
Desafios da Docência em Geografia ante a Reforma do Ensino Médio

Challenges of Teaching in Geography before the High School Reform

Desafíos de la Enseñanza de la Geografía ante la Reforma de la Escuela Secundaria

Taynara Marcondes de Liz¹

 <https://orcid.org/0000-0002-8669-1855>

Margarida Cassia Campos²

 <https://orcid.org/0000-0003-4082-6037>

RESUMO: A educação brasileira vem sofrendo mudanças significativas nos últimos anos, possivelmente atreladas à implementação de políticas neoliberais que enfraquecem e fragilizam a educação nacional, dificultando a formação de sujeitos(as) emancipados(as) que possam refletir sobre o mundo de maneira crítica e problematizadora. O objetivo desta pesquisa é identificar os desafios da docência na disciplina de Geografia no contexto da reforma do Ensino Médio e as implicações na formação crítica dos(as) estudantes. A metodologia utilizada contemplou o levantamento bibliográfico acerca do tema e a análise de legislações voltadas para a educação nacional e, por fim, a aplicação de um questionário semiestruturado com seis perguntas abertas direcionadas a 10 docentes de Geografia que ministram aulas no Ensino Médio. Concluímos que a reforma do Ensino Médio acarreta a desvalorização da disciplina de Geografia e das Ciências Humanas como um todo, fragilizando e padronizando os conteúdos e reduzindo a oferta das aulas dessa disciplina, o que afeta diretamente a formação crítica dos(as) estudantes e diminui a oferta de vagas da profissão no mercado de trabalho, o que, provavelmente, acarretará a baixa procura pelo curso de licenciatura em Geografia.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de geografia; neoliberalismo; educação pública.

ABSTRACT: *Brazilian education has undergone significant changes in recent years, possibly linked to the implementation of neoliberal policies that weaken and undermine the educational structure, making it difficult to foster emancipated individuals capable of reflecting critically and problematically about the world. The objective of this research is to identify the challenges of teaching Geography within the context of the High School Education Reform and its implications for Geography education and the critical formation of students. The methodology included a bibliographical survey on the topic, analysis*

¹ Mestranda em Geografia pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/FCT. Geógrafa do Instituto Água e Terra – IAT. E-mail: taynara.marcondes@uel.br.

² Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Associada do Curso de Geografia na Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: mcassiacampos@uel.br.

of legislations related to national education, and finally, the administration of a semi-structured questionnaire with six open-ended questions directed at 10 Geography teachers who teach in high schools. We conclude that the High School Education Reform leads to the devaluation of the Geography discipline and the Humanities as a whole, weakening and standardizing the content and reducing the availability of Geography classes. This directly affects the critical formation of students and reduces job opportunities in the market for the profession, likely leading to decreased interest in pursuing a Geography teaching degree.

KEYWORDS: *Geography education; neoliberalism; public education.*

RESUMEN: *La educación brasileña ha sufrido cambios significativos en los últimos años posiblemente vinculados a la implementación de políticas neoliberales que debilitan y vulneran la estructura educacional, dificultando la formación de sujetos emancipados que puedan reflexionar acerca del mundo de manera crítica y problematizadora. El objetivo de esta investigación es identificar los retos de la docencia en la asignatura de Geografía en el contexto de la reforma de la Enseñanza Media y las implicaciones en la enseñanza de Geografía en la formación crítica de los estudiantes. La metodología utilizada incluyó el estudio bibliográfico sobre el tema y análisis de las legislaciones sobre la educación nacional y, finalmente, la aplicación de un cuestionario semiestructurado con seis preguntas abiertas dirigidas a 10 docentes de Geografía que imparten clases en la Enseñanza Media. Concluimos que la reforma de la Enseñanza Media conlleva a la desvalorización de la asignatura de Geografía y de las Ciencias Humanas en general, debilitando y estandarizando los contenidos y reduciendo la oferta de clases de dicha asignatura, lo que afecta directamente a la formación crítica de los estudiantes y reduce la oferta profesional en el mercado laboral, lo que, probablemente, provocará la baja demanda por el curso de licenciatura en Geografía.*

PALABRAS CLAVES: *enseñanza de Geografía; neoliberalismo; educación pública.*

INTRODUÇÃO

O debate acerca de políticas públicas neoliberais direcionadas à educação brasileira não é recente e vem sendo foco de preocupações nas diferentes esferas do ensino público, tanto no ensino Fundamental e Médio como no superior. No âmbito da Geografia, esse debate tem sido cada vez mais significativo, ante as mudanças nos currículos básicos nas escolas públicas brasileiras no que tange à Medida Provisória nº746/2016 sancionada no Governo do ex-presidente Michel Temer, em 2017, que alterava profundamente a estrutura do Ensino Médio (Brasil, 2016).

Entre tais mudanças, estão: a flexibilização curricular e a oferta de diferentes itinerários formativos aos(as) estudantes. No entanto, essa reforma também gerou incertezas e desafios para os(as) docentes, especialmente aqueles(as) que atuam nas disciplinas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, fato que será devidamente discutido quando na exposição dos resultados da pesquisa. Diante desse contexto, esta pesquisa tem como objetivo identificar os desafios da docência na disciplina de Geografia no contexto da reforma do Ensino Médio e as implicações no ensino de Geografia e na formação crítica dos(as) estudantes. Nesse

sentido, o problema da pesquisa está amparado na seguinte pergunta: quais impactos a reforma do Ensino Médio apresenta para o ensino e atuação docente em Geografia?

Vale ressaltar que esta pesquisa apresenta limitações na análise dos seus resultados, tendo em vista que o levantamento das informações sobre os(as) docentes foi realizado de modo generalizado e sem uma caracterização mais detalhada de recortes de gênero, sexo, raça, localização das escolas ou tempo de trabalho na educação básica, porque tais dados não foram escolhidos como elementos de análise para a referida pesquisa. Além disso, trata-se de uma reforma educacional ainda não implantada em toda sua totalidade, cuja continuidade, inclusive, ainda está sendo debatida.

Com a mudança de governo federal no ano de 2023, foi determinada a suspensão da implementação da reforma do Novo Ensino Médio, a partir da Portaria nº399, de 8 de março (Brasil, 2023). Essa portaria instituiu uma consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional do Ensino Médio, com o objetivo de abrir o diálogo com a sociedade civil, profissionais do magistério, estudantes, pesquisadores(as) e especialistas da educação. Esta consulta pública teve prazo de 90 dias, sendo então admitida a elaboração de um relatório final a ser encaminhado ao Ministério da Educação (MEC), no prazo de 30 dias. Após o prazo, a Comissão de Educação do Senado recebeu o sumário com os principais resultados da Consulta Pública para Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. A consulta ultrapassou a questão curricular e apresentou o tema da infraestrutura, da evasão escolar, do abandono e da avaliação dos professores. Sendo assim apareceu nesses debates um conjunto de ações para garantir melhores condições educacionais para os jovens, do ponto de vista pedagógico, da infraestrutura e da permanência. As mudanças sugeridas pelo Ministério da Educação e as problemáticas colocadas na consulta pública foram avaliadas pelo setor educacional e enviadas ao Congresso Nacional no final de agosto de 2023 (Senado Federal, 2023).

Este texto está estruturado em três partes: na primeira, discutem-se os retrocessos das políticas educacionais brasileiras após o ano de 2016; na segunda parte, abre-se a problematização acerca dos impactos da reforma do Ensino Médio na educação pública e, na terceira parte, aborda-se a Geografia escolar e os impactos do Novo Ensino Médio na disciplina de Geografia e na atuação docente. Nesta última parte, são problematizados os resultados dos questionários aplicados aos(às) docentes de Geografia que atuam no Ensino Médio.

Entendemos que a reforma do Ensino Médio foi criada a partir de uma série de interesses políticos de viés neoliberal com apoio de reformadores educacionais (grupos constituídos de organizações empresariais), e demais setores conservadores da sociedade, na tentativa de construir uma educação mais tecnicista, mercadológica e segregacionista para as classes trabalhadoras das escolas públicas. Na área de Ciências Humanas e Sociais

Aplicadas, esvaziaram-se os conteúdos críticos, afetando diretamente a formação de cidadãos(ãs) com autonomia e espírito crítico. Em relação à disciplina Geografia, diminui sua oferta ao longo do Ensino Médio, contribuindo para a desvalorização profissional e o esvaziamento dos cursos de licenciatura.

METODOLOGIA

O tema deste artigo implica uma análise do contexto das relações políticas, sociais e econômicas do Brasil e da dialética das lutas por direitos políticos e interesses antagônicos de parte da sociedade que propõe políticas neoliberais e, de outro lado, daqueles que lutam pelos direitos políticos da educação pública de qualidade e emancipatória. A metodologia se caracteriza pela pesquisa qualitativa, que, segundo Santos (2014, p. 63), constitui:

[...] um conjunto diversificado de perspectivas, métodos, técnicas e análises, compreendendo estudos do tipo etnográfico, estudos de caso, pesquisa participante, pesquisa-ação até análises de discurso e narrativas, estudos de memória, histórias de vida e oral.

Nesse sentido, esta pesquisa propõe se basear nas experiências e comportamentos dos indivíduos, não como atos isolados, mas levando em consideração o contexto social no qual estão inseridos.

A pesquisa qualitativa no ensino de Geografia leva em conta a heterogeneidade metodológica na elaboração da investigação teórica. No entanto muitas dessas pesquisas não utilizam os métodos probabilísticos para obter os resultados das análises, sendo muitas vezes criticadas por meio de argumentos que afirmam que tais pesquisas podem ser simplistas e pouco aprofundadas (Santos, 2014). Contudo, é válido aqui reforçar uma característica epistemológica da pesquisa qualitativa que busca compreender o objeto de estudo a partir da totalidade do processo, articulando-o à historicidade e à contradição inerente à essência de uma dada realidade estudada. Santos (2014) afirma ainda que as referências probabilísticas não são o foco das pesquisas qualitativas, uma vez que não há, nesse caso, o enfoque nas amostragens quantificáveis dos casos estudados, mas no potencial de cada uma delas. Nelas, as experiências individuais estão alicerçadas nas estruturas e no contexto social, que são historicamente construídos.

Nesse sentido, podemos tomar como exemplo a atuação do(a) docente, pois, ainda que haja certa liberdade em sua prática diária, suas ações estão pautadas por uma estrutura jurídica (LDBs e PPP) de um contexto social (o meio escolar) e de uma política educacional nacional implementada de acordo com as especificidades de cada lugar. Assim, análises sobre a atuação do(a) professor(a) de Geografia não recaem apenas sobre a “figura” do(a)

docente, mas sobre toda a conjuntura na qual ele(a) se encontra (Santos, 2014). Nesse contexto, entende-se ser este um argumento plausível para reafirmar a importância científica do método qualitativo e sua relevância para o tema da pesquisa em questão.

Para esta pesquisa, foram realizados levantamentos bibliográficos e leitura de legislações, tais como: a Lei nº 9394, de 20 de dezembro (LDB) (Brasil, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como a Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), que altera a lei anterior. Essas leis foram utilizadas para aprofundar as análises do contexto político e econômico brasileiro, levando em consideração as interpretações a elas referentes e constantes das produções bibliográficas investigadas. Além disso, um questionário qualitativo semiestruturado foi aplicado como parte deste processo.

O levantamento bibliográfico é importante uma vez que o entendimento teórico e político da reforma do Ensino Médio deve ser por outras produções e narrativas já publicadas a fim de utilizá-las como base para atingir o objetivo deste trabalho e interpretar as respostas das perguntas que foram realizadas nos questionários.

A aplicação dos questionários ocorreu de modo assíncrono, utilizando a ferramenta digital Google Formulários. O procedimento da pesquisa foi realizado a partir da divulgação do questionário aos(as) professores(as) de Geografia por *e-mail*, rede social e grupos do *WhatsApp*, com seis perguntas abertas, obtendo-se respostas de 10 docentes que atuam no novo Ensino Médio, nas escolas estaduais da cidade de Londrina no Estado do Paraná.

Para a garantia do sigilo das identidades desses(as) profissionais, foram utilizados números para identificação e todos(as) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cabendo ainda destacar que a pesquisa está amparada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

A análise das respostas foi realizada de modo objetivo e independente das opiniões e pensamentos preconcebidos das autoras, que se comportaram como observadoras e investigadoras, pois os resultados foram apresentados tendo em vista as experiências obtidas por esses(as) docentes entrevistados(as) que atuam na área.

RETROCESSOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÓS-2016

Na década passada, a política brasileira foi marcada pela ascensão de um golpe parlamentar-jurídico e midiático que não respeitou o processo democrático de um governo eleito pelo povo em 2014 (Lino, 2017). Ante esse cenário, o Brasil foi se tornando palco da implantação de medidas provisórias impostas de maneira autoritária e antidemocrática, principalmente na esfera da educação pública.

A partir da ofensiva liberal, foram implantadas diversas propostas que se consolidaram e representaram retrocessos na educação brasileira. Dentre elas, destaca-se a Proposta de

Emenda Constitucional n. 95, apelidada de “PEC do Fim do mundo”, que congelou os investimentos públicos por 20 anos, inviabilizando os atendimentos de saúde, programas de acesso à infraestrutura, moradia e saneamento básico com prejuízos também à educação pública (Lombardi, 2018).

Nesse sentido, a educação pública insere-se no movimento do capital que, por um lado, se torna mercadoria para negócios e, do outro, incentiva o crescimento de grandes instituições privadas, afetando diretamente a educação pública e gratuita, tornando a escola “[...] um aparelho privado da hegemonia empresarial corporativa” (Lombardi, 2018, p. 49).

Após a conclusão do *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016, ocorreu um aumento significativo na redução das políticas públicas sociais de reparação de desigualdades. Isso significa que houve uma grande mudança nas políticas educacionais, especialmente no que se refere à inclusão. Por essa razão, entender esse marco histórico é fundamental para os objetivos desta pesquisa.

A reforma do Ensino Médio instaurada pela Lei 13.415, foi o foco de uma das principais estratégias neoliberais (Brasil, 2017) na busca por mudanças significativas nos modelos educacionais da educação pública, apresentando alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/1998), entre elas, mudanças voltadas para a desvalorização profissional docente e a desqualificação da educação básica na formação cidadã dos(as) jovens da escola pública (Lino, 2017).

Ainda sobre o debate das propostas políticas na educação pública brasileira, mais precisamente sobre a “PEC do Fim do Mundo”, Lino (2017) ressalta que a utilização de medida provisória imposta por governos autoritários representa a desvalorização e o descaso com o funcionamento adequado dos equipamentos públicos.

A reforma do Ensino Médio pode ser entendida como uma intervenção nos equipamentos públicos de um grupo denominado de “empresários reformadores”. Após o *impeachment* de Dilma Rousseff, o documento “Ponte Para o Futuro”, elaborado pelo partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB), acelerou reformas que afetaram a administração e o orçamento destinado a educação, saúde e assistência social, resultando em redução nos investimentos públicos nessas áreas (Espírito Santo Filho; Lopes; Iora, 2019).

Entre os principais agentes envolvidos nessa reforma destacam-se a Confederação Nacional da Indústria e o Movimento Todos pela Educação (TPE), com a finalidade de influenciar as políticas curriculares na educação básica brasileira. Entre algumas empresas e instituições que fazem parte do movimento TPE, podemos destacar a Fundação Lemann, o Instituto Banco Itaú, a Rede Globo, o Instituto Natura e o grupo Suzano Papel e Celulose.

Se analisarmos as disputas políticas que ocorreram no Congresso Nacional sobre a Medida Provisória 746/2016 (Brasil, 2016), percebemos os posicionamentos do governo de

Michel Temer aliado aos interesses do empresariado ao defender o ponto de vista de que um dos problemas do Ensino Médio estava atrelado à estagnação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), conforme argumentado a seguir:

Embora os educadores profissionais, estudantes, sindicatos e universidades públicas apresentassem posicionamentos contrários às propostas da Reforma do Ensino Médio, venceu o projeto dos reformadores empresariais que, desde a década de 1990, vem ganhando capilaridade e se constituindo enquanto formuladores de políticas educacionais internos ao MEC. O Movimento Todos pela Educação e demais organizações empresariais vêm avançando na implementação de sua concepção de formação, embasados em caráter produtivista da educação (Espírito Santo Filho; Lopes; Iora, 2019, p.166).

Além disso, sobre a atuação política pós-meados de 2016, Lino (2017, p. 77) afirma:

Esse governo, diariamente, compromete a institucionalidade democrática e fere o estado de direito que rege constitucionalmente a nação. Além das ameaças que constituem a reforma trabalhista e da previdência, a par da EC 95/2016, as ações no campo da política educacional configuram o desmonte e o retrocesso que, impostos à educação brasileira, reduzem o direito constitucional à educação, como requerem o Estado mínimo – que defendem – e a subordinação irrestrita às demandas do mercado e aos interesses privatistas.

O contexto político e econômico que vigorou após 2016 estava atrelado à intencionalidade dessa reforma educacional, sendo, portanto, intrínseco a um modelo autoritário de viés conservador e que inicia suas ações políticas pautadas no retrocesso da educação pública, gratuita e de qualidade, sob discursos neoliberais e empresariais de um “novo Ensino Médio”.

Para além desses efeitos políticos, as propostas que representam o retrocesso na educação se apresentam atreladas aos interesses do mercado, do capital, propagados por grupos políticos e entidades civis, considerando que:

[...] as mudanças que temos assistido no cenário da educação no Brasil, possuem relação direta com o impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff no ano de 2016, que serviu para romper com um modelo político-econômico pautado no desenvolvimentismo para, novamente, ceder espaço para a atuação do neoliberalismo no cenário político e econômico brasileiro, através da atuação de partidos políticos como PSDB, DEM e MDB, além de movimentos organizados como o Movimento Brasil Livre (MBL) e o denominado Escola Sem Partido, o último, segundo Frigotto [...] trata-se de uma visão provinda do partido único, do capital, do mercado e do ódio ao pensamento crítico (Bredariol, 2019, p. 4135).

Sendo assim, esse cenário nos impõe a urgência de problematizar essa conjuntura e denunciar os retrocessos na educação pública e no Ensino Médio brasileiro diante de uma

reforma que não garante a melhoria nos índices de evasão escolar e da qualidade do ensino, pelo contrário, aumenta a exclusão de parte dos(as) estudantes mais pobres, desvaloriza a carreira docente e prevê o esvaziamento de conteúdos relacionados à leitura crítica de mundo.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

A denominada reforma do Ensino Médio, sancionada no ano de 2016 por meio da Medida Provisória nº746 de 22 de setembro e regulamentada posteriormente pela Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017, apresenta uma série de alterações nas legislações educacionais. Essas alterações foram colocadas em prática com duas principais finalidades: produzir mudanças na estrutura curricular do Ensino Médio e nos investimentos públicos direcionados à educação. Visando justificar a importância da reforma, o governo da época utilizou-se de indicadores, como o método dos indicativos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB; Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; e Programa Internacional de Avaliação dos estudantes – PISA. Entre essas alterações, destaca-se na Lei 13.415:

Art. 1º - O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: § 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no Ensino Médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (Brasil, 2017).

Nesse artigo primeiro, altera-se a carga horária obrigatória do Ensino Médio, tendo um aumento significativo e, como consequência, ampliando também o tempo máximo para a conclusão, em até cinco anos.

O aumento da carga horária e a implantação da educação em tempo integral nas escolas de Ensino Médio apresentam uma série de questionamentos. Por um lado, propaga uma falsa ideia de que um maior tempo na escola pode melhorar o ensino e a aprendizagem e ainda desconsidera que muitas escolas não oferecem a infraestrutura adequada para atender à demanda de educação em tempo integral. A educação em tempo integral também acarreta outros questionamentos como a desconsideração dos(as) estudantes trabalhadores(as), que precisam conciliar os estudos e o trabalho para ajudar a família. Então, é possível afirmar, com base na observação desse ponto da reforma, que ela exclui grande parte dos(as) estudantes da classe trabalhadora, aumentando a evasão escolar.

Outra alteração que a reforma do Ensino Médio apresenta foi a substituição das disciplinas pelo que veio a ser denominado de “itinerários formativos”, assim estabelecidos no Art.36: “I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da Geografia (Londrina) v.33. n. 1. pp. 325 – 345, janeiro/2024.

natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V- formação técnica e profissional”. Para Cruz (2018, p.2):

A lei impõe uma flexibilização na escolha dos itinerários formativos, de que sua organização será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino e não por escolhas dos alunos, como os veículos de comunicação vêm divulgando em todo Brasil. O que se observa é uma indução de que a maioria da população se encaixe no 5º itinerário, de formação técnica e profissional, sob o argumento de que com essa formação, os filhos dos trabalhadores terão a possibilidade de ocupar um posto no mercado de trabalho, o que corresponde à organização produtiva do capital, embora não havendo garantia de trabalho para todos.

A extinção da obrigatoriedade das disciplinas e o surgimento dos itinerários formativos implica a fragmentação da aprendizagem do(a) aluno(a), uma vez que concebe a “autonomia” de escolha das disciplinas por parte dos(as) estudantes. No entanto, a disponibilidade das disciplinas fica a cargo da estrutura das escolas, não contemplando a integralidade e o acesso ao conhecimento a todos(as) os(as) estudantes de modo justo e igualitário.

A proposta fragmentária imposta pela reforma com o rótulo de “itinerários formativos específicos”, longe de assegurar a flexibilidade pretendida confirma o apartheid social dos jovens pobres. É evidente o retrocesso a concepções elitistas, que propõem formações distintas de acordo com a origem social dos estudantes, confirmando que a oferta do ensino não se dará em igualdade de condições, num claro descompasso com os princípios constitucionais (Lino, 2017, p.83).

Nesse sentido, a proposta dos itinerários formativos concebe uma alteração significativa na estrutura curricular no Ensino Médio, além de implicar a desvalorização e a perda de carga horária de trabalho do profissional docente nas disciplinas que passam a não fazer parte do Ensino Médio como obrigatórias.

Essa fragmentação do ensino por meio da implementação de itinerários formativos constrói uma ideia falsa que tenta justificar um currículo mais atraente e flexível para alunos(as), denunciada pelo Movimento Nacional em defesa do Ensino Médio que alega:

[...] o fatiamento do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos implica na negação do direito a uma formação básica comum e resultará no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais, já que serão as redes de ensino a decidir quais itinerários poderão ser cursados (Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, 2016, p.1).

É possível afirmar que a Lei da Reforma do Ensino Médio desconsidera quase totalmente a proposta prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais, sendo um retrocesso na educação segundo a afirmação da CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação:

A nova concepção despreza quase integralmente as diretrizes curriculares nacionais do Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a educação básica, rompendo com concepções curriculares e impondo limitações à aprendizagem estudantil. E isso explica a razão de o § 3º do art. 36 da MP remeter ao MEC a emanção de diretrizes para o novo currículo do Ensino Médio, revogando tacitamente a Resolução CNE/CEB nº 2/2012 (CNTE, 2016, p.7).

A alteração da reforma também prevê mudanças quanto às habilidades e requisitos exigidos para a docência no Ensino Médio, estabelecendo no inciso IV do art. 61 da lei analisada:

IV – Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (Brasil, 2017).

Nesse artigo, evidencia-se que essa alteração “institucionaliza ainda maior precarização do trabalho docente e significa o comprometimento da qualidade da educação profissional” (Silva, 2018, p. 3). Ademais, no Artigo 61, é definido que os(as) profissionais da educação são os(as) que atuam na educação escolar básica, estando em efetivo exercício e formados(as) em cursos reconhecidos. Ou seja, a referência a docentes “com notório saber”, como explicitado no artigo, define que qualquer indivíduo, sem que necessariamente tenha a formação no curso de licenciatura, está habilitado a dar aulas no Ensino Médio, o que pode provocar uma desvalorização desses cursos.

A Lei 13.415/17 abre brechas para a desprofissionalização e desqualificação do magistério, uma vez que permite que profissionais sem formação assumam disciplinas para as quais não foram preparados. Essa flexibilização pode levar à desqualificação do magistério, uma vez que a formação específica e o conhecimento pedagógico são essenciais para garantir a qualidade do ensino. Profissionais sem formação adequada podem não ter as habilidades necessárias para lidar com as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, para adaptar o conteúdo às necessidades dos(as) alunos(as) ou avaliar adequadamente seu aprendizado.

Uma outra justificativa muito propagada pela reforma apresenta preocupações com os baixos resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), sem atentar para o objetivo qualitativo da educação e da aprendizagem dos(as) alunos(as).

Ou seja, existe mais uma preocupação que pode ser chamada de um objetivo mais tecnicista e meritocrático da educação que tende a responsabilizar o(a) aluno(a) de acordo com os resultados quantitativos do rendimento escolar, por vezes aplicando-lhes sanções e,

também, aos(às) docentes e às escolas que, por algum motivo, não apresentam os resultados esperados nessas avaliações nacionais (Freitas, 2018).

Por isso é importante compreender o contexto das diversas formas de responsabilização do(a) aluno(a), em relação à quantificação do rendimento escolar nos colégios públicos para que possam ser adotadas políticas educacionais mais adequadas e efetivas, que valorizem tanto os aspectos quantitativos quanto qualitativos do ensino.

A GEOGRAFIA ESCOLAR NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: IMPACTOS E DESAFIOS DOCENTES

A Lei da Reforma do Ensino Médio apresenta, como demonstramos anteriormente, significativos impactos na educação pública brasileira que tendem a aumentar e alavancar o esvaziamento de conteúdo crítico, a desvalorização do trabalho docente e a não garantia do direito à educação na sua integralidade.

Nesse sentido, daremos enfoque aqui à discussão dos impactos que essa reforma apresenta também para o ensino da disciplina Geografia no Ensino Médio, e ampliaremos o debate a fim de entender os desafios a serem enfrentados pelos(as) docentes de Geografia no Ensino Médio.

O objetivo de uma reflexão sobre os currículos também deve ter a responsabilidade de garantir que o processo de ensino-aprendizagem esteja de fato sendo uma ferramenta para a transformação social, e que a escola não se torne somente um espaço de reprodução dos ideais capitalistas, mas uma instituição atuante na busca pelo conhecimento emancipatório. Cabe, então, à Geografia escolar apresentar-se como uma disciplina questionadora das várias formas de opressão e, sobretudo, que possa garantir uma leitura crítica e reflexiva do espaço geográfico.

No entanto, desde a reforma do Ensino Médio, os debates acerca da qualidade do ensino e dos impactos que esta causou ou poderá causar na educação, tornaram-se a preocupação nos debates de ensino da Geografia, sendo alvo de fortes críticas por parte dos profissionais da área.

Segundo Simões (2017), as Ciências Humanas ocupam um espaço de poder imprescindível na formação de cidadãos(ãs) críticos(os) capazes de compreender os fenômenos histórico-espaciais-sociais, pois são essas áreas que apresentam o arcabouço teórico fundamentado na compreensão crítica da realidade, de modo multidisciplinar e multiescalar. É nesse contexto que a Geografia se insere no currículo do Ensino Médio com a responsabilidade de estabelecer discussões no campo político, social e espacial, com vistas ao entendimento da sociedade, travando assim embates de interesses distintos e disputas

ideológicas. Cavalcanti (2002, p. 33) assim se refere ao papel da Geografia na educação básica:

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia, pois ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade, pelos bairros, constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios: vão formando, assim, espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e vão contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construir geografia, eles também constroem conhecimentos sobre o que produzem que são conhecimentos geográficos.

Nesse sentido, a prática social que os(as) alunos(as) vivenciam no cotidiano pode ser compreendida de forma crítica e emancipadora a partir dos saberes geográficos apreendidos no currículo escolar por meio da mediação docente.

Lino (2017, p.83) nos auxilia na problematização deste tema, alertando: “[...] alarmante é a questão do estreitamento do currículo do Ensino Médio ao mínimo, com a retirada de disciplinas formativas importantes, o que compromete ainda mais a qualidade do ensino, sonogando o acesso a conhecimentos e saberes”.

Para além disso, a flexibilização das disciplinas das Ciências Humanas evidencia que o objetivo da reforma não está na qualidade da formação de cidadãos(ãs) autônomos(as), mas na formação de indivíduos da classe trabalhadora que se especializem em alguns itinerários e saiam aptos para o mercado de trabalho, sem o arcabouço teórico para a construção de criticidade sobre os aspectos históricos e políticos de compreensão da realidade social. Isso pode ser evidenciado no debate que Lino (2017) apresenta ao analisar o caráter ideológico do novo Ensino Médio que aprofundou as desigualdades na educação entre àqueles(as) com maior e menor poder aquisitivo.

O dualismo educacional institucionalizado ofertava cursos diferenciados de acordo com o público – para os filhos das elites, cursos que permitiam a continuidade dos estudos em nível superior e para os filhos das classes trabalhadoras, cursos terminais que visavam o ingresso imediato no mercado de trabalho (Lino, 2017, p.79).

Isso desencadeou o impedimento do acesso ao ensino superior àqueles que eram oriundos dos cursos técnicos, restringindo o ingresso nas universidades às classes mais abastadas economicamente.

Sendo assim, na tentativa de compreender como a Geografia se insere neste novo Ensino Médio na prática, buscou-se investigar as experiências e o entendimento dos(as) professores(as) de Geografia que atuam neste novo formato de currículo, a fim de analisar os desafios, após as mudanças nesta etapa de ensino.

A primeira questão envolve o questionamento acerca dos principais desafios que o(a) docente encontra ao lecionar a disciplina Geografia após a consolidação do novo Ensino Médio nas escolas, tendo em vista a experiência do(a) docente durante seu trabalho e considerando que a reforma está sendo implantada paulatinamente, visto que os estados vêm buscando adequar-se à nova reformulação de oferta do Ensino Médio aos poucos.

Nos relatos dos(as) docentes que responderam ao questionário, todos os(as) professores(as) apontaram como um dos principais desafios o controle excessivo dos conteúdos a serem ministrados por parte da Secretaria de Educação do Paraná (SEED), tanto no ensino regular de fundamental, quanto do ensino médio, sendo que o(a) docente deve utilizar os *slides* e as videoaulas elaborados por outros(as) professores(as) durante a pandemia (Paraná, 2022). Então, há restrição e limitação da autonomia dos(as) professores(as), pois o conteúdo tem que estar de acordo com aulas já padronizadas. Cabe ressaltar aqui que esses *slides* e videoaulas citados foram implementados durante a pandemia pela Secretaria de Educação Estadual do Paraná (SEED), num contexto das aulas remotas.

Essas aulas, segundo seis entrevistados(as), são muitas vezes mal elaboradas, resumidas, sem a qualidade adequada nas figuras, mapas e textos, e os *slides* também apresentam excesso de conteúdo. Outro relato de um(a) professor(a) que denominamos de número 2 apresenta a problemática do engessamento dos conteúdos, uma vez que, após essa reforma, os currículos limitaram a autonomia docente e prejudicaram os debates mais amplos sobre o conhecimento geográfico. Assim, entendemos o que Lino (2017, p.88) afirma sobre a padronização dos currículos, em especial por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

O direito à educação de qualidade e à formação humana são desconsiderados e frontalmente ameaçados com uma pretensa flexibilização curricular que a Lei 13.415/17 introduz na LDB, anulando a concepção de um Ensino Médio como etapa da educação básica, portanto comum a todos, e que será complementada com a adoção da BNCC, que padroniza os currículos, reduzindo-os, desconsiderando as diversidades do público-alvo, a realidade das instituições e o contexto sociocultural.

No entanto a pretensa flexibilização curricular introduzida pela Lei 13.415/17 na LDB ameaça seriamente esse direito, ao desconsiderar a concepção de um Ensino Médio como etapa da educação básica, comum a todos(as) os(as) estudantes. Além disso, a adoção da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) no ano de 2018, documento de caráter normativo que padroniza os currículos, reduzindo-os e desconsiderando as diversidades do público-alvo, a realidade das instituições e o contexto sociocultural, representa mais uma ameaça à qualidade da educação e à formação humana dos(as) estudantes (Brasil, 2018).

O segundo questionamento apresentado foi sobre as alterações e mudanças que algumas disciplinas sofreram com o novo Ensino Médio e o posicionamento destes(as) docentes a respeito desta mudança, se há impactos, avanços ou retrocessos e quais seriam eles. As respostas para esse questionamento foram diversas, porém a conclusão de nove docentes foi que a reforma traz impactos negativos na formação cidadã e crítica dos(as) alunos(as), tendo em vista a substituição das disciplinas de Geografia por disciplinas que não apresentam conteúdo científico, mas apenas técnico. A professora 3 diz:

Veja as trilhas...etc...., sou professora de Geografia, não sou professora de empreendedorismo, por ex. Eu continuo preparando as minhas aulas pois conheço a Ciência com a qual trabalho, conheço a necessidade de aprendizagem dos meus alunos e entendo de metodologias. Não preciso que a Seed monte minhas aulas.

Sobre a perda de espaço no currículo escolar, o(a) professor(a) 6 observa:

O impacto maior é a carga reduzida de conhecimento que é disponível aos alunos, com disciplinas técnicas muito frágeis do ponto de vista de uma aprendizagem crítica e reflexiva do conhecimento científico e sem profissionais capacitados, o que não contribui de fato para a formação integral do aluno.

Ao substituir as aulas de Geografias por disciplinas outras, ocorre uma fragilidade da compreensão de conteúdos fundamentais para uma leitura de mundo sob a perspectiva das espacialidades, sendo assim Santos, Vallerius e Mota (2018, p.8) apontam que:

A Geografia ocupa um lugar subalternizado na Reforma do Ensino Médio, o que, por vezes, fragiliza seu potencial pedagógico para a Educação Básica. Tal premissa pode ser observada a partir do fatiamento do currículo em itinerários formativos que conduz a uma hierarquização dos conhecimentos científicos no qual as Linguagens e as Ciências Exatas sobressaem às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Há assim, o risco de a Geografia perder-se em meio ao agrupamento em grandes áreas (neste caso das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e pela flexibilização na oferta dos itinerários formativos (que será condicionada à disponibilidade de professores e/ou interesse dos alunos) e, não obstante, poder-se-á ainda ocorrer por meio de itinerários formativos integrados (a exemplo de ciências humanas e da natureza).

Para ilustrarmos melhor a subalternização que a Geografia ocupa nesta reforma, o Quadro 1 apresenta a matriz curricular do Ensino Médio ofertada pela Secretaria do Estado do Paraná nos anos de 2021 e 2022.

É possível observar no Quadro 1 que a Geografia perde espaço no currículo escolar no terceiro ano do Ensino Médio, após a implementação da reforma. Em contrapartida, aparecem outras disciplinas técnicas como projeto de vida e educação financeira, reafirmando o que estamos problematizando a respeito da desvalorização da Geografia no contexto da reforma.

Quadro 1 – Matriz Curricular de acordo com a LDB nº9394/1996

2021				2022			
Disciplinas/série	1ª	2ª	3ª	Disciplinas/série	1ª	2ª	3ª
Arte	1	1	1	Arte	2	0	0
Biologia	2	2	2	Biologia	2	2	0
Educação Física	2	2	2	Educação Física	2	0	2
Filosofia	1	1	1	Filosofia	2	0	0
Física	2	2	2	Física	2	0	2
Geografia	2	2	2	Geografia	2	2	0
História	2	2	2	História	2	2	0
Língua Portuguesa	4	4	4	Língua Inglesa	2		0
Matemática	3	3	3	Língua Portuguesa	2	4	4
Química	2	2	2	Matemática	3	3	4
Sociologia	1	1	1	Química	3	2	2
Subtotal	22	22	22	Sociologia	2	1	1
Educação Financeira	1	1	1	Subtotal	24	18	12
L.E.M Espanhol	4	4	4	Educação Financeira	1	2	2
L.E.M Inglês	2	2	2	Pensamento	2	0	0
Subtotal	7	7	7	Computacional			
Total geral	29	29	29	Projeto de vida	2	1	1
				Subtotal	6	3	3
				Total geral	30	21	15

Fonte: Paraná (2020, 2022).

O terceiro questionamento trata-se das opiniões dos(as) docentes a respeito da possibilidade de haver um viés ideológico-político que sustenta a reforma do Ensino Médio, sobretudo quando se discute a subalternização da Geografia e das outras disciplinas das Ciências Humanas no currículo escolar.

Quanto a essa questão, foi unânime a resposta de que há um caráter ideológico-político que oferece subsídios às novas concepções para o Ensino Médio e, para todos(as) os(as) docentes, esta reforma desconecta o(a) aluno(a) dos saberes científicos que daria suporte à construção de reflexões críticas sobre o mundo. Sendo assim, o foco da reforma é formar alunos(as) para o mercado de trabalho, como mão de obra barata a fim de servir à exploração capitalista. Além disso, o relato dos(as) professores(as) números 2 e 6 abordou também a problemática das disciplinas aleatórias sem nenhum contexto. Essas reflexões dialogam com Santos, Vallerius, Mota (2018, p. 7) quando afirmam:

[...] a inserção da Geografia no currículo do Ensino Médio envolve disputas travadas no campo epistemológico das áreas científicas, no campo das políticas educacionais e das lutas de classes desde o início do século XX e sua relevância formativa sustenta-se na possibilidade de oferecer aos jovens brasileiros conhecimentos que vislumbram a compreensão do mundo através de um modo de pensar pela Geografia (um raciocínio espacial).

O que queremos afirmar com isso é que a Geografia Escolar desempenha um papel importante na compreensão da dimensão espacial dos fenômenos e do mundo contemporâneo globalizado. O entendimento dos conhecimentos geográficos é fundamental para isso, pois permite a mediação entre os saberes científicos e cotidianos dos(as)

alunos(as). Desse modo, ao reduzir a importância desse saber, as reformas neoliberais na educação procuram ampliar conhecimentos técnicos e esvaziados de dimensão crítica.

A quarta pergunta foi sobre a formação crítica e autônoma dos(as) estudantes no currículo do novo Ensino Médio. Essa pergunta, apesar de ser diferente da anterior, obteve respostas semelhantes. O total de docentes que responderam ao questionário apresenta a insatisfação com relação ao Ensino Médio, pois este novo currículo tende a reduzir os debates importantes e necessários durante as aulas, diminui a possibilidade de fomentar a criticidade dos(as) alunos(as) e a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento. Sobre isso, segue o relato do(a) professor(a) 8:

Acredito que sim. A Geografia assim como filosofia, sociologia e arte são ciências que têm o papel de desenvolver o pensamento crítico dos estudantes. Uma vez que diminuem o número de aulas, conseqüentemente, menor é a possibilidade dessas aulas contribuírem para o conhecimento dos estudantes.

Cabe ressaltar que sete dos dez relatos apresentaram também os impactos dessa reforma em outras disciplinas das Ciências Humanas, como Filosofia, Sociologia e Arte, fundamentais para desenvolver o pensamento crítico dos (das) estudantes. Sobre esses relatos, tem-se uma importante reflexão:

[...] [o] objetivo é criar, junto à sociedade brasileira, a concepção de que as matérias escolares relacionadas às ciências humanas, dentre elas a Geografia, possuem menor grau de importância no processo formativo dos estudantes secundaristas e, portanto, poderão ser oferecidas na modalidade optativa, conforme propõe o texto da Lei da reforma do Ensino Médio (Silva, 2018, p.11).

Portanto é necessário que a sociedade brasileira reconheça a importância das disciplinas de ciências humanas, incluindo a Geografia, no processo formativo dos(as) estudantes secundaristas e que elas não sejam relegadas a uma posição secundária na reforma do Ensino Médio. Além disso, sobre os impactos negativos que essa reforma traz, há outras preocupações quanto à desvalorização da carreira docente em Geografia:

Pre vemos, também, que a reforma do Ensino Médio possa colocar em xeque algumas conquistas importantes da ciência geográfica no Brasil, especialmente a expansão dos cursos de licenciatura em Geografia. A maior parte dos estudantes de Geografia, nas universidades brasileiras, opta pelos cursos de licenciatura, em detrimento aos cursos de bacharelado. A razão é simples: as maiores oportunidades no mercado de trabalho, para os egressos dos cursos de Geografia, surgem na docência da educação básica, em função da obrigatoriedade dessa disciplina em todas as séries do ensino fundamental e médio. Com a desobrigação do ensino desta ciência na etapa final da escolarização básica, certamente irá diminuir as oportunidades no

mercado de trabalho, e, na mesma proporção, o interesse dos jovens pelos cursos de licenciatura em Geografia (Silva, 2018, p.8).

A penúltima pergunta foi a opinião dos(as) docentes sobre os retrocessos ou avanços na educação pública e no ensino de Geografia. De referência a essa questão, os(as) docentes, na sua totalidade, relataram que haverá retrocessos na educação pública e, em especial, na disciplina Geografia como argumente o(a) professor(a) 1:

Vejo que trouxe um retrocesso, na prática, as aulas aplicadas pelos técnicos (Uni Cesumar), por ex. no meu colégio, nem começaram ainda (março), e os alunos detestam porque são aulas pelo telão das 7h30 até às 12:50 horas. Na Geografia, foram retirados vários conteúdos e condensados outros, pois no 3º ano do Ensino Médio, haverá uma carga horária grande de itinerários formativos, e Geografia não terá carga horária. E daí? Vai faltar aula de Geografia... e os professores terão que dar aula de outra coisa... e a Geografia como fica?

Nos demais relatos, então, vê-se nesta questão que a reforma do Ensino Médio não apresenta impactos somente no ensino de Geografia ou na carreira docente de Geografia, mas na educação pública no geral.

Na sexta e última questão, abre-se a possibilidade de o(a) docente apresentar outras opiniões e reflexões que as perguntas anteriores não questionaram. Destaque para a fala do (a) professor(a) 5:

A longo prazo, caso o "novo" Ensino Médio não seja revogado, podemos notar o surgimento de uma geração neoliberal. Em virtude do distanciamento dos estudantes das disciplinas responsáveis pela construção do pensamento crítico, pode ser que tenhamos pessoas mais passivas aos acontecimentos políticos, pois os estudantes já terão passado por uma lavagem cerebral feita por disciplinas pensadas pelos ditos "coachees".

É possível avaliar também a fala do(a) professor(a) 4, que aborda a estratégia neoliberal dessa reforma:

Certamente teremos alunos pobres ocupando as faixas mais baixas de emprego, com dificuldades no acesso ao ensino superior. Tudo bem orquestrado dentro de uma lógica neoliberal, que serve ao capital em detrimento ao ser humano.

É interessante analisar os desabafos dos(as) docentes quanto às preocupações com relação ao futuro da educação brasileira, pois se abre um leque de respostas nas quais a maioria está em torno dos impactos no aprendizado dos(as) alunos(as) ao longo dos anos, em suas dificuldades, devido à falta de tecnologia e estrutura para ministrar suas aulas com qualidade. Além disso, a carga horária é mais ampla do que os(as) alunos(as) precisam na escola, ocasionando desmotivação, cansaço e desinteresse pelas aulas.

As respostas dos questionários foram importantes para entendermos as indagações, desabafos e preocupações dos(as) docentes com relação ao trabalho na sala de aula diante das novas mudanças que já se veem na prática nas escolas públicas brasileiras.

Percebe-se que há insatisfação com a ausência de infraestrutura das escolas para educação em período integral e a padronização das aulas, ocasionando a limitação da autonomia docente. Além disso, entendemos que grande parte dos(as) docentes enxerga que este novo currículo apresenta retrocesso, diminuição dos conteúdos críticos relativos aos saberes geográficos e à desvalorização do trabalho docente dentro e fora de sala de aula, redução do campo de trabalho da Geografia Escolar e, por fim, limita e direciona a formação dos(as) estudantes sob uma lógica tecnicista, acrítica e neoliberal.

A ênfase em disciplinas propedêuticas, em especial as Ciências Humanas, é uma escolha motivada por uma visão empresarial da reforma educacional (Bredariol, 2019), como consequência pode-se ocasionar uma limitação do aprendizado dos(as) alunos(as) das disciplinas básicas, especialmente os(as) das classes populares, para evitar uma educação que possa questionar ou ameaçar a estrutura e o funcionamento do sistema capitalista, heteropatriarcal e colonial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reforma do Ensino Médio no Brasil, promulgada em 2017, teve como principal objetivo, segundo seus defensores, tornar o ensino mais flexível e adaptado às necessidades e interesses dos(as) alunos(as), além de incentivar a formação técnica e profissionalizante. No entanto, a reforma gerou muitas controvérsias e críticas por parte de professores(as), estudantes e especialistas, especialmente em relação à retirada de disciplinas obrigatórias, à falta de participação da sociedade civil na sua elaboração e de investimentos na educação pública de tempo integral. Neste trabalho, apresentamos o debate da reforma do Ensino Médio mediante o contexto político e econômico vigente no período de sua implantação e sua inter-relação com esses contextos e narrativas político-ideológicos existentes por trás deste novo currículo.

Apresentamos as principais alterações no currículo escolar, como a flexibilização curricular: a reforma permitiu que 60% da carga horária do Ensino Médio seja preenchida por disciplinas obrigatórias, enquanto os outros 40% podem ser escolhidos pelos(as) alunos(as) em áreas de seu interesse, como linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino técnico profissionalizante; o fim da obrigatoriedade de algumas disciplinas, permitindo que as escolas decidam quais disciplinas incluir no currículo; a formação técnica e profissionalizante; a ampliação da jornada escolar; o fomento do ensino à distância e o

esvaziamento dos conteúdos críticos importantes para a construção de sujeitos autônomos e políticos.

Tendo em vista as mudanças apresentadas, o debate problematizado neste trabalho e a análise das respostas dos questionários, entende-se que a reforma do Ensino Médio trouxe impactos negativos à educação pública no geral. É possível reconhecer, nas respostas dos questionários, que os relatos dos(as) docentes que atuam no Ensino Médio na disciplina Geografia apresentam suas preocupações neste direcionamento, entendendo que a reforma trará impactos negativos na educação geral e no ensino de Geografia, bem como na carreira docente dessa disciplina.

Quanto ao desenvolvimento da Lei 13.415/2017 da Reforma do Ensino Médio, após o encerramento da consulta pública, o Ministério da Educação promulgou o projeto de Lei 5230/2023, que reestrutura a Política Nacional de Ensino Médio no Brasil, promovendo alterações significativas nos seguintes aspectos: carga horária, disciplinas compulsórias, formação docente e os chamados "itinerários formativos". O referido projeto revisita a alocação de 2.400 horas anuais para as disciplinas obrigatórias, sem integração com cursos técnicos. Adicionalmente, as escolas passam a dedicar 1.800 horas anuais às disciplinas obrigatórias, reservando as 1.200 horas restantes para os itinerários formativos, que abrangem matemática, linguagens, ciências da natureza, ciências humanas ou formação técnica e profissional (Câmara dos Deputados, 2023).

Com a implementação desse projeto de lei, tornam-se obrigatórias, ao longo de todo o ciclo do ensino médio, as seguintes disciplinas: história, geografia, química, física, biologia, matemática, além das línguas portuguesa, inglesa e espanhola. Atualmente, são compulsórias apenas a língua portuguesa, matemática, educação física, sociologia e filosofia. Apesar dessas mudanças implementadas, especialistas afirmam que o modelo de Ensino Médio deve ser revogado, uma vez que aprofunda as desigualdades de acesso ao saber científico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_/.../. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 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 n 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Presidente da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 13.415/2017, de 13 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. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 9 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília-DF, 2018. Disponível em: <portal.nec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104104-rcp004-18/filr>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 399 de 8 de março de 2023**. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio, 2023. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-399-2023-03-08.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2023.

BREDARIOL, Márcio Adriano. A Reforma do Ensino Médio e Suas Consequências Para o Ensino de Geografia: A Proposta de Base Nacional Comum do Centro Paula Souza (São Paulo). In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 14., Campinas, 2019. **Anais...** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2019. p. 4133-4146.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto do governo federal redefine diretrizes do ensino médio no país. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1012689-projeto-do-governo-federal-redefine-diretrizes-do-ensino-medio-no-pais/>. Acesso em 27 novembro de 2023.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. [Goiânia]: Alternativa, 2002.

CNTE - CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Análise da Medida Provisória nº 746, que trata da reforma do Ensino Médio**. 2016. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/09/ensino_medio_analise_cnte.pdf. Acesso em: 27 maio 2023.

CRUZ, Maria Simone Ribeiro Silva; SILVA, Gilmar Pereira da. Os impactos da nova reforma do ensino médio para a educação média brasileira. In: VI Seminário Norte e VII Encontro Estadual do Pará da ANPAE, 2018, **Anais...** Belém. ANPAE, 2018. p.1-6.

ESPÍRITO SANTO FILHO, Edson do; LOPES, Vânia Pereira Moraes; IORA, Jacob Alfredo. Os reformadores empresariais da educação e o Ensino Médio no Brasil: interesses e projetos em disputa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 11, n. 2, p. 159-170, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LINO, Lucília Augusta. As ameaças da Reforma: desqualificação e exclusão. **Retratos da Escola**, Brasília, v.11, n.20, p-75-90, jan./jun. 2017.

LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos R. Golpes de Estado e educação no Brasil: a perpetuação da farsa. LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos R. (Org.). **O golpe de**

2016 e a educação no Brasil. Uberlândia, Minas Gerais: Navegando Publicações, 2018. p. 47-62.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. **Manifesto do Movimento Nacional sobre a Medida Provisória: não ao esfacelamento do Ensino Médio.** 2016. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/Manifesto-Movimento-sobre-a-MP-do-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2023.

PARANÁ. Governo do Estado. Secretaria do Estado da Educação e do Esporte. Diretoria de Educação. **Instrução Normativa n 011/2020.** Dispõe sobre Matriz Curricular do Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa_112020_curriculoem.pdf. Acesso em: 25 nov. 2023.

PARANÁ. Governo do Estado. Secretaria do Estado da Educação e do Esporte. **Plano de Ação e Acompanhamento dos Itinerários Formativos,** Curitiba, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFPR.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2023.

SANTOS, Alan F. dos. Pesquisa Qualitativa no ensino de Geografia: discutindo qualidade. **Geosaberes: Revista de Estudos Geodacionais,** v. 5, p. 60-67, 2014.

SANTOS, Leovan A. dos; VALLERIUS, Daniel M.; MOTA, Hugo Gabriel da S. Reforma do Ensino Médio e o ensino de Geografia: estreitamento curricular e resistências na atuação docente. Educação e Resistência. In: ENALIC – ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, 7., SEMINÁRIO DO PIBID, 1., e SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 4., 2018, Fortaleza. **Anais ...** Fortaleza: Realize, 2018. p.1-9.

SENADO FEDERAL. **Ensino Médio:** ministro entrega à CE resultado de consulta pública. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/08/08/ensino-medio-ministro-entrega-a-ce-resultado-de-consulta-publica>. Acesso em: 27 nov. 2023.

SILVA, Maciel Pereira. A Geografia Escolar no contexto da Reforma do Ensino Médio: uma análise para além do lugar. **Geosaberes: Revista de Estudos Geodacionais,** v. 10, n. 20, p. 1-10, 2018.

SIMÕES, William. O lugar das ciências humanas na reforma do Ensino Médio. **Retratos da Escola,** Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, 2017.

Recebido: setembro de 2023.

Aceito: novembro de 2023.