os itinerários não possuem conteúdos suficientes para quatro meses de aula, portanto duas aulas para cada disciplina do itinerário são desnecessárias. Esse tempo a mais seria melhor utilizado nas disciplinas da FGB que são mais importantes para a formação educacional e cidadã do estudante.”</p> <p>“Não, visto que ampliar itinerários não quer dizer melhorar a educação dos estudantes.”</p>
Percepções positivas do NEM	Inovação nos itinerários	Percepção de que os itinerários formativos oferecem oportunidades de inovação e interdisciplinari	<p>“Sim, mas em algumas situações ficou muito genérico.”</p> <p>“Sim, os itinerários estão cheios de informações pertinentes.”</p> <p>“Sim, pois a diversidade de trilhas</p>

		dade.	possibilitou trabalhar de forma interdisciplinar e transversal.”
	Potencial para interdisciplinaridade	Indica que o NEM favoreceu abordagens interdisciplinares e alinhadas à realidade dos estudantes.	“Sim, pois a diversidade de trilhas possibilitou trabalhar de forma interdisciplinar e transversal.”

Fonte: Produzido pelo autor com os resultados da coleta de dados, 2025

A análise dos dados coletados revelou uma predominância clara de respostas negativas à questão sobre a contribuição do Novo Ensino Médio para o aprofundamento do ensino de geografia. Entre as justificativas apresentadas pelos que responderam “não”, há um consenso sobre os impactos negativos da redução da carga horária destinada à Formação Geral Básica (FGB), especialmente na disciplina de geografia. Muitos professores destacaram que o tempo pedagógico disponível se tornou insuficiente para abordar de forma significativa os conteúdos previstos, comprometendo a qualidade do ensino. A diminuição do número de aulas de geografia em algumas turmas foi apontada como um fator crítico, pois, em alguns casos, as aulas passaram de duas para apenas uma por semana, como nas turmas de segundos e terceiros anos do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino (Pernambuco, 2021).

Outro ponto relevante foi a percepção de fragmentação curricular causada pela implementação dos Itinerários Formativos (IFs). Docentes relataram que a integração entre a FGB e os IFs é limitada, resultando em uma abordagem desconexa que dificulta o desenvolvimento de habilidades interdisciplinares. Essa desconexão também foi associada à perda de oportunidades de aprofundar conhecimentos e de promover reflexões críticas que são fundamentais para a o estudo da ciência geográfica.

Além disso, foi mencionado, mais uma vez, que os materiais didáticos utilizados nos novos formatos foram insuficientes para suprir as lacunas deixadas pela diminuição do tempo de aula. Essa escassez de recursos didáticos adequados foi identificada como mais uma barreira ao ensino significativo da disciplina. As críticas também se estenderam à própria concepção do Novo Ensino Médio, vista como inadequada para as demandas específicas das Ciências Humanas, evidenciando um esvaziamento da importância da geografia no currículo.

Entre os 16% que avaliaram positivamente a mudança, os argumentos favoráveis concentraram-se na ampliação da diversidade de conteúdos e nas possibilidades de trabalho interdisciplinar e transversal proporcionadas pelos Itinerários Formativos. Alguns participantes observaram que, em certos contextos, o Novo Ensino Médio possibilitou abordagens mais

dinâmicas e integradoras, mas esses aspectos foram citados de maneira geral e menos detalhada do que os problemas apontados.

Assim, os dados colhidos pelo discurso dos professores revelam que a configuração do Novo Ensino Médio não favoreceu o ensino da geografia na Formação Geral Básica, pelo contrário, intensificou desafios preexistentes e criou novos obstáculos.

Para concluir as indagações acerca da participação dos docentes de geografia respondentes na Formação Geral Básica, a questão 8.2 perguntou qua(is) componente(s) curricular(es) da FGB os participantes leciona(m) na Rede Estadual de Ensino.

As respostas revelaram diversidade de componentes curriculares que os docentes de geografia também lecionam na Rede Estadual de Ensino, além de sua disciplina principal. A maior parte dos professores relatou ministrar aulas de Sociologia (36%) e Filosofia (36%), seguidas de História (32%), enquanto uma minoria destacou que leciona Arte (4%). Um grupo pequeno de professores, representando 16%, afirmou lecionar exclusivamente Geografia.

Essa distribuição sugere que há uma tendência de os docentes de geografia acumularem outras disciplinas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como Sociologia e Filosofia, que apresentam elevada frequência na amostra. Isso pode ter estado associado à reorganização curricular do Novo Ensino Médio, que promoveu a integração e a redução da carga horária destinada a disciplinas específicas na Formação Geral Básica (FGB). Consequentemente, os professores acabam assumindo múltiplas disciplinas para preencher suas jornadas de trabalho, em razão de déficits no quadro docente ou estratégias de gestão administrativa nas escolas.

A necessidade de lecionar mais de uma disciplina pode levar a uma dispersão do foco pedagógico e à sobrecarga dos professores, especialmente considerando que Sociologia, Filosofia e História possuem objetos de estudo e abordagens metodológicas distintas da Geografia. No entanto, essa pluralidade pode ser vista como uma oportunidade para práticas pedagógicas interdisciplinares, promovendo uma visão integrada do conhecimento.

Adicionalmente, o dado de que 16% dos professores atuam exclusivamente com Geografia reflete que apenas uma minoria consegue dedicar-se integralmente à sua área de formação dentro do novo arranjo curricular. Isso pode ser indicativo de uma valorização limitada da especialização na FGB e reforça a percepção de que o Novo Ensino Médio, ao priorizar os Itinerários Formativos, impôs desafios à manutenção da identidade disciplinar e à profundidade dos conteúdos nas Ciências Humanas.

Em síntese, os dados apontaram para uma reorganização funcional dos professores no sistema estadual, com a predominância de múltiplas alocações em disciplinas correlatas. Essa configuração, embora adaptativa, pode ter comprometido a qualidade e a profundidade do

ensino nas áreas específicas.

O questionário aplicado teve na questão 9 o objetivo de adquirir dos docentes se o ensino de geografia foi potencializado/ampliado com os Itinerários Formativos, em Pernambuco, destrinchados em Trilhas Pedagógicas. Mantendo a tendência apresentada na questão anterior, a maioria absoluta (76%) respondeu que não, apenas 24% afirmaram que sim. Complementando esse item, a questão 9.1 requisitou justificativas para as respostas da pergunta anterior.

Através das justificativas apresentadas, buscando como unidades de análise frase ou trechos que expressassem percepções, impactos ou justificativas, as seguintes categorias de análise foram identificadas: 1- Impactos negativos dos Itinerários Formativos no ensino da geografia; 2- Potencialidades dos Itinerários Formativos no ensino de geografia; e 3- Desafios gerais na implementação dos Itinerários Formativos. As respostas atribuídas a primeira categoria foram codificadas em três grupos: Redução ou ausência da geografia nas trilhas; Fragmentação ou superficialidade do ensino de geografia; e Falta de suporte pedagógico e formação docente. À segunda categoria os códigos estiveram agrupados em: Oportunidades para a integração interdisciplinar e Trilhas específicas potencializando a geografia. Já para a terceira categoria, a codificação foi em: Distorções curriculares e sobrecarga dos alunos; e Desvalorização da Formação Geral Básica (FGB).

O quadro 24 sintetiza a organização e interpretação os dados qualitativos colhidos dos respondentes da questão 9.1, a partir na aplicação da metodologia análise de conteúdo, destacando as principais percepções dos docentes sobre o ensino de geografia com o arcabouço curricular de Trilhas Pedagógicas desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco.

**Quadro 24** – Síntese da Organização e Interpretação da Questão 9.1

<b>Categoria</b>	<b>Código</b>	<b>Descrição do Código</b>	<b>Exemplos de Respostas Obtidas no Questionário</b>
Impactos negativos dos IFs no ensino de geografia	Redução ou ausência da geografia nas trilhas	Muitas trilhas pedagógicas não incluem ou marginalizam a ciência geográfica, prejudicando seu ensino.	<p>“Não, mas vai depender da trilha da escola, logo vão ter trilhas que o ensino da Geografia pode nem ser contemplado ou pouco explorado.”</p> <p>“Não, pois muitas destas trilhas pedagógicas não abarcam a ciência geográfica, limitando o professor a abordar diversos conteúdos em sala de aula, sem contar com a redução horária da disciplina no segundo e terceiro</p>

			anos do ensino médio.”
	Fragmentação ou superficialidade do ensino de geografia	A estrutura fragmentada dos conteúdos dificulta o aprofundamento e a compreensão integral da ciência geográfica.	<p>“Não, pois as trilhas aprofundam determinados temas, logo outros temas importantes ficam de fora.”</p> <p>“Não. Com o estabelecimento dos Itinerários Formativos, os alunos frequentemente se veem sobrecarregados com a variedade de atividades e conteúdos das diferentes trilhas, o que dificulta a concentração e o aprofundamento nos temas geográficos.”</p>
	Falta de suporte pedagógico e formação docente	Ausência de formação e recursos pedagógicos específicos para os docentes aplicarem os conteúdos de geografia nas trilhas formativas.	<p>“Não, pois o conteúdo é trabalhado de forma restrita devido à ausência de formações pedagógicas e de material de apoio para o ensino da ciência geográfica.”</p> <p>“Não. Os Itinerários Formativos não ajudam ao ensino da geografia, complicando o aprendizado dos estudantes sobre a disciplina.”</p>
Potencialidades dos IFs no ensino de geografia	Oportunidades para a integração interdisciplinar	As trilhas pedagógicas oferecem possibilidade de integração entre disciplinas e conexão dos conteúdos com a realidade local.	<p>“Sim, as trilhas pedagógicas promovem a integração de diferentes disciplinas e a conexão com a realidade local, enriquecendo assim a experiência de aprendizado dos estudantes.”</p> <p>“Sim, por meio das eletivas, optativas e obrigatórias das trilhas, alguns conteúdos no âmbito ambiental, fontes de energia, representação cartográfica, foram contemplados além da Formação Geral Básica...”</p>
	Trilhas específicas potencializando a geografia	Algumas trilhas pedagógicas incluem temas geográficos específicos, permitindo maior aprofundamento nos conteúdos da	<p>“Sim, na minha situação atual, sim. Estou com itinerários atrelados ao âmbito da geografia. A exemplo da trilha ‘Mudanças Climáticas e Refugiados Ambientais’...”</p> <p>“Sim, visto que a perspectiva,</p>

		disciplina.	principalmente com os livros didáticos, foi de realizar projetos a partir de situações locais...”
Desafios gerais na implementação dos IFs	Distorções curriculares e sobrecarga dos alunos	Problemas como falta de coerência curricular e sobrecarga de atividades dificultam o aprendizado e a experiência dos alunos com a geografia.	“Não, pois parcialmente algumas turmas ficam descobertas.” “Não. Os Itinerários Formativos deixaram os alunos lotados de unidades curriculares, atividades e conteúdos desconectados da realidade e da necessidade de formação crítica e cidadã ...”
	Desvalorização da Formação Geral Básica (FGB)	A ênfase nos Itinerários Formativos enfraqueceu a Formação Geral Básica, comprometendo o desenvolvimento pleno das competências básicas.	“Não, pois distorce um pouco do currículo da formação geral básica.” “Não, pois o currículo é vago.”

Fonte: Produzido pelo autor com os resultados da coleta de dados, 2025

Os dados analisados revelam que a maioria dos respondentes (76%) consideraram que o ensino da ciência geográfica não foi potencializado com a implementação das trilhas formativas do Novo Ensino Médio (NEM) em Pernambuco, enquanto apenas 24% perceberam avanços. Essa predominância de respostas negativas reflete um cenário de insatisfação generalizada, reforçada pelas justificativas apresentadas, que evidenciaram desafios estruturais, metodológicos e pedagógicos na aplicação do novo arcabouço curricular na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

Entre os argumentos contrários, destacaram-se críticas à redução da carga horária destinada à geografia, que comprometeu abordagem abrangente e crítica dos conteúdos geográficos. Muitos professores relataram que as trilhas pedagógicas, por serem organizadas em áreas de conhecimento e não por componentes curriculares, exigiram uma polivalência docente que frequentemente extrapolou a formação específica dos educadores. Além disso, houve queixas sobre a ausência de formações pedagógicas específicas e a escassez de materiais de apoio voltados ao ensino da ciência geográfica nos itinerários formativos.

Outro ponto recorrente foi o fato das trilhas aprofundarem determinados temas, deixando outros igualmente relevantes de fora, ou distorcendo o currículo básico ao privilegiar disciplinas

consideradas prioritárias para cada trilha. Essa percepção de fragmentação curricular e de enfraquecimento do ensino da geografia foi corroborada por relatos de que muitas trilhas não incluíram conteúdos geográficos ou os abordaram de maneira restrita e superficial.

Por outro lado, as justificativas daqueles que identificaram avanços (24%) evidenciaram experiências pontuais e contextuais em que o ensino da geografia foi favorecido. Casos específicos, como a inclusão de trilhas que exploram temas ambientais e territoriais, foram citados como oportunidades para aprofundar o ensino geográfico. A possibilidade de trabalhar com projetos interdisciplinares e de relacionar os conteúdos às realidades locais também foi mencionada como um aspecto positivo. Contudo, mesmo entre os que percebem avanços, houve ressalvas sobre a necessidade de formação docente especializada e de uma maior coesão no planejamento das trilhas para potencializar os benefícios.

Sendo assim, a análise dos resultados da questão 9.1 sugere que o impacto das trilhas formativas sobre o ensino da geografia variou significativamente conforme o contexto de implementação, predominando a concepção de que o ensino da geografia no âmbito dos itinerários formativos do NEM enfrentou desafios substanciais que limitaram o alcance de uma verdadeira potencialização. Enquanto algumas poucas escolas conseguiram estruturar trilhas que contemplassem temas geográficos relevantes e oferecessem oportunidades de aprofundamento, a maioria enfrentou dificuldades relacionadas à falta de alinhamento entre o currículo proposto e a prática pedagógica. Esse desalinhamento foi agravado pela percepção de que o modelo do Novo Ensino Médio não priorizou a ciência geográfica de forma adequada, limitando seu papel na formação crítica dos estudantes.

Complementando os questionamentos sobre a experiência dos docentes de geografia respondentes, a questão 9.2 perguntou qual foi a média de unidades curriculares de aprofundamento obrigatórias e/ou optativas; eletivas; e/ou projeto de vida presentes na carga horária dos participantes ao longo dos anos de vigência do Novo Ensino Médio.

Os dados analisados demonstraram uma variação significativa na quantidade de unidades ofertadas por semestre letivo, com predominância das respostas indicando um número mais moderado de componentes. A maioria dos respondentes (32%) apontou que estiveram inseridos, em média, em duas unidades curriculares por semestre, seguidos por 24% que relataram três unidades. Percentuais menores foram atribuídos a um (16%), quatro (16%), cinco (8%) e seis (4%) componentes curriculares por semestre.

Essa configuração esteve associada a fatores estruturais e pedagógicos, um número reduzido de unidades por semestre pode indicar limitações de carga horária, corpo docente disponível ou dificuldades em adequar o planejamento curricular às necessidades locais. Por

outro lado, um número maior de unidades, embora menos comum, pode ter estado relacionado a escolas que possuíam maior capacidade organizacional ou oferta diversificada, permitindo maior abrangência e interdisciplinaridade.

É relevante considerar que a implementação desigual do modelo de Itinerários Formativos impactou diretamente a qualidade do ensino e a experiência de aprendizagem dos estudantes. Enquanto alguns contextos ofertaram itinerários mais robustos e diversificados, outros enfrentaram dificuldades em proporcionar uma formação consistente e abrangente.

A questão 10 procurou levantar dos professores de geografia participantes da pesquisa se o Novo Ensino Médio contribuiu para aguçar nos discentes o interesse e a curiosidade pela ciência geográfica, possibilitando, inclusive, maiores chances de ingresso no ensino superior nos cursos de licenciatura e/ou bacharelado em geografia. A resposta majoritária foi o não (88%), apenas 12% apontaram que sim. Para concluir esse item, a questão 10.1 solicitou justificativas para as sinalizações de sim ou não da pergunta anterior.

Por intermédio dos argumentos colocados, buscando como unidades de análise frases ou trechos que expressassem opiniões ou justificativas, as seguintes categorias de análise foram identificadas: 1- Impactos negativos do Novo Ensino Médio no interesse e aprendizagem pela geografia; e 2- Potencialidades do Novo Ensino Médio para o interesse em geografia. As respostas atribuídas a primeira categoria foram codificadas em cinco grupos: Redução da carga horária e do contato com a geografia; Desvalorização da ciência geográfica; Falta de estímulo às perspectivas críticas e sociais; Contradições no modelo do Novo Ensino Médio e desafios sociais; Precarização do ensino e rejeição ao modelo. À segunda categoria os códigos estiveram agrupados em: Aumento do interesse em casos específicos e Contribuição para a escolha da geografia no ensino superior.

O quadro 25 sintetiza a estruturação e interpretação dos dados qualitativos obtidos com as respostas da questão 10.1, a partir na aplicação da metodologia análise de conteúdo, destacando as principais percepções dos docentes sobre aumento de interesse e a curiosidade pela ciência geográfica.

**Quadro 25** – Síntese da Organização e Interpretação da Questão 10.1

<b>Categoria</b>	<b>Código</b>	<b>Descrição do Código</b>	<b>Exemplos de Respostas Obtidas no Questionário</b>
Impactos negativos do NEM no interesse e aprendizagem	Redução da carga horária e do contato com a geografia	A diminuição das aulas e a fragmentação curricular limitaram a possibilidade de	“Não, pois com a redução das aulas, percebo uma maior dificuldade de tornar o conhecimento geográfico mais próximo dos meninos.

pela geografia		aprofundamento e o engajamento dos estudantes com a geografia.	<p>Infelizmente tenho turmas que só vejo um dia na semana, com menos de 50 minutos de contato.”</p> <p>“Não, pois a diminuição do foco na geografia e a fragmentação do currículo reduz as chances de os estudantes escolherem seguir carreira nessa área.”</p>
	Desvalorização da ciência geográfica	A fragmentação dos conteúdos e a ausência de profundidade nas aulas dificultam o estímulo ao interesse e à curiosidade pela ciência geográfica	<p>“Não, pois muitos conteúdos geográficos instigantes ficaram de fora.”</p> <p>“Não, pois aulas muito curtas não permitem que o professor consiga realizar aulas mais profundas sobre determinados assuntos.”</p> <p>“Não, pois limitou a concepção do pensar e do agir do alunado.”</p> <p>“Não, pois a importância da geografia foi reduzida, não sendo destaque como componente curricular obrigatório.”</p>
	Falta de estímulo às perspectivas críticas e sociais	A abordagem do NEM desconsidera a importância de uma perspectiva crítica e social da geografia, o que prejudica a formação de cidadãos reflexivos e interessados na disciplina.	<p>“Não, pois a perspectiva crítica foi retirada. Nem Milton Santos sobrou nessa nova geografia do Ensino Médio herdeiro de Mendonça Filho.”</p> <p>“Não, pois o interesse do novo ensino médio está voltado para as trilhas e estes não focam a importância da geografia para a sociedade.”</p> <p>“Não, pois o Novo Ensino Médio relega aos estudantes de famílias pobres uma formação que o distancia ainda mais da universidade e das profissões de melhor remuneração.”</p>

			<p>“Não, pois faltou criar eletivas instigantes e interessantes para a área da Geografia.”</p> <p>“Não, pois muitos conteúdos geográficos instigantes ficaram de fora.”</p>
	Contradições no modelo do NEM e desafios sociais	O NEM é visto como distante das realidades dos estudantes, especialmente de famílias mais vulneráveis, dificultando o acesso ao ensino superior.	<p>“Não, pois existe uma enorme contradição entre o novo ensino médio e processo de ingresso a uma universidade.”</p> <p>“Não, pois o Novo Ensino Médio nega aos estudantes pobres uma formação universitária.”</p>
	Precarização do ensino e rejeição ao modelo	O NEM é percebido como um modelo que precariza o processo de aprendizagem e é rejeitado pelos alunos, dificultando ainda mais o engajamento com a geografia.	<p>“Não, pois o NEM só veio complicar ainda mais o trabalho do professor de geografia, assim como os demais.”</p> <p>“Não, pois os discentes rejeitaram fortemente o Novo Ensino Médio, pois perceberam que ele não contribuiu para a melhoria dos seus estudos.”</p> <p>“Não, pois os alunos reconhecem a desvalorização dos cursos de graduação de licenciaturas.”</p>
Potencialidades do NEM para o interesse em geografia	Aumento do interesse em casos específicos	Em situações específicas, o NEM e suas trilhas pedagógicas puderam contribuir para despertar o interesse dos estudantes pela ciência geográfica.	<p>“Sim, pois vejo mais interesse nas próprias aulas de Geografia, como incentivo para entrar na licenciatura.”</p> <p>“Sim, mas vai depender do interesse do discente.”</p>
	Contribuição para a escolha da geografia no ensino superior	O NEM, em casos isolados, é identificado como um fator que incentiva os estudantes a seguirem a carreira	<p>“Sim, aumentou a busca pelos cursos de licenciatura em geografia.”</p> <p>“Sim, Por meio das eletivas e optativas, alguns conteúdos foram contemplados, o que</p>

		na geografia, seja em licenciatura ou bacharelado.	pode ampliar o interesse pelo curso de Geografia.”
--	--	--	--

Fonte: Produzido pelo autor com os resultados da coleta de dados, 2025

A análise dos dados indica que a ampla maioria dos respondentes (88%) acredita que o Novo Ensino Médio (NEM) não contribuiu para aguçar nos discentes o interesse e a curiosidade pela ciência geográfica, tampouco para ampliar as chances de ingresso em cursos de licenciatura e/ou bacharelado na área. Apenas 12% consideram que o modelo possui tal potencial, embora as justificativas para essa visão positiva sejam pontuais e condicionais.

Entre as justificativas negativas, predomina a percepção de que o NEM prejudicou o ensino da geografia ao reduzir a carga horária destinada à disciplina, tornando mais difícil promover o aprofundamento necessário para despertar o interesse dos estudantes. Muitos professores relataram dificuldades práticas, como o fato de terem apenas uma aula semanal com determinadas turmas, o que limitou a possibilidade de abordar conteúdos de forma crítica e instigante. A fragmentação curricular e a ausência de uma abordagem que valorizasse o componente curricular geografia também foram apontadas como fatores que comprometeram o interesse dos alunos, especialmente considerando que o Currículo para o Novo Ensino Médio de Pernambuco priorizou áreas temáticas mais genéricas, sem foco na especificidade da ciência geográfica.

Outro aspecto destacado foi a percepção de que o modelo educacional como um todo não é atrativo para os estudantes, especialmente em comparação com estímulos externos ao ambiente escolar. Essa desmotivação, agravada pela precarização do ensino de geografia no NEM, foi vista como uma barreira ao desenvolvimento de perspectivas acadêmicas e profissionais relacionadas à disciplina. Além disso, alguns docentes observaram uma contradição entre o Novo Ensino Médio e os processos seletivos para ingresso no ensino superior, a exemplo do ENEM, que continuaram exigindo um conhecimento aprofundado em áreas específicas, como a geografia, enquanto o NEM diluiu essa abordagem.

Por outro lado, os 12% que responderam positivamente associaram o possível aumento de interesse à maior proximidade dos alunos com as aulas de geografia em contextos específicos, embora ressaltassem que tal potencial dependeu do perfil e do interesse individual dos discentes. Houve menções de exemplos em que as aulas despertaram o desejo de seguir na área, mas tais casos são apresentados como exceções em um cenário predominantemente desfavorável.

Portanto, a análise dos dados sugere que a implementação do NEM gerou desafios

significativos para o ensino da geografia, particularmente no que diz respeito à sua capacidade de inspirar os alunos a buscar formações superiores na área. A desvalorização do componente curricular e a falta de condições para uma abordagem crítica e aprofundada afetaram diretamente o papel da geografia como um campo de estudo atrativo e relevante para os jovens. Ao mesmo tempo, a disparidade entre as exigências acadêmicas externas e o modelo de ensino interno reforçaram as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, especialmente aqueles de escolas públicas, no acesso ao ensino superior e às profissões ligadas à área.

Para finalizar o questionário, a questão 11 solicitou a opinião dos participantes da pesquisa sobre a Reformulação do Novo Ensino Médio, proposta por meio da PL N.º 5.230/2023, indagando se iria melhorar a qualidade da última etapa da educação básica do país e, conseqüentemente, do ensino-aprendizagem da ciência geográfica. Para fins de contextualizar a interpretação desse item, vale ressaltar que o mencionado projeto só foi transformado na Lei N.º 14.945 em 31/07/2024, período posterior a aplicação dos questionários.

Houve uma divisão de opiniões quase igual entre os respondentes, com 56% afirmando que sim e 44% afirmando que não. Complementando esse item, a questão 11.1 requisitou justificativas para as respostas da pergunta anterior.

A partir das justificativas apresentadas, buscando como unidades de análise frases ou trechos que expressassem percepções ou justificativas, as seguintes categorias de análise foram identificadas: 1- Percepção de que a reformulação não será suficiente para melhorar a educação; 2- Potencialidades da PL N.º 5.230/2023 para a melhoria do ensino; e 3- Respostas neutras ou de incerteza. As respostas atribuídas a primeira categoria foram codificadas em quatro grupos: Superficialidade da mudança; Desafios estruturais e históricos; Falta de foco em políticas públicas amplas; e Manutenção de defasagens no modelo de ensino. À segunda categoria, os códigos estiveram agrupados em: Aumento da carga horária e valorização da FGB; Valorização da geografia como disciplina; Flexibilização curricular alinhada aos interesses dos estudantes; e Correção de distorções do modelo anterior. Já para a terceira categoria, a codificação foi em: Falta de familiaridade com a proposta e Necessidade de ajustes adicionais.

O quadro 26 sintetiza a organização e interpretação os dados qualitativos colhidos dos respondentes da questão 11.1, a partir na aplicação da metodologia análise de conteúdo, de forma sistemática, destacando as principais percepções dos docentes sobre a Reformulação do Novo Ensino Médio, proposta por meio da PL N.º 5.230/2023, melhorar ou não a qualidade da última etapa da educação básica do país e, conseqüentemente, do ensino-aprendizagem da ciência geográfica.

**Quadro 26** – Síntese da Organização e Interpretação da Questão 11.1

<b>Categoria</b>	<b>Código</b>	<b>Descrição do Código</b>	<b>Exemplos de Respostas Obtidas no Questionário</b>
Percepção de que a reformulação não será suficiente para melhorar a educação	Superficialidade da mudança	A mudança proposta pela PL é vista como limitada e insuficiente para resolver os problemas estruturais e de qualidade da educação no país.	<p>“Não, pois a mudança é muito superficial, a educação brasileira precisa de uma grande revolução na estrutura.”</p> <p>“Não, acredito que as mudanças propostas por meio do PL não são suficientes para melhorar significativamente o ensino-aprendizagem da ciência geográfica.”</p>
	Desafios estruturais e históricos	Enfatiza que os problemas da educação são históricos, relacionados à estrutura do sistema educacional e vão além das alterações propostas.	<p>“Não, pois mantem as estruturas que levam a uma defasagem em relação às escolas particulares, que em linhas gerais, deixam os itinerários/trilhas de lado.”</p> <p>“Não, pois essa reformulação do Novo Ensino Médio não é pensada para os filhos da classe trabalhadora.”</p>
	Falta de foco em políticas públicas amplas	Destaca a necessidade de políticas públicas que valorizem a carreira docente, infraestrutura e apoio ao estudante para mudanças mais efetivas.	<p>“Não. Apenas com políticas públicas de melhoria da formação e de valorização da carreira docente, associada com investimentos na infraestrutura, o ensino médio pode melhorar.”</p> <p>“Não. O Brasil precisa de uma política educacional que não seja eleitoreira, mas que provoque uma verdadeira mudança no sistema educacional.”</p>
	Manutenção de defasagens no modelo de ensino	Afirma que as mudanças propostas ainda mantêm desigualdades, especialmente em comparação às escolas particulares.	<p>“Não, pois essa reformulação do Novo Ensino Médio não é direcionada de fato para melhorar a vida dos pobres.”</p> <p>“Não, pois as mudanças ainda deixam de lado questões estruturais que afetam a qualidade da educação pública.”</p>

Potencialidades da PL N.º 5230/2023 para a melhoria do ensino	Aumento da carga horária e valorização da FGB	Reconhece que o aumento da carga horária para a Formação Geral Básica pode melhorar o ensino das ciências humanas e da geografia em particular.	<p>“Sim, pois com o aumento da carga horária na formação geral básica [...] serão corrigidas as distorções ocorridas na lei anterior.”</p> <p>“Sim, pois preza pela volta da carga horária da formação geral básica de antes da implementação do NEM, permitindo melhor aproveitamento dos discentes e docentes.”</p>
	Valorização da geografia como disciplina	Ressalta a possibilidade de maior valorização da disciplina de geografia, promovendo um ensino mais sólido e consistente.	<p>“Sim, pois conserta a diminuição das aulas e consequentemente a desvalorização da disciplina de geografia no NEM.”</p> <p>“Sim, pois vejo que haverá aumento no quantitativo de aulas de Geografia.”</p>
	Flexibilização curricular alinhada aos interesses dos estudantes	Avalia positivamente a proposta de flexibilização curricular, que permite aos alunos escolherem áreas mais alinhadas com seus interesses e habilidades.	<p>“Sim, pois a flexibilização curricular [...] pode contribuir para o ensino dinâmico e contextualizado.”</p> <p>“Sim, pois a possibilidade de escolher itinerários formativos mais alinhados com seus interesses pode melhorar o engajamento dos alunos.”</p>
	Correção de distorções do modelo anterior	Percebe na proposta a chance de corrigir problemas do NEM, como a fragmentação curricular e a diminuição de disciplinas relevantes.	<p>“Sim, devido a série de críticas e insucessos diante a implantação do NEM, muitas coisas precisam ser revistas para melhorar a qualidade do processo educacional.”</p> <p>“Sim, pois o aumento das aulas na Formação Geral Básica corrige distorções do modelo anterior, como a redução de disciplinas essenciais.”</p>
Respostas neutras ou de incerteza	Falta de familiaridade com a proposta	Demonstra insegurança ou falta de conhecimento detalhado sobre o teor	“Não estou seguro em responder por não ter consultado o documento mencionado.”

		do PL para emitir uma opinião fundamentada.	“Sim, espero que sim, mas não estou seguro em responder por não ter consultado o PL em questão.”
	Necessidade de ajustes adicionais	Argumenta que, embora a proposta tenha pontos positivos, ainda são necessários ajustes para contemplar demandas específicas, como avaliações externas e habilidades exigidas.	<p>“Sim, mas precisa-se de um reajuste para que as exigências de habilidades solicitadas nas avaliações externas sejam contempladas.”</p> <p>“Sim, desde que o foco da educação esteja voltado para as disciplinas da formação geral básica, pois são elas que garantem qualidade e preparo para o mercado de trabalho.”</p>

Fonte: Produzido pelo autor com os resultados da coleta de dados, 2025

A análise das respostas à pergunta sobre a contribuição da reformulação do Novo Ensino Médio, por meio da PL N.º 5230/2023, para a melhoria da qualidade da última etapa da educação básica e do ensino-aprendizagem da ciência geográfica revelaram uma divisão perceptível entre os respondentes. A maioria (56%) acredita que a reformulação tem potencial para trazer melhorias, enquanto 44% demonstram ceticismo quanto a seus impactos.

Entre aqueles que responderam positivamente, as justificativas frequentemente destacam a possibilidade de correção de distorções introduzidas pela legislação anterior, especialmente no que diz respeito à ampliação da carga horária destinada à Formação Geral Básica (FGB). Essa mudança é vista como um passo importante para valorizar disciplinas como geografia, muitas vezes marginalizadas no modelo atual. Alguns docentes também apontaram que a flexibilização curricular e a oferta de itinerários mais alinhados aos interesses dos alunos podem contribuir para um ensino mais dinâmico e contextualizado, capaz de engajar tanto estudantes quanto professores. Contudo, mesmo entre os que responderam “sim”, há ressalvas quanto à necessidade de ajustes adicionais, como o alinhamento entre as habilidades exigidas nas avaliações externas e as práticas pedagógicas cotidianas.

Por outro lado, os respondentes que consideraram que a reformulação não trará melhorias expressaram uma visão mais crítica e pessimista. A principal preocupação esteve na percepção de que as mudanças propostas foram superficiais e não abordaram questões estruturais profundas, como a desvalorização da carreira docente, a falta de recursos adequados, e a ausência de políticas públicas que promovam uma verdadeira transformação educacional. Muitos apontaram que apenas o aumento da carga horária da FGB não é suficiente, já que

problemas como a sobrecarga de trabalho dos professores e a fragmentação curricular ainda persistirão. Além disso, há uma crítica recorrente de que a reformulação continua a privilegiar um modelo de ensino voltado para interesses de mercado, aos anseios neoliberais, desconsiderando as necessidades das camadas mais vulneráveis da população.

Os dados sugerem que, embora existisse uma expectativa moderada de que a PL N.º 5230/2023 pudesse corrigir alguns dos problemas do Novo Ensino Médio, a visão predominante foi de que o impacto positivo dependeria da implementação efetiva e de políticas complementares que abordassem desafios históricos da educação brasileira, como: a desvalorização da carreira docente e condições de trabalho inadequadas, a falta de infraestrutura e recursos educacionais, a fragmentação e desigualdade no currículo, a redução da carga horária de componentes curriculares fundamentais, a educação descontextualizada e pouco atrativa, a ausência de políticas de permanência e suporte ao aluno, o foco excessivo em modelos eleitoreiros e mudanças superficiais, e a insuficiência de formação continuada para professores. O otimismo cauteloso daqueles que responderam “sim” contrasta com o ceticismo fundamentado dos que responderam “não”, revelando que há um consenso implícito de que as mudanças devem ir além da carga horária e incluir investimentos em infraestrutura, formação continuada para professores e políticas de valorização docente.

Sendo assim, a análise dos resultados do questionário reforçou a hipótese inicial de que o paradigma educacional implementado pelo Novo Ensino Médio apresentou limitações significativas para o desenvolvimento da educação geográfica e para o estímulo ao interesse dos alunos pela disciplina, além de ter contribuído para precarizar o trabalho dos professores de geografia. A pesquisa sugere que, para que o modelo de ensino seja eficaz, faz-se necessário um repensar abrangente das políticas educacionais, com a implementação de mudanças estruturais e curriculares mais profundas, além da valorização do ensino da geografia e do trabalho dos professores.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa trouxe avanços importantes para compreensão de como as políticas públicas educacionais da Educação Básica do Brasil são impactantes no processo de ensino-aprendizagem e na prática pedagógica docente, tendo como objeto de estudo os impactos advindos da implantação do Novo Ensino Médio na prática pedagógica dos docentes de geografia, bem como no processo de ensino-aprendizagem da ciência geográfica na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

As contribuições da pesquisa podem ser vistas tanto na análise documental realizada, no intuito de compreender historicamente a institucionalização e evolução da educação geográfica ao longo da formalização da educação brasileira, como no levantamento de dados sobre as percepções de professores a respeito dos desdobramentos do Novo Ensino Médio para o componente curricular geografia.

O estudo evidenciou pontos fundamentais para compreensão da educação no contexto histórico atual, ponderando a totalidade social e as relações de classe. Discutir educação em meio a um sistema de produção que por princípio visa o capital, implica em abordar os determinantes que moldam a organização e o entendimento dos processos educativos. Isso significa tratar de categorias como classe social, luta de classes, exploração, classe trabalhadora, entre outras, que fazem parte da materialidade social e têm impacto direto no processo educativo.

Partindo sempre do pressuposto de que a melhor educação formal humana, fincada na relação indissociável do ensino e a aprendizagem, não deve estar pautada apenas na assimilação de conhecimentos científicos a fim de galgar bons empregos no mercado de trabalho. A educação deve ter por finalidade maior o pleno desenvolvimento do educando, contribuindo para integridade, empoderamento e libertação humana contra as estruturas de perpetuação do poder e de dominação.

A reforma do Novo Ensino Médio surgiu para atender aos interesses mercadológicos, estando vinculada a um movimento mais amplo de reformas pautadas pela lógica neoliberal. Nesse contexto, a educação foi um dos setores mais impactados, e os professores, como consequência, enfrentaram os efeitos dessas políticas, que incluem a desvalorização profissional, a desqualificação, e a desprofissionalização de suas práticas docentes. A implementação do NEM, um dos desdobramentos desse movimento, ocorreu sem promoção de largo debate com os que compõem o ambiente escolar, ou seja, sem a validação daqueles que representam a ponta das instituições de ensino. Esse contexto resultou na implantação de

mudanças sem a criação das condições efetivas para a democratização do acesso a um ensino público de qualidade.

A implementação do Novo Ensino Médio no Brasil e, especificamente, em Pernambuco, foi acompanhada de intensas mudanças no currículo e na estrutura educacional, cujo os impactos geraram profundas repercussões no ensino da geografia. A análise realizada ao longo desta pesquisa mostrou que, embora essa reforma educacional tenha sido implementada com o discurso falacioso de flexibilizar e diversificar a última etapa da educação básica, ela trouxe consigo uma série de impactos negativos, dentre eles, no que diz respeito à formação e qualificação dos estudantes no que tange a ciência geográfica. A hipótese inicial, que sugeria que o modelo do NEM apresentaria desafios significativos para prática docente e para o ensino-aprendizagem da ciência geográfica foi amplamente confirmada pelas evidências levantadas, em especial pelas respostas do questionário aplicado aos professores de geografia de escolas estaduais de Pernambuco.

A redução da carga horária destinada à disciplina de geografia foi uma das principais críticas identificadas pelos docentes. Muitos relataram que a limitação do tempo disponível para a matéria comprometeu a profundidade e a qualidade das abordagens pedagógicas, impedindo uma análise crítica e instigante dos conteúdos geográficos. A fragmentação curricular, resultante da divisão do conhecimento em itinerários formativos e áreas temáticas mais gerais, também foi apontada como um fator que desvalorizou as especificidades da ciência geográfica enquanto componente curricular, dificultando o desenvolvimento de uma compreensão ampla e integrada de seus conceitos epistemológicos, das relações sociais e das dinâmicas geográficas. Além disso, os docentes relataram que a introdução do Novo Ensino Médio resultou em um modelo educacional que, por vezes, não dialogou com as necessidades reais dos estudantes, especialmente os mais vulneráveis, o que contribuiu para o desinteresse e a desmotivação em relação ao estudo da geografia.

Portanto, o estudo realizado contribui significativamente para o campo acadêmico, proporcionando uma visão detalhada dos desafios enfrentados pelos docentes no contexto do Novo Ensino Médio, especialmente no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem da ciência geográfica e da prática docente dos professores de geografia na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Assim sendo, a pesquisa aponta para a importância de um olhar mais atento sobre as dificuldades históricas que permeiam a educação brasileira, especialmente no ensino médio, reforçando a necessidade de abordagens mais contextualizadas e críticas das políticas públicas educacionais, que promovam mudanças estruturais e proporcionem um ensino mais inclusivo e eficaz.

O modelo de Ensino Médio idealizado e defendido neste trabalho está alinhado ao projeto educacional intimamente conectado ao plano da transformação social. A omnilateralidade deve conceber o padrão de educação, como caminho para uma formação capaz de desenvolver plenamente os indivíduos, preparando-os para intervir no meio social e transformá-lo de maneira profunda e radical. Sendo assim, defende-se um Ensino Médio orientado por uma lógica oposta a qualquer concepção neoliberal, privatista e empresarial, rejeitando a transformação da educação em mercadoria voltada ao lucro, promovendo, em seu lugar, uma formação humana abrangente, integral e verdadeiramente transformadora.

O paradigma do Novo Ensino Médio buscou a destruição da experiência formativa da autonomia. Exigindo dos profissionais da educação resistência e luta pela construção de processos autônomos de formação, de relações sociais, de escolas e currículos envolvidos em proporcionar a igualdade, o engajamento cidadão e o combate a todo tipo de exclusão e discriminação.

Nesse sentido, a implementação do Novo Ensino Médio impôs aos professores de geografia críticos e democráticos uma prática pedagógica revolucionária, como meio de negar e defrontar contra os seus princípios neoliberais mercadológicos e elitistas. Essa postura de não se aliar as classes dominantes pode ser evidenciada nas respostas e comentários dos docentes respondentes do questionário aplicado nessa pesquisa.

É fundamental permanecer na busca de uma política educacional que consolide um projeto pedagógico democrático tanto em suas proposições quanto em suas metodologias, em oposição à narrativa tecnicista que limita a educação a uma dimensão meramente técnica, gerencial e administrativa. As concepções de cunho privatista que vêm sendo incorporadas ao campo educacional devem ser substituídas por uma valorização efetiva da escola pública como elemento estruturante da vida democrática. Procedimentos baseados na democracia, na participação ativa e na transparência devem ser constantemente assegurados. Torna-se imperativo contar com instituições escolares e propostas curriculares orientadas para a promoção da equidade, da cidadania crítica e da superação de qualquer forma de marginalização e preconceito. No entanto, essa missão deve estar intrinsecamente articulada às estratégias de implementação – ao modo de organização, gestão e elaboração das políticas educacionais. Os trâmites da política educacional necessitam ser mais abertos, participativos e representativos, incorporando a escuta e o envolvimento tanto da sociedade civil quanto dos profissionais da educação, como expressão concreta de uma autêntica gestão democrática do ensino.

As investidas contra a educação no Brasil demandam empenho de toda a sociedade na construção de um debate público que, lamentavelmente, tem se caracterizado por sua

superficialidade recorrente e por uma uniformidade preocupante, hegemonizada pelas narrativas persuasivas oriundas do setor empresarial e de suas consultorias pedagógicas. A defesa de instituições escolares públicas que sejam democráticas, inclusivas, laicas e comprometidas com a liberdade docente exige de todos a disposição para sustentar propostas educacionais profundamente democráticas, especialmente diante do que, no cenário contemporâneo do país, assume traços cada vez mais nítidos de retrocessos na educação humanística. Torna-se imprescindível reverter o processo de aniquilação da educação como meio de desenvolvimento pleno do cidadão.

Do ponto de vista prático, faz-se necessário vigilância e enfrentamento os nefastos interesses privados capitalistas neoliberais que destroem o direito à educação, em sua integralidade, conforme previsto de maneira incontestável na Constituição Federal de 1988. É inadmissível permitir que a educação seja submetida a processos de desumanização, e é fundamental compreendê-la como meio de resistência e de emancipação frente às injustiças socioeconômicas do capitalismo neoliberal. Nesse sentido, o direito à educação deve constituir-se como eixo central da agenda de atuação de todos os membros da sociedade. Todos são chamados a unir forças na construção de uma proposta educacional que, ao democratizar o acesso ao conhecimento escolar, se consolide como alicerce para a elaboração e disseminação do saber humano frente a retrocessos civilizatórios.

Diante das análises empreendidas ao longo deste trabalho, torna-se inescapável reconhecer que a implantação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco não se materializou de forma deslocada das diretrizes ideológicas e pragmáticas do capitalismo neoliberal. Ao contrário, revelou-se como expressão concreta de um projeto de sociedade que reconfigura a função social da escola pública, deslocando-a da formação integral do sujeito para um modelo de educação instrumentalizada, funcional ao mercado e restrita aos parâmetros da empregabilidade precoce. Tal reformulação educacional, ao prometer flexibilização curricular e protagonismo juvenil, operou, na realidade, uma racionalização dos saberes escolares que marginalizou as disciplinas formadoras do pensamento crítico e do humanismo, caso da ciência geográfica, reduzindo o processo educativo a um adestramento técnico. Com isso, aprofundou-se o secular dualismo educacional brasileiro, que historicamente separa a formação intelectual, reservada às elites, da formação prática e subordinada, destinada às camadas populares.

O Novo Ensino Médio, nesse contexto, consolidou-se como mais um instrumento de perpetuação das desigualdades sociais, ao esvaziar o direito à educação como um direito humano fundamental e transformá-lo em mercadoria regulada por interesses empresariais e

indicadores de desempenho. Dessa forma, o que se apresentou como modernização e inovação pedagógica constituiu, na verdade, uma estratégia de exclusão disfarçada, que negou aos estudantes, em especial os da escola pública (em sua maioria, jovens negros, pobres e periféricos), o acesso à formação crítica, ampla e emancipatória, comprometendo seriamente as possibilidades de construção de um projeto educativo que estivesse à altura dos princípios constitucionais de igualdade, justiça social e dignidade humana.

Por fim, espera-se, que todas as discussões e resultados contidos na presente pesquisa contribuam para rejeição à toda e qualquer tentativa de subordinação dos espaços de produção do conhecimento a lógicas colonizadoras e de dominação humana, bem como ao combate da persistência de um modelo educacional instrumentalizado, reducionista e apenas aparentemente dialógico, atrelado à lógica do capitalismo neoliberal. Ignorar a presença do conflito como componente essencial da dinâmica educativa não elimina sua existência. Que mesmo em contextos escolares marcados pela precariedade, pelo escasso financiamento e pela desvalorização da atuação docente, emergjam práticas de resistência e iniciativas criativas de sujeitos que se dedicam a imaginar horizontes alternativos, potentes e transformadores. Educadores comprometidos com uma concepção democrática de ensino reconhecem que os processos de aprendizagem não se restringem ao ambiente formal da sala de aula. O educador democrático compreende a formação como dimensão constitutiva da experiência concreta no mundo e da existência cotidiana. A partir dessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem tornam-se processos contínuos, atravessando os limites institucionais e compartilhando saberes produzidos nos espaços escolares com outros contextos sociais, desafiando, assim, a ideia de que determinadas formas de conhecimento são exclusivas e permanentemente reservadas às camadas privilegiadas da sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABÍLIO, Ludmila Gosthek. **Uberização do trabalho**: subsunção real da viração. Passa palavra. 19/02/2017. Disponível em: <https://passapalavra.info/2017/02/110685/>. Acesso em: 21 jul.2020.

ADRIÃO, Theresa. **Sobre a incidência do setor privado nas redes estaduais de ensino no Brasil**: até onde os dados chagaram e o que se toma por fazer. In: GARCIA, Teise; ADRIÃO, Theresa. (Orgs.). Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015). Curitiba: CRV, 2018. p. 73-86.

ALMEIDA, Cairo Lima Oliveira. **Contrarreforma do Ensino Médio**: ações do empresariado para a educação da classe trabalhadora. 2018. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil, 1500 a 1889**. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.

ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi. A educação jesuítica no brasil e o seu legado para a educação da atualidade. **Revista Eletrônica Grifos**, v. 23, n. 36/37, 2014. DOI: <https://doi.org/10.22295/grifos.v23i36/37.2540>. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/grifos/article/view/2540>. Acesso em: 19 jul. 2023.

ALVES, Maria do Socorro Valois. **O ensino médio em Pernambuco**: gestão e financiamento no período de 2005 a 2013. 2015. 216f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

ANDRÉ, Tamara Cardoso. Reforma do Ensino Médio: desobrigação do Estado? **Olhares**, Guarulhos, v.6, n.1, p.130-145, mai., 2018. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/724/271>. Acesso em: 07 mai. 2023.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de; KUNZ, Sidelmar Alves da Silva. Para Onde vai o Ensino da Geografia no Horizonte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? **Revista Educação Geográfica em Foco**, [S.l.], v. 5, n. 9, abr. 2021. ISSN 2526-6276. Disponível em: <http://periodicos.puc-rio.br/index.php/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/view/1094>. Acesso em: 18 abr. 2023.

ARAÚJO, M. C. M. de; FREITAS, I. C. M. de. O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e a Formação de Professores no Ceará. **Inovação & Tecnologia Social**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 53–63, 2020. DOI: 10.47455/2675-0090.2019.1.3.3867. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/inovacaotecnologiasocial/article/view/3867>. Acesso em: 4 abr. 2023.

ARAÚJO, André Fellipe Queiroz. **Ensino e aprendizagem de amostragem, curva normal e suas relações no 3º ano do ensino médio**. 2024. 309f. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2024.

ARAÚJO, Micilane P. **O público e o privado no processo de expansão da política de educação integral de Pernambuco: uma análise do currículo, da oferta educacional e da gestão das escolas de referência em ensino médio**. 2020. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

ARAÚJO, Raimundo Lenilde de. **Ensino de geografia: perspectiva histórico-curricular no Brasil republicano**. 2012. 138f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Ensino Médio brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v.26, n.4, p.107-122, out./dez., 2019. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13051/7099#>. Acesso em: 16 ago. 2023.

AVELAR, Marina. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. *In*: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BARBOSA, John M. **Modernização-restauradora e transformismo na política de ensino médio (integral) em Pernambuco: a estratégia da hegemonia empresarial e controle do trabalho docente**. 2020. 270f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BITTAR, M.; JUNIOR, A. F. **Educação jesuítica no Brasil Colonial**. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, [S. l.], n. 12, 2013. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/579/468>. Acesso em: 17 jul. 2023.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

BOAVENTURA, E. M. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009. ISBN 978-85-2320-893-6. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ufba/109/4/A%20construcao%20da%20universidade%20baiana.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2023.

BOTELHO, L. A. V.; SANTOS, M. F. O ensino de geografia frente às mudanças contemporâneas: (re)pensando desafios, apontando alternativas. *In*: DOS SANTOS, F. K. S. (Org.) **Ensino de Geografia e Diálogos Multirreferenciais**. Recife, PE: Edições Legep/UFPE, p. 16-32, 2020.

BRAGA, A. C. V.; SILVA, M. A. da. Ratio Studiorum: bases e fundamentos das ações educativas nos colégios dos jesuítas. **Educação**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. e24/1–23, 2023. DOI: 10.5902/1984644464997. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/64997>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição 1824**. Lex: Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm). Acesso em: 03 ago. 2023.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, Página 71 Vol. 1 pt. I (Publicação Original). Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-norma-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-norma-pl.html). Acesso em: 03 ago. 2023.

BRASIL. **Lei N.º 16, de 12 de agosto de 1834**. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1834, Página 15 Vol. 1 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em: 03 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto N.º 2.006, de 24 de outubro 1854**. Approva o Regulamento para os collegios publicos de instrucção secundaria do Municipio da Côrte. Brasília, DF: Presidência da República, [1854]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2006-24-outubro-1857-558097-publicacaooriginal-78997-pe.html>. Acesso em: 29/08/2023.

BRASIL. **Decreto N.º 7.247 de 19 de abril de 1879 do Ministério do Império**. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1879, Página 196 Vol. 1 pt. II (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 03 ago 2023.

BRASIL. **Decreto N.º 981, de 08 de novembro de 1890**. Approva o Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal. Brasília, DF: Presidência da República, [1890]. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29/08/2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1891**. Brasília, DF: Presidência da República, [1891]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm). Acesso em 14 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto N.º 3.890, de 01 de janeiro de 1901**. Approva o Codigo dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores. Brasília, DF: Presidência da República, [1901]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29/08/2023.

BRASIL. **Decreto N.º 11.530, de 18 de março de 1915**. Reorganiza o ensino secundario e o

superior na República. Brasília, DF: Presidência da República, [1915]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 29/08/2023.

BRASIL. **Decreto N.º 16.782A, de 13 de janeiro de 1925.** Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1925]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16782-a-13-janeiro-1925-517461-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29/08/2023.

BRASIL. **Decreto N.º 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Brasília, DF: Presidência da República, [1931]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 29/08/2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934.** Brasília, DF: Presidência da República, [1934]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em 14 ago. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1937.** Brasília, DF: Presidência da República, [1937]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm). Acesso em 14 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei N.º 4.244, de 09 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Brasília, DF: Presidência da República, [1942]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei N.º 5.452, de 1º de maio de 1943.** Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Diário Oficial [dos] Estados Unidos do Brasil: seção 1, Rio de Janeiro, DF, ano 82, n. 184, p. 11937-11984, 9 ago. 1943. Disponível em: <<https://juslaboris.tst.jus.br/handle/20.500.12178/85692>>. Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1946.** Brasília, DF: Presidência da República, [1946]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em 14 ago. 2023.

BRASIL. **Lei N.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1961]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. **Indicação s/nº/62 de 21-02-1962.** Normas para o ensino médio nos termos da Lei 4024/61, MEC/CFE/CEMP. 1962a. Diário Oficial da União de 24 de abril de 1962. Disponível em: [https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/indicacao\\_normas\\_para\\_o\\_ensino\\_medio-1962.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/indicacao_normas_para_o_ensino_medio-1962.pdf). Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. **Lei N.º 4.440, de 27 de outubro de 1964.** Institui o Salário-Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1964]. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L4440.htm#:~:text=Art.,Art.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4440.htm#:~:text=Art.,Art.) Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. **Lei N.º 4.770, de 15 de setembro de 1965.** Dispõe sobre a assistência financeira do Governo Federal a Estados e Municípios e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1965]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L4770.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%204.770%2C%20DE%2015%20DE%20SETEMBRO%20DE%201965.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20a%20assist%C3%Aancia%20financeira,Art.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4770.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%204.770%2C%20DE%2015%20DE%20SETEMBRO%20DE%201965.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20a%20assist%C3%Aancia%20financeira,Art.) Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm). Acesso em 14 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei N.º 236, de 28 de fevereiro de 1967.** Complementa e modifica a Lei número 4.117 de 27 de agosto de 1962. Portal da Legislação, Brasília, DF, 28 fev. 1967. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del0236.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0236.htm). Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. **Lei N.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967.** Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. **Lei N.º 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1968]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. **Lei N.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1971a]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. Resolução N.º 8/71, de 1º de dezembro de 1971, do CFE. **Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude.** In: Documenta n.º 133, Rio de Janeiro, dez. [1971b]. Disponível em: [https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/resolucao\\_n.\\_8-1971fixa\\_o\\_nucleo\\_comum.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/resolucao_n._8-1971fixa_o_nucleo_comum.pdf). Acesso em: 29 mar. 2023.

BRASIL. **Lei N.º 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Presidência da República, [1982]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 14 ago.

2023.

BRASIL. **Lei N.º 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil de 21 de dezembro de 1996, Poder Executivo: Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto N.º 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm). Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. **Lei N.º 9.503, de 23 de setembro de 1997.** Institui o Código de Trânsito Brasileiro. Diário Oficial da União, Brasília, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries).** Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. **Resolução N.º 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [1998b]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf). Acesso em: 01 mai. 2023.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEFM, 1999.

BRASIL. **Lei N.º 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1999.

BRASIL. **Lei N.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei N.º 10.741, de 01 de outubro de 2003.** Dispõe sobre o estatuto do idoso e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N.º 1/2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno [2004a]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2024.

BRASIL. **Parecer N.º 3, de 10 de março de 2004.** Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno [2004b]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 29 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto N.º 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts.

39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2004c]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. **Lei N.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm). Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias**. Volume 3. Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei N.º 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Lei Maria da Penha. Diário Oficial da União, Brasília, 2006.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação. Ministério da Justiça. UNESCO. **Plano Nacional de Educação e Direitos Humanos**. Brasília, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Lei N.º 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 20 jul. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm). Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. **Lei N.º 11.645, de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei N.º 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis N.º 10.880, de 9 de junho de 2004, N.º 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, N.º 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória N.º 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei N.º 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria N.º 971, de 09 de outubro de 2009**. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CP N.º 11/2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_minuta\\_cne.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf). Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Programa ensino médio inovador: documento orientador**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf). Acesso em: 02 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto N.º 7.037, de 21 de dezembro de 2009**. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República,

2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm). Acesso em: 29 mar. 2024.

BRASIL. **Parecer N.º 11, de 07 de julho de 2010.** Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&Itemid=30192). Acesso em: 29 mar. 2024.

BRASIL. **Resolução N.º 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 29 mar. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Programa ensino médio inovador:** documento orientador. Brasília, DF: MEC/SEB, 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&Itemid=30192). Acesso em: 02 dez. 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: Ministérios da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB N.º 2, de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 02 mai. 2023. / 29 mar. 2024.

BRASIL. **Parecer N.º 8, de 06 de março de 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category\\_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 29 mar. 2024.

BRASIL. **Resolução N.º 1, de 30 de maio de 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf). Acesso em: 29 mar. 2024.

BRASIL. **Parecer N.º 14, de 06 de junho de 2012.** Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2012-pdf/10955-pcp014-12/file>. Acesso em: 29 mar. 2024.

BRASIL. **Resolução N.º 2, de 15 de junho de 2012.** Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf). Acesso em: 29 mar. 2024.

BRASIL. **Lei N.º 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o

sistema nacional de juventude SINAJUVE. Diário Oficial da União, Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria N.º 1.140, de 22 de novembro de 2013**. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução N.º 51, de 11 de dezembro de 2013**, FNDE, que estabelece critérios e normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos profissionais participantes no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Brasília, 2013.

BRASIL. **Programa ensino médio inovador**: documento orientador. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 02 dez. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei N.º 6.840, de 27 de novembro de 2013**. Altera a Lei N.º 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. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=A+vulso+PL+6840/2013](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=A+vulso+PL+6840/2013). Acesso em: 06 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador** — Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2014a. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_fort\\_ensino\\_medio.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pacto_fort_ensino_medio.pdf)>. Acesso em: 4 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio**, 2014b. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/06/documento-orientador-das-ac3a7c3b5es-de-formac3a7c3a3o-continuada-do-pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-mc3a9dio-2.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2023.

BRASIL. **Parecer N.º 14, de 11 de novembro de 2015**. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei N.º 11.645/2008. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=27591- pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591- pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 29 mar. 2024.

BRASIL. **Lei N.º 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei N.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei N.º 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código do Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei N.º 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei N.º 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei N.º 12.662, de 5 de junho de 2012.

Diário Oficial da União, Brasília, 2016.

BRASIL. **Medida Provisória N.º 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746impressao.htm). Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional N.º 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 15 dez. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. **Programa ensino médio inovador:** documento orientador: adesão. Brasília, MEC/SEB, 2016. Disponível em: [http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/bra\\_documento\\_orientador\\_adesao\\_20162017.pdf](http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/bra_documento_orientador_adesao_20162017.pdf). Acesso em: 02 jun. 2017.

BRASIL. **Lei N.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho-CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Médio. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 01 jul. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB N.º 3/2018.** Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category\\_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 07 mai. 2020.

BRASIL. **Portaria N.º 33, de 17 de janeiro de 2018.** Normatização Nacional sobre o uso do nome social na Educação Básica. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. 2018. Disponível em:

[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1646920#:~:text=Susta%20a%20PORTARIA%20N%C2%BA%2033,escolares%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1646920#:~:text=Susta%20a%20PORTARIA%20N%C2%BA%2033,escolares%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do). Acesso em: 29 mar. 2024.

**BRASIL. Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018.** Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2018. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia//asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216](http://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216). Acesso em: 03 jun. 2020.

**BRASIL. Portaria nº 1024, de 4 de outubro de 2018.** Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2018. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia//asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44100315](http://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44100315). Acesso em: 22 jun. 2020.

**BRASIL. Resolução nº 21, de 14 de novembro de 2018.** Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio e a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2018. Disponível em: [http://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/50484140/do1-2018-11-16-resolucao-n-21-de-14-de-novembro-de-2018-50483879](http://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/50484140/do1-2018-11-16-resolucao-n-21-de-14-de-novembro-de-2018-50483879). Acesso em: 26 jun. 2020.

**BRASIL. Resolução N.º 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 03 mai. 2023.

**BRASIL. Parecer CNE/CP N.º 15, de 17 de dezembro de 2018.** Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 dez. 2018. Seção 1, p. 33, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=103561-pcp015-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=103561-pcp015-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 03 mar. 2024.

**BRASIL. Portaria N.º 1.432, de 28 de dezembro de 2018.** Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2019. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199). Acesso em: 22 mai. 2020. /29 mar. 2024.

**BRASIL. Lei N.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº

11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/114113.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114113.htm). Acesso em: 14 ago. 2023.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia: o professor**. Ed. Unijuí, Ijuí: 2013.

CAPEL, Horacio. Institucionalizacion de La geografia e estrategias de La comunidade cientifica de los geografos. **Geocrítica**, Barcelona, n. 819, 1977.

CARNEIRO, Sonia M.M; NOGUEIRA, Valdir. Educação Geográfica e a Consciência espacial cidadã. **Contrapontos**. Itajaí, SC: volume 8, n. 1, p. 85-101, 2008.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. *In*: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARLOTTO, Maria Caraméz. Guerra em campo aberto: as disputas pela mudança estrutural do espaço intelectual brasileiro. *In*: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARNEIRO, Sílvio. Vivendo ou aprendendo... A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. *In*: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARVALHO, J. I. F.; DOS SANTOS, F. K. S.; SOUSA L. A. Refletindo o ensino e a formação de professores de geografia para a educação básica na complexidade do mundo atual. *In*: DOS SANTOS, F. K. S. (Org.). **Ensino de Geografia e Diálogos Multirreferenciais**. Recife, PE: Edições Legep/UFPE, p. 147-159, 2020.

CARVALHO, Maria Elisian de. **O trabalho como fundamento para a formação no ensino médio: uma análise onto-histórica**. 2015. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. SILVEIRA, Camila Nunes Duarte. Notas sobre a ação pedagógica da Companhia de Jesus no Brasil de 1549 a 1599. *In*: TOLEDO, César de Alencar Arnaut, RIBAS, Maria Aparecida de Araújo Barreto, SKALINSKI Jr, Oriomar (org.). **Origens da educação escolar no Brasil Colonial**. Vol. I Maringá: Eduem, 2012.

CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CATINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. *In*: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida cotidiana**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. *In*: ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque et al (Org.). **Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas**

na sala de aula. Belo Horizonte: IGC, 2017.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CONTI, José Bueno. A reforma do ensino de 1971 e a situação da Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo, n. 51, p. 57-70, 1976.

CORDEIRO, T. S. C, et al. Desenvolvimento Profissional Docente na Universidade: formação continuada didático-pedagógica como objeto de investigação, reflexão e intervenção. *In*: RAMOS & PASSOS. (Org). **Desenvolvimento Profissional Docente: Currículo, Docência e Avaliação na Educação Superior**. Recife: UFPE. 2013.

CORTI, Ana Paula. Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio. *In*: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

COUTO, M. A. C. Base Nacional Comum Curricular - BNCC componente curricular: geografia. **Revista da ANPEGE**, [S. l.], v. 12, n. 19, p. 183–203, 2017. DOI: 10.5418/RA2016.1219.0008. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6379>. Acesso em: 22 abr. 2023.

CRUZ, K. M. da. Questionando o Saber Refletindo Sobre o Fazer: inquietações de professores sobre a profissionalidade docente universitária. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 463-481, jul./dez. 2011.

CUNHA, André Luiz Araújo. **Ensino de estatística: uma proposta fundamentada na teoria desenvolvimental**. 2014. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2014.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00373.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

CUSTODIO, Vanderli. Do Colégio Pedro II a Sociedade Geográfica do Rio de Janeiro: destigmatizando geografias. *In*: BOMFIM, Paulo Roberto Albuquerque; SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. **Geografia e pensamento geográfico no Brasil**. São Paulo: Annablume, 2010.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Bomtempo, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 291-306, mai./ago., 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407/53884>. Acesso em: 19 abr. 2023.

EVANGELISTA, Armstrong Miranda. A institucionalização da geografia escolar. *In*: EVANGELISTA, A. M. et al. **Didática da Geografia**. Teresina: EDUFPI, 2010.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP, 2002.

FERNANDES, Florestan. **A Organização Social dos Tupinambás**. São Paulo: Hucitec, 1989.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e as classes sociais na América Latina**. São Paulo: Global, 2009.

FERREIRA JR., Amarílio. **História da Educação brasileira: da colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5618173/mod\\_resource/content/1/Ferreira%20Jr.%20C%20AmarilioHist%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira\\_%20UFSCAR.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5618173/mod_resource/content/1/Ferreira%20Jr.%20C%20AmarilioHist%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira_%20UFSCAR.pdf). Acesso em: 26 jul. 2023.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00293.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

FERRETTI, Celso João. A Reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0025.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2023.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2023.

FLORES, Luiz Felipe Baêta Neves. O altar e a coroa iluminada: educação de colonos e colonizados. *In*: ALVES, Ana Maria Magali. GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Educação no Brasil: História, cultura e política**. Bragança Paulista: EDUSP, 2003.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”**: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1952.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 11a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, Karla Alves; CRUZ, Fátima Maria Leite. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: formação continuada de professores e trabalho docente em análise. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, nº 1, 2015 jan./jun 2015. p 35-50. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/viewFile/2338/1880>> Acesso em: 23 de julho de 2020.

FREUND, J. E.; SIMON, G. A. **Estatística aplicada**. 9. ed. Porto Alegre: Bookman, 2000.

FREUND, John E. **Estatística Aplicada**: Economia, Administração e Contabilidade. Bookman Editora, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 13, n. 20, p. 206-233, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619>. Acesso em: 25 out. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória no. 746/2016 (lei no 13.415/2017). **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, no. 139, p.355-372, abr-jun, 2017.

GERHARD, A-C.; ROCHA FILHO, J-B. A fragmentação dos saberes na educação científica escolar na percepção de professores de uma escola de Ensino Médio. **Investigações em ensino de Ciências**, Porto Alegre, v.17, n.1, p. 125-145, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa**: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, 35 ed., v. 4, 1995.

H AidAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Gribaldo, USP, 1972.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei N.º 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 579-598, jul./set., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v28n108/1809-4465-ensaio-S0104-40362020002802266.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

HOFFMAN-CÂMARA, R. **Análise comparativa entre as carreiras de pesquisa e de suporte à pesquisa na Embrapa**: O enfoque da psicodinâmica. Dissertação de Mestrado não publicada, Programa de Estudos de Pós-Graduação em Gestão Social e do Trabalho, Universidade de

Brasília, Brasília/DF, 2007.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo II. v. 4. O Brasil Monárquico. Declínio e Queda do Império. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. DIFEL, 1987.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOOKS, Bell. Educação democrática. *In*: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em: 12 abr. 2023.

ISLEB, Vivian. **Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)**: adesão inicial e monitoramento dos dados do fluxo escolar. *In*: ANPED SUL, 10, 2014, Florianópolis. Anais. Florianópolis, 2014. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1381-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1381-0.pdf)>. Acesso em: 27 mar. 2023.

KAERCHER, Nestor André. **Pode a BNCC ajudar a atrair o aluno para a escola, manter seu interesse e fazer com que ele aprenda? Como a BNCC pode ajudar a romper a desesperança dos professores?** 2016. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Nestor\\_Andre\\_Kaercher.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Nestor_Andre_Kaercher.pdf)>. Acesso em 21 abr. 2023.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun., 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757/pdf>. Acesso em: 16 ago. 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

LINARES, Alexandre; BEZERRA, José Eudes Baima. Obscurantismo contra a liberdade de ensinar. *In*: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIRA, Jailton de Souza; SANTOS, Sayarah Carol Mesquita dos Santos. Qualificação profissional e as políticas educacionais para a juventude no Brasil. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 497-516, set./dez., 2019. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/4478>. Acesso em: 16 ago. 2023.

LOPES, Christiani; BORTOLOTO, Claudimara; ALMEIDA, Shiderlene. Ensino Médio: trajetória histórica e dualidade educacional presente nas diferentes reformas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 555-581, mai./ago., 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n2p555/pdf>. Acesso em: 16 ago. 2023.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ NETO, D. R. S. Afinal, para onde caminha o Ensino de Geografia no contexto de reforma do Ensino Médio e implantação da BNCC?. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 56, p. 370–397, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/2205>. Acesso em: 18 abr. 2023.

MACHADO, A. K. M. N. O novo estado brasileiro e as políticas públicas para o ensino médio: uma análise do projeto de lei 6840/2013. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, [S. l.], v. 5, n. 9, 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/96>. Acesso em: 6 abr. 2023.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O decreto de Leôncio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em debate: a criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.) **História e memória da educação no Brasil**, vol. II: século XIX . Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 32, n. 3, p. 465-476, 2006. DOI: 10.1590/S1517-97022006000300003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28020>. Acesso em: 3 ago. 2023.

MARCONI, M. de A. e; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MATTOS. Luiz Alves de. **Primórdios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MELO, Wesley Chaleghi de; MONTALVÃO NETO, Alberto Lopo; SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. Notas histórico-educacionais sobre o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) : Historical-educational notes on the Brazilian literacy movement (MOBRAL). **Revista Cocar**, [S. l.], v. 16, n. 34, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4603>. Acesso em: 16 ago. 2023.

MENESES, João Paulo Dias de. **O movimento de educação de base no período 1961-1964: qual a perspectiva de direitos humanos?**. 2017. 221f. Dissertação. (Mestrado em Direitos Humanos) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1996.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **A gênese da Geografia moderna**. São Paulo: Hucitec, 1989.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 21. ed. São Paulo: Anablume, 2007.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **O Ensino Médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 405-429, abr./jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00405.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2023.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. *In: Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes brasileiras**. São Paulo: Contexto, 2010.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

MORESCHO, Sandra Maria Zardo; DELIZOICOV, Nadir Castilho. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PNEM: a formação continuada na gered de Chapecó-SC. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n.º106, p. 45-65, jan./mar. 2020. DOI: 10.1590/S0104-40362019002701499. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701499>. Acesso em: 4 abr. 2023.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Portal MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EdgarMorin.pdf>. Acesso em: 28 jun. de 2020.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2023.

NASCIMENTO, M. M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, jun. 2007. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/download/2812/2097>. Acesso em: 16 ago. 2023.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NOGARA JUNIOR, G., & D'AGOSTINI, A. O programa ensino médio inovador (proemi) no contexto das políticas do banco mundial: rumo à formação de trabalhadores de novo tipo?. **Movimento: Revista de educação**, v. 1, n. 6, p. 329-361, 2017.

NOMERIANO, Aline Soares; NATIVIDADE, Simone. As políticas públicas educacionais brasileiras sob o avanço do ataque neoliberal na atualidade. *In: DIÓGENES, Eliane Maria Nogueira; SILVA, Maria da Conceição Valença. (Org.). Políticas públicas em educação: episteme e práticas*. Curitiba: CRV, 2017. p. 43-58.

NUNES, Maria Thetis. **História da educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra;

Aracaju: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Sergipe; Universidade Federal de Sergipe, 1984.

OLIVEIRA, Cesar Alvarez Campos de. **Geografia e ensino no Brasil e em Cuba: um estudo historico-geografico comparado**. 2007. 267f. Tese (Doutorado) – Universidade de Sao Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, set./dez., 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/5660>. Acesso em: 10 ago. 2020.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

OLIVEIRA, Ramon de. O Ensino Médio e a inserção juvenil no mercado de trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 79-98, jan./abr., 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v16n1/1678-1007-tes-16-01-0079.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEDROSO, Tabajara. A Geografia no curso secundário. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 194, set.-out. 1966.

PEREIRA, Cláudia Simony Mourão. **Reforma do Ensino Médio – Lei 13.415/2017: Avanços ou retrocessos na educação?**. 2019. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2019.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco: ensino médio**. Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação. Recife. 2021.

PERNAMBUCO. **Instrução Normativa da SEE/PE N.º 007/2017**. Adoção do Nome Social nos Registros Escolares dos Estudantes Transexuais e Travestis da Rede Estadual de Ensino. Recife, PE: Diário Oficial do Estado de Pernambuco. Ano XCIV. N.º 215. Pág. 10-12. 17 de nov. 2017. Disponível em: <http://189.1.20.116/docreader/docreader.aspx?bib=2017&pesq=Nome%20Social%20nos%20Registros%20Escolares&pagfis=11125>. Acesso em: 29 mar. 2024.

PERNAMBUCO. **Instrução Normativa SEE N.º 01/2024**. Dispõe sobre as horas-aula atividade destinadas à Formação Continuada em Serviço para professores da Rede Estadual de Ensino, a partir do ano letivo de 2024. Recife, PE: Diário Oficial do Estado de Pernambuco. Ano CI. N.º 17. Pág. 05-06. 25 de jan. 2024. Disponível em: <https://diariooficial.cepe.com.br/diariooficialweb/#/visualizar-jornal?dataPublicacao=25-01-2024&diario=MQ%3D%3D&extra=false>. Acesso em: 03 mar. 2024.

PERNAMBUCO. Secretaria de Meio Ambiente e Sustentabilidade. **Programa de Educação Ambiental de Pernambuco - PEA/PE**, Recife, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação. **Revista Brasileira de Política e**

**Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 35-56, jan./abr., 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/93094/52791>. Acesso em: 20 abr. 2023.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Cortez, 2001.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Verdades e mentiras sobre o financiamento da educação. *In*: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. A BNCC para o ensino de geografia: a proposta das ciências humanas e da interdisciplinaridade. **Revista OKARA**: Geografia em debate, v.12, n.1, p. 48-68, 2018. ISSN: 1982-3878. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/okara/article/view/38216>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

QUAINI, Massimo. **A construção da Geografia humana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no “estado de exceção”. **Revista Nova Paideia**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 2-11, jan./jun., 2019. Disponível em: <http://novapaideia.org/ojs/ojs-2.4.8-3/index.php/RIEP/article/view/19/39>. Acesso em: 08 abr. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez., 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/334662208\\_RESISTIR\\_E\\_PRECISO\\_FAZER\\_NA\\_O\\_E\\_PRECISO\\_AS\\_CONTRARREFORMAS\\_DO\\_ENSINO\\_MEDIO\\_NO\\_BRASIL](https://www.researchgate.net/publication/334662208_RESISTIR_E_PRECISO_FAZER_NA_O_E_PRECISO_AS_CONTRARREFORMAS_DO_ENSINO_MEDIO_NO_BRASIL). Acesso em: 16 ago. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contrarreforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754>. Acesso em: 16 ago. 2023.

REIS, Matheus Feliciano dos. Pensamento espacial e pensamento geográfico: da formação de conceitos à prática e social geográfica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, n. 20, p. 28-48, 2020. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/823>. Acesso em: 10 abr. 2023.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. Questões atuais sobre a reforma curricular. *In*: RIBEIRO, Luís Távora Furtado; RIBEIRO, Marco Aurélio de Patrício. **Temas educacionais**: uma coletânea de artigos. Fortaleza: UFC, 2010.

RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Moraes, 1984.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. **A política do conhecimento oficial e a nova Geografia dos(as) professores(as) para as escolas brasileiras**. 2001. 320f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. 1994. 169f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Por uma Geografia moderna em sala de aula: Ruy Barbosa e Delgado de Carvalho e a renovação do ensino de Geografia do Brasil. Mercator – **Revista de Geografia da UFC**, Fortaleza, v. 8, n. 15, p. 75-94, 2009.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. O ensino de geografia e o livro didático no Brasil: da Chorographia Brasílica de Aires de Casal a Geografia Moderna de Delgado de Carvalho. *In*: VASCONCELOS, Jose Gerardo et al. **Tempo, espaço, e memória da educação**: pressupostos teóricos, metodológicos e seus objetos de estudo. Fortaleza: Edições UFC: 2010. p. 626-703.

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. A educação pública antes da independência. *In*: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de Formação**: Formação de Professores. Educação, Cultura e Desenvolvimento. História da Educação Brasileira. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 32-47, v. 1.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ROSÁRIO, M. J. A. do; MELO, C. N. . de. A educação jesuítica no Brasil colônia. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, SP, v. 15, n. 61, p. 379–389, 2015. DOI: 10.20396/rho.v15i61.8640534. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640534/8093>. Acesso em: 17 jul. 2023.

SABBI, Volmir. **Políticas educacionais no Brasil**: a dualidade educacional nas trajetórias de escolarização e profissionalização. 2014. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAMPAIO, Nilo Antônio de Souza; ASSUMPCÃO, Alzira Ramalho Pinheiro de; FONSECA, Bernardo Bastos da. **Estatística Inferencial**. Belo Horizonte, MG: Editora Poisson, 2018.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. Franciscanos na Educação brasileira. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. vol. I – séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 93-107.

SANTOS, C. **Estatística descritiva**. Manual de auto-aprendizagem. Lisboa: Editora Edições Sílabo, 2007

SANTOS, Dayanna; CARVALHO, Edson; OLIVEIRA, Eudiane. O Ensino Médio Brasileiro e a lei nº 13.415/2017 em tempos de neoliberalismo: formação para emancipação ou formação para o mercado? **e-Moisacos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 19, p. 108-131, set./dez., 2019. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/emosaios/article/view/46491/31736>. Acesso em: 16 ago. 2023.

SANTOS, Douglas. **Sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Douglas\\_Santos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Douglas_Santos.pdf)>. Acesso em 01 de out 2016.

SANTOS, L. A. dos. Reflexões sobre o ensino de Geografia a partir da introdução da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 467–480, 2020. DOI: 10.14393/REPOD-v8n3a2019-48008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/48008>. Acesso em: 22 abr. 2023.

SANTOS, Sayarah Carol Mesquita dos. **A dualidade na educação brasileira a partir da contrarreforma do ensino médio de 2016/2017**. 2021. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento, Revista de educação**. N.º 4, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez., 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. **Portfólio: Trilha de Desenvolvimento Social e Sustentabilidade**. 2022. Disponível em: [https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/08/Portfólio\\_Trilha\\_Desenvolvimento\\_Social\\_e\\_Sustentabilidade-09.06.22.pdf](https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/08/Portfólio_Trilha_Desenvolvimento_Social_e_Sustentabilidade-09.06.22.pdf). Acesso em: 08 ago. 2024.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. **Portfólio: Trilha de Direitos Humanos e Participação Social**. 2022. Disponível em: [https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/08/Portfólio\\_Trilha\\_Direitos\\_Humanos\\_e\\_Participacao\\_Social.pdf](https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/08/Portfólio_Trilha_Direitos_Humanos_e_Participacao_Social.pdf). Acesso em: 08 ago. 2024.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. **Portfólio: Trilha de Diversidade Cultural e Territórios**. 2022. Disponível em: [https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/08/Portfólio\\_Trilha\\_Diversidade\\_Cultural\\_e\\_Territorios.pdf](https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/08/Portfólio_Trilha_Diversidade_Cultural_e_Territorios.pdf). Acesso em: 08 ago. 2024.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. **Portfólio: Trilha de Juventude, Liberdade e Protagonismo**. 2022. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/wp->

content/uploads/2023/08/Portfolio\_Trilha\_Juventude\_Liberdade\_e\_Protagonismo.pdf. Acesso em: 08 ago. 2024.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. **Portfolio: Trilha de Possibilidades em Rede e Humanização dos Espaços.** 2022. Disponível em: [https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/08/Portfolio\\_Trilha\\_Possibilidades\\_em\\_Rede\\_e\\_Humanizacao\\_dos\\_Espacos.pdf](https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/08/Portfolio_Trilha_Possibilidades_em_Rede_e_Humanizacao_dos_Espacos.pdf). Acesso em: 08 ago. 2024.

SILVA, Andréa Giordanna Araújo da. O ProEMI e o ensino médio em tempo integral no Brasil. **Roteiro**, v. 43, p. 727-754, 2018.

SILVA, J. Reforma do ensino médio em Pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 82-105, 27 maio 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/48626/29245>. Acesso: 29/08/2023.

SILVA, Katharine Ninive Pinto. Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular: o que há de “novo” no velho dualismo educacional brasileiro. In: CARVALHO, Soraia de. (Org.) **Contrarreformas na educação e lutas estudantis**. Curitiba: CRV, 2020. p. 67-82.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 9, n. 17, p. 61-74, ago./dez., 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/41441/28132>. Acesso em: 16 ago. 2023.

SILVA, Monica Riberio da; JAKIMIUI, Vanessa Campos de Lara. Do texto ao contexto: o Programa Ensino Médio Inovador em movimento. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 93, p. 910-938, out./dez. 2016.

SILVA, Mônica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do Ensino Médio – pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun., 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721>. Acesso em: 06 abr. 2023.

SILVA, M. R. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio?. **Ensaio, Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, p. 1-20, 2020.

SILVA, Tereza Roserley Neubauer da; ARELANO, Lisete Regina Gomes. **Orientações legais na área de currículo, nas esferas federal e estadual**. São Paulo: Cortez, 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SILVEIRA, Everton de Paula. **Condicionantes sócio-históricas das políticas públicas no Ensino Médio: entre o profissional e o propedêutico**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2014.

SIQUEIRA, Edmilson José Santos de. **Implementação da Lei N.º 13.415/2017 – Novo Ensino Médio** – Na Escola Agrícola Dom Agostinho IKAS/Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Campus São Lourenço da Mata/PE: Limites e Possibilidades. 2021. Dissertação. (Mestrado em Gestão Pública) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, 2021.

SOARES, J. C.; COSTA, P. C.; NASCIMENTO, T. R. **Carlos Delgado de Carvalho: um professor secundário em defesa da especialização (1920-1950)**. In: Congresso Brasileiro de História da Educação. Anais, p. 4538-4555. João Pessoa: UFPB, 2017.

SOUZA, Eduardo Barboza de; BORGES FILHO, Emanuel Fernando de Andrade. Reflexões sobre o ensino da geografia no contexto do novo ensino médio. In: DOS SANTOS, F. K. S.; BOTELHO, L. A. V.; SANTOS, M. F. (Org.). **Ensaios Epistemológicos Plurais em Ensino de Geografia**. Recife, PE: Edições Legep/UFPE, 2023, p. 28-41.

STEVENSON, W. J.; FARIAS, A. A. **Estatística aplicada à administração**. São Paulo: Editora Harbra, 1981.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, mai./ago., 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2023.

TOLENTINO NETO, L. C B. de; NASCIMENTO, K. B do; AMESTOY, M. B. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e o Programa Nacional do Livro Didático: aproximações necessárias. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 18, n. 57, p. 526–550, 2018. DOI: 10.7213/1981-416X.18.057.AO05. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/23815>. Acesso em: 4 abr. 2023.

UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Org.). **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no Século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **História e memória da educação no Brasil**, vol. II: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VENCO, Selma. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil?. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, p. 1-17, mai., 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0102-311X2019000503003&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-311X2019000503003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 21 jul. 2020.

VESENTINI, Jose William. **Para uma Geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.

VIANNA, Luiz W. **A modernização sem o moderno: análises de conjuntura na era Lula**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

VIEIRA, A. da S.; OLIVEIRA, N. C. de; CASTRO NETTO, D. A. de. Religiosidade, educação jesuítica e as Casas de Bê-á-bá no Brasil colonial. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 35–54, 2019. DOI: 10.30612/rehr.v13i25.9752. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/9752>. Acesso em: 17 jul.

2023.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Estrutura e funcionamento da Educação Básica**. Fortaleza: Demócrito Rocha/ UECE, 2002.

VLACH, Vania Rubia Farias. Carlos Miguel Delgado de Carvalho e a Orientação Moderna em Geografia. *In*: VESENTINI, Jose William. **Geografia e Ensino, textos críticos**. São Paulo: Papyrus, 1989.

VLACH, Vania Rubia Farias. Ensino de geografia e história do pensamento geográfico: notas a respeito da ideia de território no Brasil (1822-1934). *In*: BOMFIM, Paulo Roberto Albuquerque; SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. **Geografia e pensamento geográfico no Brasil**. São Paulo: Annablume, 2010. p. 47-62.

VLACH, Vania Rubia Farias. Fragmentos para uma discussão: método e conteúdo no Ensino de Geografia de 1o. E 2o. Graus. O Ensino de Geografia em questão e outros temas. São Paulo: Marco Zero/AGB, 1987. **Revista Terra Livre**, n. 2, p. 43- 58, jul. 1987.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luísa Santos; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2023.

## APÊNDICE – Questionário Aplicado

### Possibilidades e Limites para Educação Geográfica com a Implantação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco

Olá, colegas professores!

Sou Emanuel Fernando de Andrade Borges Filho, docente da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEO – UFPE), orientado pelo Prof. Dr. Francisco Kennedy Silva Dos Santos e coorientado pelo Prof. Dr. Lucas Antônio Viana Botêlho.

Estamos realizando uma pesquisa que visa avaliar os desdobramentos provocados pelo Novo Ensino Médio (NEM) na Educação Geográfica em nossa rede de ensino. Sua participação é de extrema importância para que possamos obter uma compreensão abrangente e detalhada dos impactos, desafios e oportunidades que surgiram com a implantação do NEM.

Ao responder este questionário, você estará colaborando significativamente para o avanço do conhecimento na área da educação geográfica, além de fornecer dados valiosos que poderão orientar futuras práticas pedagógicas e políticas educacionais. Seu tempo e esforço são muito valorizados, e sua participação contribuirá imensamente para construir a base de evidências necessárias para conclusão da pesquisa.

Informamos, ainda, que será assegurado o sigilo absoluto da sua identidade e a privacidade dos dados confidenciais na pesquisa, utilizados exclusivamente para os fins científicos, garantindo o não uso das informações em prejuízo de pessoas, comunidades e/ou instituições.

Agradecemos sinceramente por seu apoio e colaboração nesta importante etapa da pesquisa.

#### CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA E PROFISSIONAL:

Nome: \_\_\_\_\_

Município de Residência: \_\_\_\_\_

Escola em que leciona: \_\_\_\_\_

Município que atua profissionalmente: \_\_\_\_\_

Gênero:

Masculino

Feminino

Não Binário

Idade:

Menos de 20 anos

20 a 30 mais

31 a 40 mais

41 a 50 mais

51 a 60 mais

61 anos ou mais

Raça/Etnia/Cor:

Branca

Negra

Amarela

- Indígena
- Parda

Formação Acadêmica (Pode sinalizar mais de um ponto):

- Graduação em Licenciatura em Geografia
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- PhD

Possui outra graduação?

- ( ) Sim ( ) Não

Se sim no item anterior, qual(is) sua(s) outra(s) graduação(ões):

---

Tempo de experiência docente com Geografia do Ensino Médio:

- 1 a 3 anos
- 4 a 6 anos
- 7 a 9 anos
- 10 a 12 anos
- 13 a 15 anos
- 16 a 18 anos
- 19 a 21 anos
- 22 a 24 anos
- 25 a 27 anos
- 28 a 30 anos
- Mais de 30 anos

Tipo de vínculo com a rede estadual de ensino:

- Efetivo
- Contrato temporário
- Estagiário
- Outro: \_\_\_\_\_

Possui outro vínculo docente?

- Sim, na esfera municipal
- Sim, na esfera estadual
- Sim, na esfera federal
- Sim, na esfera privada
- Não possui outro vínculo docente
- Outros

Sua jornada de trabalho semanal como docente corresponde a:

- Menos de 20 horas
- 20 a 30 horas
- 31 a 40 horas
- 41 a 50 horas
- 51 a 60 horas
- 61 a 70 horas
- 71 a 80 horas

\_\_\_Mais de 80 horas

Qual o quantitativo de turmas para as quais costuma ministrar aulas durante um ano letivo?

\_\_\_Até 5 turmas

\_\_\_Até 10 turmas

\_\_\_Até 15 turmas

\_\_\_Até 20 turmas

\_\_\_Outros: \_\_\_\_\_

Exerce outra atividade profissional?

( ) Sim ( ) Não

Se sim no item anterior, qual(is) sua(s) outra(s) graduação(ões):

\_\_\_\_\_

## QUESTIONÁRIO / ENTREVISTA

### BLOCO I – IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

**Questão 1** – Na sua opinião a Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco realizou ações visando orientar sobre as etapas de implementação do Novo Ensino Médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino?

( ) Sim / ( ) Não

**Questão 1.1** Se sim no item anterior (Questão 1), por favor, responda: Enquanto professor de geografia da Rede Estadual de Pernambuco, você participou de alguma dessas ações, seja como coordenador, colaborador ou ouvinte?

( ) Sim

( ) Não

( ) Não precisa responder, pois colocou NÃO na QUESTÃO 1

**Questão 2** – A Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco; por meio de documentos, publicações e/ou orientações oficiais; afirma ter realizado um complexo conjunto de ações com o intuito de viabilizar o êxito do processo de implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino.

Assinale de 1 a 5 a opção que sinalize a sua satisfação com as ações presentes nos tópicos a seguir, sendo:

1. Insatisfeito ou não atende
2. Pouco satisfeito ou pouco atende
3. Mediamente satisfeito
4. Satisfeito
5. Muito satisfeito

**Tópico 1** – Orientações e apoio da Secretaria Estadual de Educação e da Gerência Regional de Educação quanto ao processo de implementação da nova arquitetura curricular e pedagógica do Novo Ensino Médio:

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

**Tópico 2** – Orientações recebidas da Equipe Gestora e Pedagógica da sua escola sobre o Novo Ensino Médio:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<input type="radio"/>				

**Tópico 3** – Formação continuada para socialização de informações e diretrizes gerais sobre o Novo Ensino Médio:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<input type="radio"/>				

**Tópico 4** – A forma de planejamento e execução do processo de implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<input type="radio"/>				

**Tópico 5** – A forma de planejamento e execução do Currículo de Pernambuco para o Novo Ensino Médio:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<input type="radio"/>				

**Tópico 6** – Conteúdo das formações realizadas com foco na implementação do Currículo de Pernambuco para o Novo Ensino Médio:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<input type="radio"/>				

**Tópico 7** – Quantidade e qualidade dos documentos para suporte pedagógico disponibilizados pelas Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, Gerências Regionais de Educação e/ou Escolas Estaduais direcionados a implementação do Currículo de Pernambuco para o Novo Ensino Médio:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<input type="radio"/>				

**Tópico 8** – Canais de comunicação para esclarecimentos e apoio para sanar dúvidas e problemas no processo de implementação do Novo Ensino Médio:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<input type="radio"/>				

**Tópico 9** – Acompanhamento, apoio e alinhamento do processo de implementação do arcabouço do Currículo de Pernambuco e das diretrizes do Novo Ensino Médio realizados pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, Gerências Regionais de Educação e/ou Escolas Estaduais:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<input type="radio"/>				

**Tópico 10** – Adequações físicas e estruturais da sua escola para implementação do Novo Ensino Médio, auxiliando os discentes a empregarem diferentes formas de ensinar e aos discentes a possibilidade de diferentes maneiras de aprender:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<input type="radio"/>				

## BLOCO II – PRÁTICA PEDAGÓGICA NO NOVO ENSINO MÉDIO

**Questão 3** – A sua carga horária foi afetada pela implementação do Novo Ensino Médio em quais aspectos (pode ser assinalado mais de um ponto):

- Aumento na quantidade de turmas a lecionar;
- Diminuição na quantidade de turmas a lecionar;
- Aumento na quantidade de aulas;
- Diminuição na quantidade de aulas;
- Aumento na quantidade de turmas a lecionar geografia;
- Diminuição na quantidade de turmas a lecionar geografia;
- Aumento na quantidade de aulas de geografia;
- Diminuição na quantidade de aulas de geografia;
- Aumento na quantidade de planejamentos de situações didáticas em virtude da incorporação de mais disciplinas e/ou unidades curriculares na sua carga horária;
- Diminuição na quantidade de planejamentos de situações didáticas em virtude da incorporação de mais disciplinas e/ou unidades curriculares na sua carga horária;

**Questão 4** – Ao longo da implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Pernambuco (2022 a 2024), a sua carga horária esteve ligada a qual(is) Trilha(s) do Currículo de Pernambuco, ligada(s) ao Itinerário Formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas? (Pode ser assinalado mais de um tópico)

- Desenvolvimento Social e Sustentabilidade
- Direitos Humanos e Participação Social
- Diversidade Cultural e Territórios
- Juventude, Liberdade e Protagonismo
- Possibilidades em Rede e Humanização dos Espaços
- Não teve carga horária atribuída em nenhuma trilha de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
- Não sabe informar

**Questão 5** – Nesses três anos (2022 a 2024) de implementação do Novo Ensino Médio a sua carga horária esteve associada a qual Trilha do Currículo de Pernambuco que **NÃO** seja associada ao Itinerário Formativo Ciências Humanas e Sociais Aplicadas? (pode ser assinalado mais de um ponto)

- ComunicAÇÃO
- Cuidado e Inventividade
- Empreendedorismo Técnico
- Identidades e Expressividades
- Inovação e Criatividade Técnica
- Línguas e Culturas de Mundo
- MatematizAÇÃO, Design e Criatividade
- Meio Ambiente e Sociedade
- Modos de Vida
- Saúde Coletiva e Qualidade de Vida
- Soluções Ótimas
- Tecnologias Digitais
- Não teve carga horária atribuída nas trilhas mencionadas acima
- Não sabe informar

**Questão 6** – Quais as principais dificuldades enfrentadas no cotidiano da sua prática pedagógica nos Itinerários Formativos? (pode ser assinalado mais de um ponto)

\_\_\_ Sobrecarga de trabalho com ampliação de planejamentos e execução de situações didáticas nas unidades curriculares de aprofundamento obrigatórias e/ou optativas; eletivas e/ou projeto de vida;

\_\_\_ Falta de material didático adequado aos itinerários formativos e/ou Trilhas do Currículo de Pernambuco;

\_\_\_ Ausência ou insuficiência de momentos de formação continuada e/ou de apoio/alinhamento pedagógico a nível de Rede Estadual de Educação;

\_\_\_ Inexistência ou escassez de formações continuadas e/ou de apoio/alinhamento pedagógico a nível de Gerência Regional de Educação;

\_\_\_ Ausência ou insuficiência de momentos de formação continuada e/ou de apoio/alinhamento pedagógico a nível de ambiente escolar;

\_\_\_ Não teve dificuldades com os itinerários formativos/trilhas pedagógicas;

\_\_\_ Outro(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

### **BLOCO III – ENSINO DA GEOGRAFIA NO NOVO ENSINO MÉDIO**

**Questão 7** – A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio foi regulamentada em 2018 e trouxe novas diretrizes curriculares para a última etapa da educação básica. Baseando-se nas suas experiências docentes, a BNCC contribuiu positivamente para o fortalecimento do ensino das ciências humanas, especialmente, da geografia?

( ) Sim ( ) Não

**Questão 7.1** – Justifique sua resposta à pergunta anterior (a questão 7)

\_\_\_\_\_

**Questão 8** – A Lei N.º 13.415/2017 que instituiu o Novo Ensino Médio ampliou a carga horária total do Ensino Médio de 2.400 para 3.000, porém valorizando os Itinerários Formativos (IFs) frente a Formação Geral Básica (FGB). No que diz respeito a FGB, sua vivência docente no processo de implementação do Novo Ensino Médio permite afirmar que essa configuração de carga horária da última etapa da educação básica favoreceu o aprofundamento do ensino da geografia?

( ) Sim ( ) Não

**Questão 8.1** – Justifique sua resposta à pergunta anterior (a questão 8)

\_\_\_\_\_

**Questão 8.2** Com relação a sua carga horária alocada na Formação Geral Básica, além de geografia, qual(is) componente(s) curricular(es) leciona na Rede Estadual de Ensino?

\_\_\_ Filosofia

\_\_\_ História

\_\_\_ Sociologia

\_\_\_ Outros \_\_\_\_\_

**Questão 9** – O Currículo de Pernambuco para o Novo Ensino Médio (NEM) estabelece trilhas formativas para a composição da carga horária destinada aos Itinerários Formativos (IFs) do NEM. No que tange aos IFs, baseando-se na sua experiência docente, é possível afirmar que o ensino da ciência geográfica foi potencializado/ampliado com esse arcabouço curricular de Trilhas Pedagógicas?

( ) Sim ( ) Não

**Questão 9.1** – Justifique sua resposta à pergunta anterior (a questão 9)

---

**Questão 9.2** – Com relação aos Itinerários Formativos, qual tem sido a média de unidades curriculares de aprofundamento obrigatórias e/ou optativas; eletivas; e/ou projeto de vida presentes na sua carga horária na Rede Estadual de Ensino?

- 1 por semestre letivo
- 2 por semestre letivo
- 3 por semestre letivo
- 4 por semestre letivo
- 5 por semestre letivo
- 6 por semestre letivo
- 7 por semestre letivo
- 8 por semestre letivo
- 9 por semestre letivo
- 10 por semestre letivo
- Mais de 10 por semestre letivo

**Questão 10** – Na sua concepção, o Novo Ensino Médio contribui para aguçar nos discentes o interesse e a curiosidade pela ciência geográfica, possibilitando, inclusive, maiores chances de ingresso no ensino superior nos cursos de licenciatura e/ou bacharelado em geografia?

Sim    Não

**Questão 10.1** – Justifique sua resposta à pergunta anterior (a questão 10)

---

**Questão 11** – Na sua opinião, a Reformulação do Novo Ensino Médio, proposta por meio da PL N.º 5230/2023, irá melhorar a qualidade da última etapa da educação básica do país e, conseqüentemente, do ensino-aprendizagem da ciência geográfica?

Sim    Não

**Questão 11.1** – Justifique sua resposta à pergunta anterior (a questão 11)

---