

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
CURSO DE MESTRADO EM GEOGRAFIA

INGRID MORAES LIMA

**O OLHAR DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE GEOGRAFIA DA REDE ESTADUAL
DE ENSINO EM AQUIDAUANA/MS: A IMPLANTAÇÃO DA BNCC E O NOVO
ENSINO MÉDIO**

Aquidauana - MS

Julho - 2024

INGRID MORAES LIMA

**O OLHAR DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE GEOGRAFIA DA REDE ESTADUAL
DE ENSINO EM AQUIDAUANA/MS: A IMPLANTAÇÃO DA BNCC E O NOVO
ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada como exigência do curso de Mestrado em Geografia, do Campus de Aquidauana da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Linha de Pesquisa: Espaço, Ensino e Representação.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Lopes Batista.

Coorientador: Prof. Dr. Edson Pereira de Souza.

Aquidauana - MS

Julho - 2024

FOLHA DE APROVAÇÃO

INGRID MORAES LIMA

O OLHAR DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE GEOGRAFIA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM AQUIDAUANA/MS: A IMPLANTAÇÃO DA BNCC E O NOVO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada como exigência do curso de Mestrado em Geografia, do Campus de Aquidauana da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação do Prof. Dr. Ricardo Lopes Batista.

Resultado: _____
Aquidauana/MS,

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Lopes Batista
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPAQ)

Coorientador: Prof. Dr. Edson Pereira de Souza
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPAQ)

Dra. Ana Paula Archanjo Batarce
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPAQ)

Dra. Eva Teixeira dos Santos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPAQ)

AGRADECIMENTOS

A minha passagem pela UFMS foi um apanhado de desafios e aprendizagens e os meus agradecimentos vão para as seguintes pessoas:

Primeiramente, aos meus pais, por me oferecerem suporte em cada etapa de todos os planos que eu me proponho a realizar. É tudo por e para vocês.

Aos meus amigos, para os que continuam e para os que apenas passaram pela minha vida, vocês fizeram com que essa jornada fosse um pouco mais tranquila e leve. Meus agradecimentos, em específico, vão para Jean e Denilson, por estarem comigo sempre nesses seis anos. Foi uma aventura e tanto, e sempre estávamos juntos.

Ao meu orientador, Ricardo Lopes Batista, por me conduzir e acreditar no meu potencial nesses últimos anos, obrigada pela confiança no meu trabalho, pelo respeito, por me ensinar, pela compreensão e por toda contribuição oferecida à minha pesquisa.

Agradeço também à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, essencial em meu processo de formação profissional, e por tudo o que aprendi ao longo dos anos.

E, por fim, um agradecimento à CAPES, já que presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO:

A presente dissertação tem o intuito de discutir as novas reformas educacionais vigentes, em específico, a consolidação da Base Nacional Comum Curricular e a configuração do Novo Ensino Médio, a partir do olhar dos professores do componente curricular Geografia e a situação do trabalho docente diante dessas reformas. A pesquisa tem o enfoque principal nos professores de Geografia da rede estadual de educação de Aquidauana-MS que tiveram experiência de atuação no Novo Ensino Médio (NEM) e que recorrem à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para comporem seus planos de aula e, conseqüentemente, analisarmos as diferentes perspectivas de diferentes sujeitos que são diretamente atingidos a partir dessas reformas. De forma geral, nosso objetivo foi compreender o olhar dos(as) professores(as) sobre as nuances de limitação de autonomia quanto à implantação da BNCC e do Novo Ensino Médio na rede estadual de ensino de Aquidauana-MS. Para o alcance dos objetivos, foi utilizado o método histórico-dialético, na análise da atual condição da educação brasileira, a partir de observações pautadas no contexto histórico que fizeram emergir suas políticas educacionais. Nesse diapasão, foi feito o levantamento bibliográfico de obras já produzidas sobre o assunto, levantamento documental que rege a educação brasileira, uma análise qualitativa do processo educacional e de seu contexto para um melhor entendimento de seus fenômenos e de sua influência no trabalho docente e, por fim, a realização e a transcrição das entrevistas com os professores de Geografia. Pode-se concluir que a BNCC e o NEM são reformas educacionais recentes que vieram de cima para baixo, cabendo aos professores estarem em constante atualização; como também se observa a desvalorização das Ciências Humanas no currículo educacional e, por conseqüência, a perda de carga horária desses componentes, além de uma sobrecarga de conteúdo, por isso o sentimento de desvalorização e desprestígio por esses professores é uma atualidade.

Palavras-chaves: Currículo de Geografia. Legislação Educacional. Perspectiva Docente. BNCC. Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

This dissertation aims to discuss the new educational reforms in force, specifically the National Common Curricular Base and the New Secondary Education, from the perspective of teachers of the Geography curricular component and the situation of their teaching work in the face of these reforms. The research focuses mainly on Geography teachers from the state education network of Aquidauana-MS who had experience working in the New High School (NEM) and who use the National Common Curricular Base (BNCC) to compose their lesson plans and, then, get to know the different perspectives of different subjects who are directly affected by these reforms. In general, our objective was to understand the teachers' perspective on the nuances of limiting autonomy regarding the implementation of the BNCC and the New Secondary Education in the state education network of Aquidauana-MS. To achieve the objectives, the Historical-Dialectical Method was used, since the current condition of Brazilian education was analyzed using observations based on the historical context that gave rise to its educational policies. From there, a bibliographical survey of works already produced on the subject was carried out, a documentary survey that governs Brazilian education, a qualitative analysis of the educational process and its context for a better understanding of its phenomena and their influence on teaching work and, finally, conducting and transcribing interviews with geography teachers. It can be concluded that the BNCC and the NEM are recent educational reforms that came from the top down and it is up to teachers to be constantly updated, as well as the devaluation of Human Sciences and consequently the loss of workload, in addition to an overload of content, which is why the feeling of devaluation and lack of prestige for these teachers is present.

Keywords: Geography Curriculum. Educational Legislation. Teaching Perspective. BNCC. Novo Ensino Médio.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

NEM – Novo Ensino Médio

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SED – Secretaria Estadual de Educação

UCs – Unidades Curriculares

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de Professores Atuantes no Ensino Médio
.....20 - 21

Quadro 2 - Distribuição das grandes áreas do conhecimento de acordo com a
DCNEM (2018). 40 - 41

Quadro 3 - Sistematização do componente curricular de Geografia – 1º Ano
..... 51

Quadro 4 - Sistematização do componente curricular de Geografia – 2º Ano
..... 52

Quadro 5 - Sistematização do componente curricular de Geografia – 3º Ano
.....52- 53

Quadro 6 - Caracterização da estrutura das escolas estaduais do perímetro
urbano. 58

Quadro 7 - UCs que apresentam conteúdos principalmente
geográficos..... 68 - 69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Formação continuada Lato e Stricto Sensu 61

Tabela 2 - Carga horária dos professores no ensino médio 62

Tabela 3 - Diversidade de Itinerários Formativos disponíveis
67

Tabela 4 - Interdisciplinaridade entre as diferentes áreas de conhecimento no
Novo Ensino Médio 71

Tabela 5 - Impacto das reformas educacionais no trabalho docente
.....73

Tabela 6 - Sentimento de valorização por parte dos docentes
.....75

| | |
|---|----|
| Sumário | |
| INTRODUÇÃO | 9 |
| PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 14 |
| CAPÍTULO 1: CARACTERIZAÇÃO GEO-HISTÓRICA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL | 22 |
| 1.1 Uma breve contextualização histórica das políticas públicas educacionais no Brasil | 22 |
| 1.2 Influência das propostas neoliberais nas políticas educacionais | 26 |
| CAPÍTULO 2: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS SOB A INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO | 31 |
| 2.1 A formação política de uma legislação norteadora: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação..... | 31 |
| 2.2 Da construção democrática à implementação autocrática de uma Lei: a Base Nacional Comum Curricular | 34 |
| 2.3 O “Novo” Ensino Médio: um novo que já vimos antes..... | 39 |
| CAPÍTULO 3: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL | 48 |
| 3.1 O Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul para o Ensino Médio | 48 |
| CAPÍTULO 4: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A BNCC E O NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE AQUIDAUANA/MS | 55 |
| 4.1 A territorialidade das políticas educacionais em Aquidauana/MS..... | 55 |
| 4.2 O perfil dos professores de Geografia na rede estadual de Aquidauana/MS | 60 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 80 |
| REFERÊNCIAS | 82 |
| ANEXOS | 91 |

INTRODUÇÃO

O intuito dessa dissertação é promover a tomada de conhecimento da perspectiva docente a respeito das reformas educacionais aprovadas e instauradas nos últimos anos pelas instâncias superiores da organização educacional brasileira. Este estudo se faz necessário para conhecer como essas reformas estão sendo acolhidas e apreendidas pelos professores de Geografia da rede estadual de ensino em Aquidauana/MS, salientando a importância do componente curricular Geografia na formação crítica e cidadã do aluno.

Nesse sentido, cabe destacar que a pesquisa tem o enfoque principal direcionado aos professores de Geografia do município que lecionam no Novo Ensino Médio e que recorrem à Base Nacional Comum Curricular e ao Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul para comporem seus planos de aula e, então, buscando, assim, conhecer as diferentes perspectivas de diferentes sujeitos que são diretamente atingidos a partir das reformas supracitadas.

Nosso recorte espacial se circunscreve às escolas estaduais de Aquidauana, em específico, as que se localizam no perímetro urbano e que oferecem o Novo Ensino Médio. Desse modo, o estudo se realizou nas seguintes unidades escolares: Escola Estadual Cel. José Alves Ribeiro, Escola Estadual Cândido Mariano, Escola Estadual Prof. Antônio Salústio Areias, Escola Estadual Prof.^a Dóris Mendes Trindade e Escola Estadual Prof.^a Marly Russo Rodrigues.

Com a finalidade de obter maior compreensão sobre a realidade dos professores, foi necessária a caracterização geo-histórica do município de Aquidauana, que está localizado no estado de Mato Grosso do Sul, possuindo uma população estimada de 48.184 habitantes, segundo estimativa do IBGE (2021). O município conta com 27 unidades de ensino fundamental, empregando 431 docentes no âmbito municipal; 11 estabelecimentos de Ensino Médio, com 215 docentes na esfera estadual, de acordo com o IBGE (2021).

Segundo a Coordenadoria Regional de Educação de Aquidauana, dentre as 11 unidades escolares que compõem a rede estadual de ensino, 7 se localizam no perímetro urbano e as outras 4 na zona rural. Destas unidades

escolares que se localizam na zona rural, 3 se encontram em terras indígenas¹ (Aldeia Bananal, Aldeia Limão Verde e Aldeia Lagoinha), e uma, a Escola Estadual Geraldo Afonso Garcia Ferreira, na zona rural. Já as escolas localizadas na área urbana são divididas neste trabalho entre aquelas que ofertam o Ensino Médio.

Destarte, o recorte analítico deste estudo se concentra na observação das recentes reformas educacionais, em específico quanto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio e, mais detalhadamente, o Novo Ensino Médio (NEM) instituído pela Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

Nesse viés, é notável que a BNCC foi um documento aprovado e instaurado nos anos de 2017 e 2018, com o intuito de subsidiar os currículos de referência em todo território nacional e remonta à discussão quanto a um documento norteador do currículo escolar a partir de uma discussão que se estende desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996.

Desse modo, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 7), os marcos legais desse documento são identificados da seguinte forma:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Nesse sentido, o Novo Ensino Médio foi instaurado a partir da Lei Nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, pelo ex-presidente da República Michel Temer. Essa lei inclusive surgiu para alterar as leis: 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).

Além disso, consoante à perspectiva de Groenwald e Panossian (2021, p. 8) sobre a instauração do Novo Ensino Médio, nota-se que:

O Novo Ensino Médio é uma proposta de mudança do sistema atual de ensino, no Brasil, com a flexibilização da grade

¹ Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/aquidauana/panorama>. Acessado em 15 de maio de 2022.

curricular onde o estudante pode escolher uma área de conhecimento para aprofundar seus estudos.

Vale ressaltar que o Novo Ensino Médio é um modelo de ensino dividido em áreas de conhecimento, o qual poderá incluir uma formação técnica e profissionalizante. Destarte, as 5 áreas são: Matemáticas e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; assim como Formação Técnica e Profissional.

Outrossim, o marco legal que instaura a necessidade de itinerários formativos no Ensino Médio se fez pela portaria N.º 733, de 16 de setembro de 2021:

Art. 1º Fica instituído o Programa Itinerários Formativos, com a finalidade de coordenar a implementação do Novo Ensino Médio, por meio de apoio técnico e financeiro às redes para implantação dos itinerários formativos, para contribuir com o desenvolvimento do projeto de vida do jovem, a sua formação integral e a inserção no mundo do trabalho.

De forma geral, o intuito deste trabalho é compreender o olhar dos(as) professores(as) sobre as nuances de limitação de autonomia quanto à implantação da BNCC e do Novo Ensino Médio na rede estadual de ensino de Aquidauana/MS. Logo, de forma específica, buscará mapear o perfil dos(as) professores(as) do componente curricular Geografia quanto ao tempo de magistério, ao vínculo empregatício com Coordenadoria Regional de Educação de Aquidauana e à atuação relacionada por nível(s) escolar(es), assim como em relação às escolas em que lecionam, buscando, com isso, identificar as dificuldades na adequação do conteúdo a partir da implantação da BNCC e do NEM no cotidiano escolar em sala de aula, além de verificar a necessidade de oferta de cursos e/ou formação continuada a esses(as) professores(as) para a adequação ao novo modelo educacional que fora implantado.

Portanto, a discussão que envolve esta pesquisa incute algumas questões norteadoras, como: 1) Quais os impactos das reformas educacionais no ensino de Geografia? 2) Qual é a visão dos professores sobre a reforma? 3) Os professores de Geografia sentem-se preparados para lidar com esse novo desafio? 4) De que modo a redução da carga horária de Geografia impacta na seleção dos objetos de conhecimento a serem ensinados? 5) As unidades

curriculares são capazes de trabalhar os objetos de conhecimento não aprofundados em sala de aula?

Nesse viés, após a identificação das perguntas, deve-se evidenciar que a presente proposta se enquadra na linha de pesquisa Espaço, Ensino e Representação do Programa de Mestrado em Geografia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana, a qual tem o intuito de ampliar e aprofundar as abordagens do ensino e pesquisa em Geografia. De acordo com a apresentação do Programa, que pode ser encontrada no site², ela se propõe a:

[...] uma busca de instrumentação envolvendo características socioculturais do ambiente e território para as práticas em Geografia, abordando-se, neste campo do ensino, a produção teórica e de recursos pedagógicos e materiais instrucionais, além do estímulo ao uso de ferramentas da comunicação e novas tecnologias.

Portanto, com base nessa linha de pesquisa, a presente pesquisa se estrutura de modo a analisar a abordagem do ensino de Geografia construída no município com base nas diretrizes anteriormente apontadas.

A dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro, apresenta-se a contextualização histórica das políticas públicas educacionais no Brasil, tratando, mais especificamente, da Constituição Federal, das políticas educacionais e da LDB. Além disso, aborda-se a influência das propostas neoliberais nas políticas educacionais.

No segundo capítulo, é apresentada a formação política de uma legislação norteadora: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em que são abordados os aspectos históricos e a importância desse documento para a organização escolar nos últimos 27 anos, desde a construção democrática à implementação autocrática da Base Nacional Comum Curricular e do “Novo” Ensino Médio. Logo, para o entendimento da implantação desses dois documentos, optou-se por uma análise a partir dos aspectos históricos, políticos e econômicos.

No terceiro capítulo, há uma contextualização do Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul para o Ensino Médio e do seu papel a partir

² Disponível em: <https://ppggeografiacpaq.ufms.br/apresentacao/>

da BNCC. E, por fim, o quarto capítulo é dedicado ao levantamento e à análise de dados sobre os professores quanto aos dilemas dessas novas reformas educacionais instauradas nos últimos anos, sendo apresentados os resultados da pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se o método histórico-dialético, pois ele traz questões concernentes ao tema abordado e aos interesses desta pesquisa, visto que foi analisada a atual condição da educação brasileira, mais especificamente a partir de diretrizes como o NEM e a BNCC, utilizando-se de observações pautadas no contexto histórico que fizeram emergir tais documentos.

Nesse sentido, segundo Foss (2018, p. 5) a importância do método histórico-dialético para a construção do conhecimento deve-se ao fato de que: “as mudanças sociais só são explicadas quando entendemos o determinado tempo histórico em que o homem viveu e organizou ali suas necessidades, entendendo a organização política e as ideias dominantes de sua época”.

O método histórico-dialético utilizado na presente pesquisa também é importante no estudo sobre os sujeitos mais atingidos nessas reformas, quais sejam, os professores e alunos – de modo mais direto – e a sociedade como todo, de modo indireto.

Trazendo mais elementos para a discussão, André e Gatti (2008, p. 9), ao argumentarem a respeito da utilização do método qualitativo em pesquisas sobre a educação, afirmam que: “a retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos”.

Nesse sentido, a partir do método escolhido para desenvolver a pesquisa, foi possível abordar a construção das políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas e o contexto neoliberal que fizeram emergir tais documentos. Logo, de acordo com Rios (2014, p. 23), “o neoliberalismo expressa a clareza de seus objetivos enquanto regime de governo, que tem como suporte financeiro o Banco Mundial e os países desenvolvidos como mentores”.

Ademais, partimos da afirmação de Libâneo (2016, p. 43) sobre as novas políticas educacionais:

No campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de

políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei etc.

Ainda sobre a metodologia adotada na pesquisa, outras etapas relevantes dizem respeito ao levantamento bibliográfico e documental, assim como a aplicação de entrevista e tanto a tabulação de resultados, quanto a análise das informações obtidas.

Dessa forma, o levantamento bibliográfico consistiu na leitura de obras já escritas sobre o tema trabalhado, na análise e discussões sobre a organização escolar no decorrer dos anos e como as mudanças político-econômicas ocorridas na sociedade brasileira alteraram o âmbito educacional. Destarte, autores como Araujo e Viana (2022), Arienti (1987), Basso e Neto (2014), Bittar e Bittar (2012), Branco (2019), De Holanda (2001), Dos Santos (2019), Duarte (2004), Farias (2017), Ferreira (2008), Foss (2018), Gatti (2004), Gentili (1996), Giroto (2017) Guedes (2023), Harvey (2005), Ianni (1998), Sobe (2019), Katuta (2020) e Keim (2001) contribuíram para a discussão teórica da presente dissertação.

Ressalta-se, ainda, a leitura atenta da legislação educacional, como da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio, as DCNEM, dos programas de escolas de tempo integral, assim como dos PPPs das escolas, do Currículo de Referência de MS, da política de implementação do Novo Ensino Médio no estado, da Lei de Diretrizes e Bases, do Plano Nacional de Educação e dos diversos documentos que organizam o âmbito educacional.

A pesquisa foi desenvolvida pautada na categoria de análise do território, já que o âmbito educacional é decidido e controlado pelo Estado, em todas as suas instâncias e seus governantes.

De acordo com Albagli (2000, p. 26), o conceito de Território pode ser compreendido da seguinte forma:

O território não se reduz então à sua dimensão material ou concreta; ele é, também, “um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais” que se projetam no espaço. É construído historicamente, remetendo a diferentes contextos e escalas: a casa, o escritório, o bairro, a cidade, a região, a nação, o planeta. Daí que o território seja objeto de análise sob diferentes perspectivas – geográfica, antropológico-cultural, sociológica, econômica, jurídico-política, bioecológica –, que o percebem, cada qual, segundo suas abordagens específicas.

O recorte espacial da pesquisa se deu a partir das escolas que se localizam dentro do perímetro urbano do município e que ofereçam o NEM. Ao todo foram 5 escolas analisadas.

A primeira escola estudada é a Escola Estadual Cândido Mariano, cuja inauguração data do ano de 1947. Atualmente, ela oferece o ensino fundamental e ensino médio para os estudantes do entorno e está localizada no bairro Centro. Sua estrutura passou por uma reforma entre 2022 e 2023. Nesse período, as aulas foram realizadas em outras localidades provisórias, até o retorno ao seu endereço, em agosto de 2023. No ano de 2024, período de desenvolvimento da pesquisa, seu corpo discente conta com 118 alunos matriculados no NEM.



Figura 2: Entrada Principal da Escola Estadual Cândido Mariano.

Fonte: Moraes, 2024.

Outra escola estudada foi a Escola Estadual Cel. José Alves Ribeiro, inaugurada em 1970. Ela se localiza no bairro Alto da cidade e atende às etapas do ensino fundamental e ensino médio, além também das modalidades de ensino técnico e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em 2024 conta com um corpo discente de 441 alunos matriculados no NEM.



Figura 3: Entrada Principal da Escola Estadual CEJAR.
Fonte: Moraes, 2024.

A Escola Estadual Prof. Antônio Salústio Areias deu início a suas atividades em 1952. Atualmente se localiza também no bairro Alto, atendendo às etapas do ensino fundamental e médio. O ensino médio foi implantado em 2023, anteriormente era oferecido somente ensino fundamental. Em 2024, conta com 25 alunos matriculados no NEM por possuir apenas duas turmas abertas, de acordo com a CRE de Aquidauana, uma que oferece o primeiro ano e outra que oferece o segundo ano.



Figura 4: Fachada da entrada principal da Escola Estadual Professor Antônio Salústio Areias.

Fonte: Moraes, 2024.

Já a Escola Estadual Professora Marly Russo Rodrigues se localiza no bairro Nova Aquidauana e oferece as etapas do ensino fundamental e médio. Ela é a escola estadual mais afastada do centro da cidade e atende 82 alunos matriculados no NEM em 2024.



Figura 5: Fachada da entrada principal da Escola Estadual Professora Marly Russo Rodrigues.

Fonte: Moraes, 2024.

Por último, temos a escola estadual Professora Dóris Mendes Trindade, que teve o início de suas atividades em 1985. Ela recebe o nome de uma importante colaboradora local na educação e que foi uma professora pertencente à família tradicional do município. A escola atende etapas do ensino fundamental e ensino médio, além de oferecer a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola atende 104 alunos matriculados no NEM.



Figura 6: Fachada da entrada principal da Escola Estadual Profª. Dóris Mendes Trindade.

Fonte: Moraes, 2024.

Diante do cenário educacional apresentado, a presente pesquisa tem o intuito de fazer uma análise qualitativa do processo educacional e de seu contexto para um melhor entendimento de seus fenômenos e de sua influência no trabalho docente, pois, tal como aborda Neves:

Nas pesquisas qualitativas, é freqüente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados (Neves, 1996, p.1).

Para tanto, uma das técnicas mais utilizadas nas pesquisas qualitativas é a entrevista. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 196): “a entrevista tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema”. Nesse sentido, ao discorrer sobre a

importância de entrevistas em pesquisas nas quais se pretende obter informações sobre os sujeitos, Duarte (2004, p. 220) discorre da seguinte forma:

Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas.

Nesse sentido, a presente pesquisa segue o modelo de entrevista semipadronizada, tendo por intuito identificar as dificuldades na adequação do conteúdo a partir da implantação da BNCC e do NEM no cotidiano escolar em sala de aula, assim como, verificar a necessidade de oferta de cursos e/ou formação continuada a esses(as) professores(as) para a implantação desses documentos.

O roteiro de entrevista, portanto, foi dividido em três blocos de perguntas. O primeiro foi direcionado ao levantamento do perfil dos entrevistados, sendo composto por oito perguntas que auxiliaram na compreensão da identidade desses professores.

O segundo bloco de perguntas teve o intuito de entender o nível de compreensão dos professores quanto a essas novas reformas e a necessidade de cursos de formação continuada.

Por fim, o último bloco de perguntas direcionou-se para o entendimento quanto ao impacto dessas reformas no desempenho profissional desses professores. O roteiro completo encontra-se anexado ao final desta dissertação.

O trabalho de campo possibilitou a realização do levantamento sobre a relação de professores atuantes no Novo Ensino Médio por escola, conforme observado no quadro 1. Salienta-se que o quadro de professores é mutável, portanto, mudanças podem acontecer a qualquer momento, tendo em vista a alta rotatividade dos docentes convocados.

Quadro 1: Relação de Professores Atuantes no Ensino Médio

| Escola | Número de professores atuantes no Ensino Médio |
|---|---|
| EE Cel. José Alves Ribeiro | 3 |
| EE Cândido Mariano | 1 |
| EE Prof. Antônio Salústio Areias | 1 |
| EE Prof. ^a Dóris Mendes Trindade | 2 |

| | |
|---|-----------|
| EE Prof. ^a Marly Russo Rodrigues | 4 |
| Total | 11 |

Organização da autora, 2023.

O quadro 1 já antecipa um grave problema relacionado ao Novo Ensino Médio, ao apontar o baixo número de professores de Geografia atuantes neste nível escolar, o que pode ser explicado devido à redução da carga horária da disciplina. Isto se agrava ainda mais ao identificarmos que o mesmo professor é atuante em duas escolas diferentes no Ensino Médio, o que indica um número ainda menor de docentes trabalhando.

A seguir, damos início ao capítulo um, onde buscamos fazer uma caracterização geo-histórica das políticas públicas educacionais brasileiras até a presente situação.

CAPÍTULO 1: CARACTERIZAÇÃO GEO-HISTÓRICA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

1.1 Uma breve contextualização histórica das políticas públicas educacionais no Brasil

A história da educação acompanha o tempo histórico no qual a sociedade se insere, sendo agregados a cultura e os costumes correspondentes a cada período. De acordo com Paiva (2003, p. 29), “os sistemas e os movimentos educativos em geral, embora influam sobre a sociedade a que serve, refletem basicamente as condições sociais, econômicas e políticas dessa sociedade”.

Precipuamente, a educação baseou-se na imitação de comportamento e no formato oral das sociedades tribais até chegar no formato contemporâneo em que as escolas são estabelecimentos organizados pelos órgãos públicos tanto na sua constituição física quanto na de suas políticas educacionais.

No Brasil, a história mostra que o país, por muito tempo, alinhou-se aos desdobramentos da Europa, inicialmente por ser uma colônia de Portugal, cujo quadro se agravou ainda mais por ser uma de exploração, sendo, por sua vez, dependente de tudo que envolvia seus colonizadores, incluindo a educação.

Sobre o início da instituição escolar no Brasil, Saviani (2004, p. 31) afirma que no:

[...] caso brasileiro vamos detectar a importância das instituições Igreja e Família no âmbito da educação que podem ser consideradas seja como precursoras da escola, seja como suportes diretos ou indiretos da escola, seja como instituições em disputa com a escola quanto à primazia educativa.

Logo, para poder garantir sua unidade política – já que nesse tempo o absolutismo religioso era maioria na Europa –, as metrópoles enviaram religiosos missionários para converter e impedir que os brasileiros se desviassem da fé católica. Nesse sentido, de acordo com Keim (2001, p. 39), “a educação, no Brasil, se caracteriza desde o início da colonização como um processo natural para as elites e como objeto de conquista para as pessoas distantes do poder”.

Os jesuítas fundaram diversos colégios à medida que alastrava sua influência em território brasileiro (na época, colônia). Assim, eles catequizaram os indígenas e ficaram responsáveis por ensinar os filhos dos colonos, além de promoverem a formação de novos sacerdotes.

Logo, de acordo com Ribeiro (2003, p. 15), a influência jesuíta na educação pode ser caracterizada da seguinte forma:

O principal objetivo da Companhia de Jesus era o de recrutar fiéis e servidores. A catequese assegurou a conversão da população indígena à fé católica e sua passividade aos senhores brancos. A educação elementar foi inicialmente formada para os curumins, mais tarde estendeu-se aos filhos dos colonos. Havia também os núcleos missionários no interior das nações indígenas.

No Brasil Império não havia um sistema educacional organizado e sistemático. Nesse sentido, a educação do Primeiro Império era elitista e atendia aos desejos da Monarquia. Com a vinda da Família Real portuguesa, em 1808, houve mudanças na sociedade brasileira e, em específico, na educação, pois:

[..] a Corte portuguesa transferiu consigo seus mecanismos administrativos, políticos e culturais, provocando alterações em diversos cenários da sociedade colonial brasileira. Estas alterações levaram a significativas transformações no campo educacional e letrado, no qual se observou a criação de instituições educacionais, museus, bibliotecas e jornais, que interferiram no letramento de uma parte da sociedade brasileira Da Silva, *et. al* (2010, p. 705-706).

Em 1837, houve a abertura do Colégio Dom Pedro que, de acordo com Patoclo (2012 p. 3), tinha o intuito “de estabelecer um padrão de ensino secundário para as províncias brasileiras, como também estava inserido no modelo de instrução propagado pelos conservadores que estavam no poder”. Ademais, como afirma Nascimento:

A partir de 1834 o ensino secundário ficou estabelecido como sistema regular seriado, oferecido pelo Colégio de Pedro II e eventualmente pelos liceus provinciais e alguns estabelecimentos particulares; e sistema irregular e inorgânico (cursos preparatórios e exames parcelados para ingresso ao ensino superior). (Nascimento, 2007, p. 199).

Já no Brasil República de 1932, um documento que foi bem relevante na discussão sobre a educação brasileira foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação. Esse manifesto foi assinado por 26 educadores brasileiros, em que eles defendiam a educação não apenas como obrigatória e gratuita, mas, ainda como um dever do Estado, devendo ser implantada em âmbito nacional.

Os seus subscritores são figuras, na maioria dos casos, com provas dadas na implementação de algumas reformas da década anterior ou na reflexão sobre o papel da educação: Fernando de Azevedo; Afranio Peixoto; A. de Sampaio Dória;

Anísio Spinola Teixeira; M. Bergstrom Lourenço Filho; Roquette Pinto; J. G. Frota Pessôa; Julio de Mesquita Filho; Raul Briquet; Mario Casassanta; C. Delgado de Carvalho; A. Ferreira de Almeida Jr.; J. P. Fontenelle; Roldão Lopes de Barros; Noemy M. da Silveira; Hermes Lima; Attilio Vivacqua; Francisco Venancio Filho; Paulo Maranhão; Cecilia Meirelles; Edgar Sussekind de Mendonça; Armanda Alvaro Alberto; Garcia de Rezende; Nobrega da Cunha; Paschoal Lemme; Raul Gomes (Alves, 2018, p. 171).

De acordo com Silva (2011, p. 522):

O Manifesto foi um documento que, certamente, representou um marco na educação brasileira ao eleger a escola pública, laica, gratuita como responsabilidade do Estado, servindo muitas vezes de modelo a ser seguido pelas ações educativas, abrindo uma nova na história das ideias pedagógicas no Brasil.

Em seguida, já no contexto educacional ditatorial (1964-1985), autores como Ferreira e Bittar (2008 p. 335-336) apresentam contribuições relevantes para a compreensão do período ao argumentarem que:

[...] o regime militar implementou as reformas educacionais de 1968, a Lei n. 5.540, que reformou a universidade, e a de 1971, a Lei n. 5.692, que estabeleceu o sistema nacional de 1º e 2º graus, pois ambas tinham como escopo estabelecer uma ligação orgânica entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção. Ou seja, a educação no âmbito do regime militar foi concebida como um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática, com o objetivo de se viabilizar o slogan “Brasil Grande Potência”.

A Constituição de 1988, por outro lado, trouxe novas resoluções para a educação:

No final da década de 80, no contexto da Assembleia Nacional Constituinte, após intenso processo de discussão e organização dos mais variados segmentos da sociedade política e da sociedade civil, o Brasil promulgou a sua nova Constituição (1988). Denominada de ‘Constituição Cidadã’, a nova Carta Magna brasileira define em seu artigo 208 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ‘ensino fundamental obrigatório e gratuito’, considerado ‘direito público subjetivo’ (Bittar e Bittar, 2012, p. 163-164).

Assim, a Constituição de 1988 assegurou, de forma clara, a educação no Brasil, como abordado por Oliveira (1999, p. 61):

A declaração do Direito à Educação é particularmente detalhada na Constituição Federal (CF) da República Federativa do Brasil,

de 1988, representando um salto de qualidade com relação à legislação anterior, com maior precisão da redação e detalhamento, introduzindo-se, até mesmo, os instrumentos jurídicos para a sua garantia.

A partir da nova Constituição, houve a instauração da Lei de Diretrizes e Bases, um documento sobre a educação brasileira que vinha sendo discutido desde a década anterior. Esse documento, inclusive, tem o intuito de definir todos os princípios, as diretrizes, a estrutura e organização do ensino, abrangendo todas as suas esferas e setores.

De acordo com Bollmann e Aguiar (2016, p. 425), a construção da LDB se deu em um momento histórico em que o processo de redemocratização havia adquirido centralidade na discussão política, potencializando os campos de lutas, cujas variadas ideologias se manifestavam:

O contexto social, político e econômico, à época da elaboração, tramitação e aprovação da LDB, foi um período de lutas constantes pela reconstrução da democracia, de crescimento dos movimentos sociais, e que favoreceu a criação de um Fórum Nacional em torno do qual movimentos sociais e entidades em prol da educação pública se uniram no FNDEP, na luta legislativa a partir de uma concepção de mundo, Estado, sociedade e educação radicalmente diferenciada do governo FHC, dos seus gabinetes e dos interesses do capital. Nesse processo, foi necessário intervir na elaboração de um novo arcabouço legal para a educação no Brasil, constituindo, ao lado de outras lutas, uma importante conquista democrática, porém, ainda, insuficiente para a sonhada transformação social (BOLLMAN, 2016, p. 425).

Ao adentrar o campo das ideologias político-econômicas, viu-se que, desde o fim da Segunda Guerra, houve a implantação de um novo modo de economia: o neoliberalismo, uma reciclagem do antigo Liberalismo que teve início na Revolução Industrial, cujo debate será aprofundado mais adiante.

Considerando os seus contextos de elaboração, podemos inferir que as políticas educacionais contemporâneas são baseadas no viés capitalista, pois, entre suas maiores preocupações está mais a transformação da educação em um produto que possa ser vendido do que de fato uma educação transformadora de qualidade. Destarte, a seguir serão discutidas como as ingerências do neoliberalismo atuam na construção de políticas educacionais.

1.2 Influência das propostas neoliberais nas políticas educacionais

Como abordado anteriormente, a sociedade acompanha as mudanças ocorridas no tempo histórico, podendo ser destacados vários momentos em que a organização do modo de produção capitalista assumiu novas nuances. Dentre eles, pode-se citar a Revolução Industrial (1760-1840) em que passou a instaurar uma nova ordem mundial; o Pós-Guerra (1945), que sob a influência norte-americana se manifestou sob os auspícios da OTAN; e a década de 1970 que incutiu o modelo de flexibilização do capital, culminando na intensificação da difusão das influências neoliberais no mundo que caminhava, cada vez mais, para a globalização.

Cada modo de produção possuía e possui uma lógica e especificidades, afinal, decisões e ações em torno do que se produz, como e o que se vai fazer com a produção e como se dá a re-produção das vidas, supõem invenção e reinvenção de si e do mundo, portanto, aprendizagens e processos educativos. No limite, ter ou não determinadas informações, construir saberes e compreender os fenômenos que ocorrem na realidade fez e faz diferença nos processos de sobrevivência, dominação e emancipação dos diversos grupos humanos (Katuta, 2020, p. 16).

O Liberalismo surge pela necessidade de liberdade a partir das críticas ao governo absolutista em países da Europa. De acordo com Warde (1984, p. 34), nota-se que:

O Liberalismo colocou na lei a expressão daquilo que garantiria a liberdade dos indivíduos, sob uma ordem previsível, calculável e estável, ao mesmo tempo que garantiria o controle dos interesses e vontades subjetivos. Para tanto, a lei era concebida como sendo racional, eterna e universal.

Nesse sentido, cabe salientar que essa corrente de pensamento se desenvolveu a partir do Iluminismo, tendo Morin (2005, p. 24) afirmado que “nessa época, a racionalidade vai desenvolver-se como razão construtiva das teorias e como razão crítica”.

Assim, no âmbito político, propõe-se um sistema de governo em que o poder não se concentre em um soberano absoluto. Destarte, o pensador Charles de Montesquieu foi um dos percursores da divisão dos poderes, tanto que, de acordo com Santana (2018, p. 78):

Montesquieu, admirador de John Locke e da Constituição britânica, escreveu “O Espírito das Leis”, discutido com furor pela Eutóra após sua publicação em 1748, obra que apresenta

importante elaboração daquilo que conhecemos por teoria da separação de poderes numa sociedade livre e viável. Sem as potências apresentadas pelo teórico, não haveria liberdade. Tomado como pilar da democracia liberal, a teoria tornou-se norma constitucionalista.

Na economia, o Liberalismo se desenvolveu a partir da ideia de que a economia poderia se desenvolver sem a interferência do Estado. Arienti (1987, p. 48), em sua obra, descreve a ideia de Liberalismo econômico pensada por Adam Smith, segundo a qual:

O liberalismo econômico de Smith está baseado em dois pontos que se relacionam. Primeiro, baseia-se na sua aceitação da organização social capitalista, o que implica em aceitar que os capitalistas comandem a produção. Como um desdobramento, o segundo ponto baseia-se na ideia de que é impossível o Estado controlar toda a atividade econômica, além do que também seria desnecessário.

Para Pizzato (2001, p. 103-104), a influência do Liberalismo no âmbito educacional, deu-se da seguinte forma:

A corrente liberal se expressa na educação pelos ideais da Revolução Francesa fundada nos princípios de individualidade, de liberdade, da propriedade, da igualdade e da democracia. Essa noção implicava a possibilidade de mobilidade social por “méritos individuais” Em consequência lógica do pensamento liberal burguês desembocou na defesa da Escola pública, universal, laica e gratuita, como condição indispensável para garantia da igualdade de direitos e oportunidades porque justificava em última instância a desigualdade social “justa”, porque “natural”. **A desigualdade passa a ser justa porque a escola já resolveu isto, foi dada a todos** (grifo nosso).

Desse modo, a corrente liberal na educação foi responsável pela instauração de processo educacional que seria útil para a nova classe que emergia: a burguesia.

O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do "Antigo Regime", e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado "livremente" entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância (Savani, 1999, p. 17).

Contudo, o Liberalismo acaba perdendo força a partir da desigualdade social e do abuso de poder mediante a delimitação de patrão (burguesia) e empregado (proletariado). Com isso, a luta pelos direitos iguais e pelas melhores

condições de vida, assim como pela democracia aparecem. Nesse viés, discorrendo sobre o enfraquecimento do Liberalismo, Silva (2011, p. 122) explica que:

Quando o liberalismo entra em crise na Grande Depressão de 1929, ele não deixa de existir, mas é sobreposto por um regime de ampliação do processo de democratização, através do qual a democracia deixa de ser uma mera forma de governo para se tornar uma cultura política de fato, que penetra e se expande na e pela cotidianidade dos cidadãos.

O Neoliberalismo surgiu, portanto, nos anos 70, pelo setor econômico em que se pretendia que o Estado tivesse o mínimo de poder sobre a economia, a partir do mundo globalizado.

A ideologia neoliberal surge na Europa Ocidental e América do norte no pós-Guerra Mundial, desenvolvendo-se desde o início do século XX a partir da “Escola Austríaca”, fundada por Carl Menger e continuada por Ludwig Von Mises, que formulou os postulados que caracterizam o eixo do pensamento neoliberal até os dias atuais (Matos, 2008, p. 193).

As principais características dessa nova ordem mundial estão relacionadas à privatização dos serviços públicos e à mínima cobrança de impostos.

Realizam-se a desregulamentação das atividades econômicas pelo Estado, a privatização das empresas produtivas estatais, a privatização das organizações e instituições governamentais relativas à habitação, aos transportes, à educação, à saúde e à previdência. O poder estatal é liberado de todo e qualquer empreendimento econômico ou social que possa interessar ao capital privado nacional e transnacional. Trata-se de criar o “Estado mínimo”, que apenas estabelece e fiscaliza as regras do jogo econômico, mas não joga. Tudo isto baseado no suposto de que a gestão pública ou estatal de atividades direta e indiretamente econômicas é pouco eficaz, ou simplesmente ineficaz. O que está em causa é a busca de maior e crescente produtividade, competitividade e lucratividade, tendo em conta mercados nacionais, regionais e mundiais (Ianni, 1998, p. 28).

Essa nova ordem econômica invariavelmente atinge a educação no sentido de que tudo se transforma em mercadoria. Essa lógica se deve a diferentes formas em que o capitalismo se alastra pelos distintos seguimentos da sociedade.

Sobre a ótica neoliberal, a educação se vê frente a uma nova política de gerenciamento de qualidade.

Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os, implementar uma ampla reforma curricular etc. (Gentili, 1996, p. 14).

Destarte, as reformas educacionais, nas últimas décadas, retratam o cenário do neoliberalismo no Brasil. Logo, diversos documentos foram surgindo no decorrer dessas décadas, com o intuito de promover as melhorias pensadas por essa ótica mercantilista, com destaque para as influências do Banco Mundial, a qual tornou-se evidente com:

A construção de uma complexa malha de agências e agentes que colaboram na elaboração, difusão, tradução e adaptação de orientações de políticas definidas de acordo com os interesses e a visão programática do BM reforçam seu papel, conferindo-lhe, ao mesmo tempo, legitimidade e capilaridade, contribuindo para a ilusão da existência de um discurso único e global sobre educação, fora do qual só restaria irracionalidade, incompetência e desordem (Pronko, 2012, p. 109).

Nesse viés, colaborando com a discussão sobre as políticas neoliberais, Lopes e Caprio (2008, p. 13-14) destacam que:

Essas políticas contam com o apoio decisivo dos governos e das elites nacionais que viabilizam sua inserção e operacionalização, conforme as orientações das agências que monitoram, por meio do mecanismo das condicionalidades, as metas acertadas nos ditos acordos de cooperação internacional. Nesse sentido, a propalada “co-operação” consiste, de fato, em estratégia de expansão das políticas e interesses do capital internacional, sendo que a educação, nessa perspectiva, restringe-se ao papel de reproduzir a força de trabalho para o capital, formar ideologicamente conforme os interesses do mesmo e servir como segmento do mercado a ser explorado comercialmente pelo setor privado.

Outrossim, um dos aspectos educacionais, no período ditatorial, foi a necessidade de mão de obra, tanto que, Bittar e Bittar (2012, p.162) afirmam:

A consolidação da sociedade urbano-industrial durante o regime militar transformou a escola pública brasileira porque na lógica que presidia o regime era necessário um mínimo de escolaridade para que o País ingressasse na fase do “Brasil potência”, conforme veiculavam slogans da ditadura.

Lira (2010, p. 70), nesse contexto, também afirma que “o jargão econômico predominante teve o objetivo de submeter a educação ao planejamento estatal”. Em corroboração, Pinheiro (2006, p. 25) também expõe que “enquanto expandia as escolas destinadas a atender os interesses do capital, aflorava o descaso do Estado com a educação”. Assim, sobre como as mudanças feitas por essas novas reformas não levam em conta a comunidade escolar, Giroto e Mormul (2019, p. 436) revelam que:

Actualmente, as atitudes de resignação ou de alheamento relativamente a certas tendências das políticas educacionais estão favorecendo a dominância das orientações produzidas por estruturas especializadas para a concepção e gestão da avaliação – estruturas essas mais adequadas ao exercício do poder de experts que trabalham em departamentos centrais do Estado, em organizações específicas com grande autonomia ou mesmo em organizações privadas, quase sempre afastadas das realidades da educação e nada preocupadas com os actores educativos e as particularidades dos contextos locais e institucionais.

Nesse sentido, a escola perde sua autonomia de gestão, já que não existe nenhum tipo de abertura para a participação da comunidade escolar em contribuir com as decisões sobre questões que as atingem.

Como as políticas educacionais mais contemporâneas estabelecem uma lógica muito reduzida para enxergar o que define a escola (sua cultura, as relações de poder, sua pedagogia...), entendendo-a como uma organização prestadora de serviços, portanto com todas as condições de ter sua eficácia e eficiência aumentadas com as políticas de descentralização, o mundo social que é a escola é ignorado (Souza, 2003, p. 19)

Por fim, outros autores que também discorrem sobre a perda da autonomia das escolas em sua gestão são Malta *et al.* (2021, p. 193), os quais afirmam que “as decisões mais importantes da escola são tomadas de maneira verticalizada, ou seja, por aqueles que estão fora dela, sem a participação dos sujeitos que atuam no seu interior”.

No próximo capítulo apresentamos as políticas educacionais influenciadas pela ótica neoliberal e as consequências disso no cotidiano escolar das escolas.

CAPÍTULO 2: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS SOB A INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO

2.1 A formação política de uma legislação norteadora: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

A educação no Brasil teve um grande avanço com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, conhecida como Constituição Cidadã. Nela chamam a atenção os artigos 205 a 214, que asseguram e organizam o âmbito educacional.

Foi a partir de discussões sobre o sistema educacional brasileiro que se percebeu a necessidade de se implantar um documento que regesse o âmbito educacional. Com isso, em 1996, foi instaurado o documento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

No entanto, é preciso destacar que já vinha sendo discutida desde 1934 uma lei que tivesse como escopo a organização do sistema educacional brasileiro, a partir da Assembleia Constituinte do governo Vargas. Corroboram isso os artigos na Constituição de 1934³ sobre a educação que se encontram no capítulo 2 (149 até 158). Nestes artigos, os principais pontos levantados são: a educação como direito de todos e de responsabilidade da família e dos órgãos públicos; a fixação de um Plano Nacional de Educação pela União; estabelecimentos de Conselhos de Educação, entre outras providências.

Desde a primeira preocupação com a educação pública, registrada na carta constitucional de 1934, até a promulgação da LDB de 1996, passaram-se 62 anos. Neste período, o país passou por dois governos ditatoriais, sendo o primeiro ocorrido dentro da Era Vargas (1930 a 1945), sido iniciado em 1937, com a instauração da Constituição Federal apelidada de “Polaca”. O segundo período refere-se aos governos militares (de 1964 a 1985), intercalados por momentos de aspirações democráticas. Esse contexto é importante, uma vez que auxilia na compreensão dos avanços e dos retrocessos da legislação educacional.

³ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>

Nesse sentido, pode-se inferir que o avanço da legislação educacional se deu justamente em um momento de retomada democrática pelo presidente João Goulart, em 1961. Dentre as medidas, houve a atribuição de mais autonomia aos órgãos estaduais de educação, a regulamentação da existência dos Conselhos Estaduais e Federal de Educação, além de garantir o empenho indispensável de recursos do Orçamento da União e de Municípios para investimentos na área.

Ademais, de acordo com a lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, é estabelecido o primeiro escopo da lei de Diretrizes e Bases por meio do Art. 11, que estabelecia que “A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei”. Desse modo, o início da Ditadura Militar trouxe alterações em leis educacionais já estabelecidas, sendo que, a partir da Constituição de 1967, foram impostas mudanças que refletiam o cenário político da época.

Nesse momento histórico, passava-se pelo Liberalismo, cuja principal preocupação dos governantes, de acordo com Ferreira e Bittar (2008, p. 335), era que se “propugnavam a criação de uma sociedade urbano-industrial na periferia do sistema capitalista mundial, pautada pela racionalidade técnica”.

Além disso, a partir do fim da Ditadura, em 1985, o processo de redemocratização do país incutiu a necessidade de uma reorganização em todos os seus segmentos. Logo, a área social foi a mais contemplada, tendo em vista a perda dos direitos cívicos e de abuso de poder nos “Anos de Chumbo”. Inclusive, essa expressão foi muito usada para retratar as condições às quais o país foi submetido nesse período.

Em 1987, houve a formação da Assembleia Constituinte para a construção da Constituição Federal, que ficou conhecida como “Constituição Cidadã”, por proporcionar aos brasileiros maiores direitos sociais.

Sobre a importância da Constituição de 1988 para a educação, Oliveira e Viana (2022, p. 17-18) afirmam que:

A Constituição Federal de 1988 e a posterior promulgação da LDB para a Educação, em 1996, veio para modernizar essa compreensão pedagógica, propondo novas tendências pedagógicas para o ensino básico, buscando não apenas a formação do aluno, mas também artifícios para superar os graves problemas estruturais e sociais que permeiam o sistema educacional brasileiro.

Nesse sentido, a retomada da discussão democrática sobre temas sensíveis à sociedade foi um dos principais marcos da Constituição de 1988, sendo as políticas educacionais reconstruídas nessa nova fase.

A ditadura que nos roubara a possibilidade de fazer política sob suas múltiplas expressões, confirmando a recorrente situação de que ela era privilégio de poucos, agora se via às voltas com a pujança de novos atores sociopolíticos (Cury, 2008, p. 297).

No entanto, ao mesmo tempo em que a liberdade de se discutir a educação retorna, também se deve levar em conta a nova ordem mundial e como ela interferiu no cenário de reformulação do sistema educacional. De acordo com Oliveira (1999):

O discurso dominante sobre educação situa a sua possível importância na contribuição para o desenvolvimento econômico, e não para o desenvolvimento da cidadania e da participação política na sociedade democrática (Oliveira, 1999, p. 71).

Assim, a educação se torna apenas um instrumento de formação de mão de obra para que se possa girar a roda do capitalismo. Ademais, sobre a influência neoliberal na educação, a partir das novas reestruturações do ensino, conforme Basso e Neto (2019, p. 5), verificou-se que:

No Brasil, sobretudo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em 1996, houve uma expansão no acesso à educação escolar nunca antes vista em outro momento histórico. Ocorre que tanto a LDB quanto a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente primaram pela expansão da escolarização, não garantindo condições mínimas de qualidade, ou seja, trata-se de uma educação voltada apenas para a instrumentalização do trabalhador e não para garantir que ele se aproprie dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e seja formado integralmente.

Desde então diversas discussões surgiram a cada nova reestruturação, principalmente sobre a ótica democrática. Afinal, a viabilidade é a principal preocupação sobre essas reformas, assim como a qualidade do ensino oferecido e as condições de trabalhos que são legadas aos professores.

Seguindo o viés de organização de definição da estrutura do sistema educacional brasileiro, foi instaurada, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Essa estruturação, inclusive, já vinha sendo pensada em anos anteriores, tendo-se em vista que:

A mobilização para a LDB acontecia concomitantemente ao agigantamento do neoliberalismo, a implantação da Reforma do Estado e pelo amplo cenário de democratização propiciado pela ratificação da CF (De Almeida e Justino, 2018, p. 128).

De acordo com Bollman e Aguiar (2016 p. 419), sobre a construção da LDB: “a ascensão do Estado mínimo, de características neoliberais em detrimento da concepção de Estado provedor de direitos sociais, crescentemente se materializa, destruindo as conquistas sociais”.

De forma geral, a LDB é responsável por organizar o ensino brasileiro. Esse documento tornou-se responsável pelos seguimentos estruturais nas etapas do ensino infantil, fundamental e médio. Além disso, também estipulou os recursos financeiros repassados e os responsáveis por esses repasses. É ela também que regulariza o ensino para jovens e adultos, a educação especial e o ensino superior.

O documento se organiza em 9 capítulos, cada qual com seus artigos e incisos que normatizam o ensino brasileiro. A partir de sua divisão estrutural, podemos estabelecer o recorte específico proposto na pesquisa, uma vez que os artigos da LDB que estamos acompanhando nesta dissertação são os que compõem a seção IV, que é responsável pelo ensino médio e sua estruturação curricular a partir da BNCC.

Em síntese, a LDB, como qualquer documento normativo, pode sofrer mudanças a depender das decisões tomadas pelo governo em vigência e, por isso, está em constante mudança, tendo sido as últimas responsáveis pelas instaurações dos documentos que são discutidos nesta dissertação e refletem alterações significativas no cenário educacional do país.

2.2 Da construção democrática à implementação autocrática de uma Lei: a Base Nacional Comum Curricular

A necessidade de um currículo de referência para todo o território nacional já estava prevista na Constituição Federal e se concretizou por meio da LDB.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, p. 21).

A partir de então surgem diversas discussões sobre a implantação desse documento. Em sua definição, a BNCC (2017) se estrutura em áreas de conhecimentos e, em cujos domínios estão inseridas habilidades que devem ser trabalhadas de forma progressiva, de modo que se construa o conhecimento do estudante, a fim de que ele possa aplicá-lo na sua vivência em sociedade.

Ela foi citada primeiramente na Constituição de 1988, em específico, no Art. 210, pela necessidade de um currículo comum nacional. Novamente, ela foi abordada na implantação da LDB, em 1996, no Art. 26, mas sem nenhum documento que se aproximasse do que foi aprovado em 2017.

Vale mencionar que os documentos que regiam o ensino e a relação de conteúdos anteriores à BNCC são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). O primeiro era responsável por propor uma referência curricular nacional para o ensino, e o segundo tinha o intuito de criar normas e planejar os currículos do ensino básico. Embora estes documentos tenham perdido o protagonismo após a implementação da BNCC, eles não deixaram de existir.

As discussões sobre a BNCC vinham acontecendo anteriormente ao que foi aprovado em 2017, mas a mudança de governo ocorrida de forma brusca a partir do *impeachment* de Dilma Rousseff em 2015/2016 impediu que o documento fosse instaurado. A partir da troca de governo, quem assumiu foi o então vice-presidente Michel Temer que, no ano seguinte, aprovou e instaurou a BNCC que hoje é vigente.

Houve diversas discussões sobre a BNCC, principalmente sobre a construções das versões e a influência de agentes externos a partir da transformação da escola em produto. De acordo com Tarlau e Moeller (2020 p. 593):

A redação e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, que ocorreram entre 2014 e 2017, oferece um caso contemporâneo interessante sobre o papel de fundações privadas e corporativas na formulação de políticas educacionais no Sul Global.

A BNCC (2017) é, portanto, normativa e tem o intuito de orientar os currículos e parâmetros referenciais das escolas públicas e privadas em todo o território nacional, em que, a partir dos conhecimentos essenciais, definem-se as

competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica.

A Base também é uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), mais especificamente a Meta 7, em que se propõe um avanço na educação brasileira. Assim, de acordo com essa meta, é necessário:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014, p. 113).

Outrossim, cabe evidenciar que o início de sua implantação data do ano de 2018 e, a partir de então, surgem inúmeros debates acerca de sua viabilidade com argumentos contrários e favoráveis. Ademais, os questionamentos variam desde a qualidade do ensino ofertado até a autonomia da escola e dos professores em adequar esse currículo de referência ao cotidiano escolar e ao ensino produzido em sala de aula.

Contudo, também sob a ótica neoliberal, sua aprovação foi feita com base em um viés capitalista, afinal, as organizações privadas foram as mais interessadas nessa área da sociedade:

Embora a tremenda influência de fundações privadas e corporativa sobre a política educacional brasileira seja um fato recente, é provável que elas continuem definindo a esfera pública no futuro próximo, com esses grupos promovendo culturas de avaliação e auditoria em educação, em busca de transformar instituições educacionais à imagem e semelhança de corporações. As consequências dessas influências políticas “tecnocráticas” tenderão a se tornar cada vez mais políticas (Tarlau e Moeller, 2020, p. 596).

Em vista disso, o ensino projetado a partir da BNCC acaba se tornando, portanto, uma apostila de conteúdos que devem ser cumpridos nas especificidades de cada ano letivo, ou seja, metas a serem alcançadas pelos(as) professores(as) que devem ser criteriosamente cumpridas.

Em sua estrutura, ela se organiza em 4 grandes áreas de conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Assim, a BNCC, ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”,

e não destacar os conteúdos, o trabalho educativo e o ensinar, remete a uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho. Cabe frisar que, ao invés de uma Base esvaziada de conteúdo, voltada para a adaptação dos indivíduos ao capitalismo, os educadores almejam uma BNCC que esteja alinhada aos interesses da classe trabalhadora, e que a finalidade da escola seja a democratização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que se tornaram patrimônio universal (Marsiglia *et al.*, 2017, p.119).

Giroto (2017, p. 426), discorrendo sobre a necessidade de um currículo comum, afirma que:

Esta lógica curricular não possibilita o entendimento da escola enquanto um espaço-tempo em construção, diversa em seus sujeitos, saberes e práticas. Ao contrário, busca um controle desde fora com o intuito de normatizar tais práticas e reduzi-las a um conjunto de conteúdos dados como portadores de certa legitimidade científica, reforçando assim um processo de não-relação entre os conhecimentos e práticas trazidos por alunos e professores, com aqueles formalizados nas propostas curriculares.

Uma preocupação relacionada ao currículo comum é se será levada em conta a grande extensão territorial do país e cada particularidade local, seja ela econômica ou cultural. Nesse sentido, sobre tal preocupação, Libâneo (2017, p. 7) afirma que “o poder das finanças toma conta do mundo, comprometendo a soberania das nações. Vai desaparecendo a ideia de nação, de valores nacionais, de tradições locais”.

Em relação à autonomia das secretarias estaduais e municipais de educação, a BNCC estabelece que:

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global (Brasil, 2017, p. 19).

Nesse viés, trazendo a discussão para a unidade curricular de Geografia, temos que a disciplina deixa de ser única e passa a englobar a grande área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essa área, em específico, é composta pelos componentes curriculares: Geografia, História, Filosofia e Sociologia.

Em primeiro lugar é possível notar que a referida base foi escrita de modo a obedecer a uma diretriz tecnicista, objetiva, breve, econômica e prática. Não há análise ou problematização sobre o conhecimento geográfico em si, pois o texto é marcado, do

início ao fim, pelo prescritivismo no sentido de “aplicação” (Guimarães, 2018, p. 1043).

Sabendo-se sobre a importância da Geografia para a tomada de consciência crítica pelos alunos, as discussões sobre essa unidade curricular se tornam importantes. A Geografia como ciência é responsável pelo estudo do espaço geográfico, como Milton Santos (1996, p. 56) afirma: “O espaço geográfico deve ser considerado como algo que participa igualmente da condição do social e do físico, um misto, um híbrido”.

Nesse quesito, uma análise interessante é realizada por Luz Neto (2021, p. 388), ao assumir a Geografia como agente ativo na construção do senso crítico do aluno.

Assim, o desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes pode contribuir em prol da formação de sujeitos que busquem produzir um futuro justo para todos. Mobilizar os conceitos e princípios geográficos constituem em instrumentos intelectuais que podem contribuir na luta por justiça social, em que todos os sujeitos possam ter igualdades de condições para viver nesse espaço de maneira digna.

A BNCC aprovada para o Ensino Médio foi instaurada em 2018 e já se alinhava com a reestruturação do Novo Ensino Médio, aprovada em 2017. Esse documento, inclusive, já apresenta os itinerários formativos e suas características. Sobre essa nova estrutura, então, ele se apresenta da seguinte forma:

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (Brasil, 2018, p. 468).

Com base nisso, uma discussão mais aprofundada a respeito do Novo Ensino Médio e de suas consequências para o ensino de Geografia, portanto, é realizada no tópico a seguir.

2.3 O “Novo” Ensino Médio: um novo que já vimos antes

O Novo Ensino Médio também foi uma reestruturação surgida nos últimos anos que modificou de forma significativa a educação básica. De acordo com as instâncias superiores do Governo Federal, é perceptível que essa mudança tenha surgido em função da necessidade de diminuir a evasão escolar nessa etapa importante do processo de escolarização, como também pela iniciativa de melhorar o ensino oferecido aos estudantes.

Art. 3º 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 ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme previsto no art. 205 da Constituição Federal e no art. 2º da Lei nº 9.394/1996 (LDB) (Brasil, 2018, p. 21-22).

As principais mudanças adotadas por essa reestruturação foram: o aumento da carga horária, a formação por agrupamento de grandes áreas do conhecimento, a implantação dos itinerários formativos e a criação de unidades curriculares.

Sobre a carga horária destinada ao Ensino Médio, sabe-se que, no antigo modelo, os estudantes cursavam um total de 2.400 horas obrigatórias ao longo dos três anos de Ensino Médio. Além disso, disciplinas como História, Geografia, Sociologia e Filosofia eram obrigatórias em todos os anos. Com a promulgação do NEM, e de acordo com o artigo 7 e seus incisos trazidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, a carga horária passa a ser de 3.000 horas. Destas 3 mil horas, 1.800 horas serão reservadas para os estudos das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou seja, 60% dos 3 anos de ensino.

Por outro lado, 1.200 horas serão dedicadas aos Itinerários Formativos, que, de acordo com o art. 6º, inciso III da DCNME corresponde a:

cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (Brasil, 2018, p.2).

De forma mais detalhada, os componentes curriculares que compõem essas áreas vão ser separadas da seguinte forma:

Quadro 2: Distribuição das grandes áreas do conhecimento de acordo com a DCNEM (2018).

| Área de Conhecimento | Componentes Curriculares | Organização dos Itinerários Formativos |
|-------------------------------|--|--|
| Linguagens e suas Tecnologias | Língua Portuguesa/Literatura, Língua Inglesa, Arte e Educação Física | Ver art. 12, inciso I: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, <i>design</i> , linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino; |
| Matemática e suas Tecnologias | Álgebra, Geometria, estatística | Ver art. 12, inciso II: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos matemáticos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em resolução de problemas e análises complexas, funcionais e não-lineares, análise de dados estatísticos e probabilidade, geometria e topologia, robótica, automação, inteligência artificial, programação, jogos digitais, sistemas dinâmicos, dentre outros, considerando o contexto local e as |

| | | |
|---|--|---|
| | | possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino; |
| Ciências da Natureza e suas Tecnologias | Química, Física e Biologia | Ver art. 12, inciso III: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, organizando arranjos curriculares que permitam estudos em astronomia, metrologia, física geral, clássica, molecular, quântica e mecânica, instrumentação, ótica, acústica, química dos produtos naturais, análise de fenômenos físicos e químicos, meteorologia e climatologia, microbiologia, imunologia e parasitologia, ecologia, nutrição, zoologia, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino; |
| Ciências Humanas e Sociais Aplicadas | Filosofia, Sociologia, História e Geografia. | Ver art. 12, inciso VI: 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. |

| | | |
|---------------------------------|---------------------------------|---|
| formação técnica e profissional | formação técnica e profissional | Desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino. |
|---------------------------------|---------------------------------|---|

Fonte: DCNEM, 2018

Em relação ao currículo, por outro lado, Dourado e Siqueira (2019, p. 298) argumentam que:

Essa concepção gerencial e pragmática, se materializada, poderá resultar em matrizes e dinâmicas curriculares mais operacionais e padronizadas, pautadas por uma secundarização das Ciências Humanas e Sociais e das Artes em geral.

Ao analisarmos o quadro 2, pode-se perceber a organização dos Itinerários Formativos quanto aos conteúdos trabalhados dentro de cada grande área. Podemos perceber que a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, composta pelas disciplinas de Filosofia, Sociologia, História e Geografia, são responsáveis por toda a parte direcionada às relações humanas e sociedade.

Contudo, foi perceptível a transferência de componentes curriculares que antes eram próprios da Geografia, como a meteorologia e a climatologia, que foram para as Ciências da Natureza e suas tecnologias e de objetos de conhecimento como os relacionados à migração, que hoje é ministrado por professores de História.

Em consequência dessa reestruturação, e em função de seus critérios e recortes, inúmeros debates surgiram com a implantação desse documento.

Logo, as principais críticas vão ser pautadas no viés político da instauração do documento, como também na desvalorização do trabalho do professor e do próprio ensino.

Buscando problematizar a instauração da Base Nacional Comum Curricular, Osterman *et. al.* (2021, p. 1.385), apresentam argumentos sobre os interesses do setor empresarial no reformismo estatal:

Esse conjunto de leis instituídas desde o governo Temer, que dão face a um estado de neoliberalismo extremo, tem continuidade no atual governo, com a concordância da alta burguesia, que acabou também tendo que aceitar sua guerra cultural, bandeira da extrema direita.

Adrião e Peroni (2018, p. 51), em corroboração, afirmam que é “importante frisar que essa política nacional de reforma curricular resultou de uma ação coordenada pelo setor empresarial, ainda que associado diretamente a agentes governamentais”.

Dos Santos (2019, p. 8), por sua vez, trata da aprovação da instauração do documento pelos órgãos governamentais:

É um ato autoritário no sentido de que não levou em consideração as necessidades reais de mudanças que esse nível de ensino realmente precisa e que tão bem apontam vários pesquisadores brasileiros que há anos estudam este nível de ensino e que tão bem conhecem a classe trabalhadora a ele ligado. É autoritário porque não toma o Plano Nacional de Educação (PNE (2014/2024) como norteador dos sistemas de ações voltadas às dinâmicas e mudanças na educação, mas é implantada em obediência aos ditames dos organismos internacionais financeiros e econômicos e em nome da classe econômica nacional, deixando de lado várias das metas estipuladas pelo PNE (2014/2024).

De modo semelhante, Rabelo e Cavalari (2022, p. 23.648-23.649) argumentam que:

[...] o “novo” ensino médio só é novo na medida em que não demonstra apreço pela ciência e pela formação integral, ao contrário do que apregoa. Cabe bem a este “novo” ensino médio ter nascido a partir de uma “reforma” e não de um projeto construído de forma genuinamente democrática e participativa, com sólidas bases conceituais vindas da área de Educação, e não de empresas privadas interessadas desde sempre nos rumos da Educação, que é dever do Estado e direito de todos e todas.

Outro questionamento que é bem recorrente quanto à viabilidade da instauração da reforma é relacionado à oferta e à demanda dos chamados Itinerários Formativos, já que as escolas, muitas vezes, não possuem estruturas adequadas para diferentes tipos de demandas.

Nesse viés, discorrendo sobre os Itinerários Formativos e suas áreas, Lopes argumenta que:

Com a reforma do ensino médio, a proposta de organização dos currículos indica os itinerários formativos por áreas ou mesmo integrando diferentes áreas, sendo afirmado que busca atender o contexto local, na medida da possibilidade dos sistemas de ensino, e favorecer possíveis articulações com a educação profissional (Lopes, 2019, p. 66).

Em vista disso, buscando compreender os impactos da reforma para a Geografia e, por consequência, toda a área das Ciências Humanas, busca-se discutir as principais mudanças em relação aos objetos de conhecimento e à carga horária.

Nesse sentido, primeiramente é importante observar que o § 7º do art. 11 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio traz a seguinte diretriz em relação à estruturação dos currículos para o Novo Ensino Médio:

A critério dos sistemas de ensino, a formação geral básica pode ser contemplada em todos ou em parte dos anos do curso do ensino médio, com exceção dos estudos de língua portuguesa e da matemática que devem ser incluídos em todos os anos escolares (Brasil, 2018, p. 6).

Portanto, a unidade curricular de Geografia se tornou eletiva, ou seja, não é obrigatória aos estudantes do Novo Ensino Médio. O que torna a mudança preocupante é que ela, assim como toda área das Ciências Humanas, favorece a formação cidadã e crítica dos alunos e, por isso, a sua supressão ou não obrigatoriedade pode comprometer as suas formações.

Nesse viés, ao pensar a Geografia escolar enquanto componente de formação cidadã, Farias (2017, p. 136-137) alega que:

No que se refere à Geografia, esta se preocupa em explicar as complexas, diversas e multiescalares relações entre a sociedade e a natureza à luz do espaço geográfico. Trata da produção e reprodução social e histórica do espaço. Preocupa-se com as sociedades humanas em sua espacialidade. Por isso, pode fornecer importantes explicações para situar os filhos dos que vivem do trabalho no mundo. Pode, muito mais que isso,

instrumentalizá-los para que, através da leitura crítica do mundo, possam transformá-lo.

Portanto, tendo em vista a importância da Geografia para a construção cidadã, fica maior a preocupação quanto a essas reformas e como elas atingem os alunos. Afinal, a disciplina de Geografia deixa de ser um componente curricular individualizado e passa a englobar a grande área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Novo Ensino Médio, perdendo sua especificidade enquanto área do conhecimento.

De acordo com o Guia de Implantação do Ensino Médio (2018, p. 42):

a carga horária direcionada aos itinerários formativos pode estar organizada de diversas formas ao longo do Ensino Médio, tendo a rede que definir se essa distribuição se dará de forma igual ao longo do Ensino Médio ou com concentrações distintas.

Sobre a reformulação da unidade curricular Geografia como disciplina independente, Guedes (2023, p. 23) pondera que:

Então a exclusão desta disciplina demonstra um desinteresse dos responsáveis pelo novo ensino médio de ensinar aos jovens valores e questões sociais importantes para o seu conhecimento, demonstrando assim que o interesse maior desses governantes não é criar jovens sábios e que possuem opiniões próprias sobre determinados fatos e sim apenas lhes preparar para o mercado de trabalho para que eles esqueçam o mais importante, o saber que gera poder e conhecimento.

Nessa perspectiva, com a reformulação do Novo Ensino Médio e com a alteração do status de ensino obrigatório em todos os anos das Ciências Humanas, surge o importante questionamento quanto à situação dos professores de Geografia quanto sua carga horária, relação contratual e sua satisfação profissional diante dessas reformas educacionais.

A análise sobre a BNCC indica, portanto, que os saberes geográficos foram diluídos na área de conhecimento que corresponde a Ciências Humanas.

Considerando as aprendizagens a ser garantidas aos jovens no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Cada uma delas pode ser desdobrada em outras ou ainda analisada à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e da sua cultura (Brasil, 2018 p. 562).

Como vimos no quadro 2, os conteúdos geográficos não ficaram apenas centrados em um itinerário apenas, mas foram desmembrados e distribuídos também em outros. Com isso, a Geografia como disciplina foi diluída em outros itinerários formativos além de ter sua carga horária reduzida.

Outrossim, em relação ao trabalho docente, os professores precisam estar em constante atualização e se reformulando para atender às novas demandas que acompanham as reformas educacionais. Assim, de acordo com Ramalho e Núñez (2011, p. 71), sobre a necessidade de uma formação continuada, percebe-se que:

Nos complexos processos de mudança e inovação, que são consequências das reformas educacionais, e na reconfiguração da identidade profissional dos professores, a formação continuada se institui como uma via de essencial importância no sentido de contribuir para o encaminhamento de respostas aos desafios que as reformas colocam aos professores. Essa situação requer uma revisão substantiva no que se refere à formação continuada e seu papel nos processos de renovação e inovação curricular.

É, portanto, possível inferir que a implementação do Novo Ensino Médio e a legislação que o valida buscam legitimação por meio de um discurso de melhoria da qualidade educacional; mas que, na verdade, é uma forma indiciosa de formação de mão de obra e, para ser mais contundente, da formação de uma cidadania acrítica.

Sobre a instauração das duas reformas (BNCC e NEM), Andrade e Motta (2020, p. 6) afirmam que:

A despeito dessas nuances, as duas medidas de contrarreforma promovem condições ainda mais favoráveis à capitalização da educação: de um lado, estreita-se o currículo de modo a aligeirar a formação do trabalhador, rebaixar o valor de sua força de trabalho, adensar o exército de reserva e, ainda, apassivá-la. De outro, reduz o custo da mercadoria serviço educacional para fins de concorrência no mercado, aprofundando a racionalidade que prioriza a maximização dos lucros e a ampliação do mercado educacional.

Por fim, após a observação atenta à situação, não se esgota a pesquisa, mas se evidencia que o Novo Ensino Médio, apesar de ter sido aprovado e instaurado há 7 anos, ainda possui uma forte resistência frente à sua implantação nas escolas. Ademais, a partir dos questionamentos e da

resistência no dia 4 de abril de 2023⁴, houve uma portaria que suspendeu o cronograma nacional de implementação do Novo Ensino Médio.

Nessa portaria Nº 627, de 4 de abril de 2023, foi decidido por: “art. 1º Suspender os prazos de que tratam os artigos 4º, 5º, 6º e 7º da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio”. Essa portaria, portanto, teve a validade de 2 meses para que fosse possível discutir a legitimidade dessa reforma. Logo, conclui-se que o Novo Ensino Médio ainda está sob discussão quanto à sua viabilidade dentro do território nacional.

Atualmente, o Novo Ensino Médio conta com mais desdobramentos, desde o ano de 2023, e está sendo discutido o PL⁵ 5.230/2023 que propõe novamente a redefinição do ensino médio no Brasil. Esse projeto de lei foi discutido e aprovado pela Câmara dos Deputados no dia 20 de março de 2024 e prevê mudanças quanto à carga horária destinada ao ensino médio. De acordo com o texto, o ensino médio contará com 2.400 horas de disciplinas obrigatórias para a formação básica e 600 horas para os Itinerários Formativos. A proposta aguarda aprovação do Senado Federal até o presente momento.

No próximo capítulo discutimos sobre as políticas públicas do estado diante dessas novas mudanças estruturais no cenário educacional brasileiro.

⁴ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/05/02/ministro-explica-porque-mec-suspendeu-implantacao-do-novo-ensino-medio>

⁵ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2399598>

CAPÍTULO 3: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

3.1 O Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul para o Ensino Médio

Como dito anteriormente, tanto a Base Nacional Comum Curricular quanto o Novo Ensino Médio tiveram sua aprovação a partir da alteração da LDB pela Lei nº 13.415/2017, incutindo a alteração da organização curricular em âmbito estadual e municipal.

Embora a aprovação da Lei nº 13.415/2017 tenha ocorrido em 2017, sua obrigatoriedade começou a ser cobrada em 2022 em todas as instituições que ofereçam essa etapa de ensino. A partir de então, todos os estabelecimentos escolares tiveram que adequar os seus currículos e até mesmo as instalações físicas escolares para atender essas mudanças.

A BNCC implementou um currículo de referência em território nacional que tem servido de suporte para a elaboração dos currículos estaduais. No entanto, o documento enfatiza a necessidade de adequar os currículos segundo as características locais de cada estado.

São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade (BNCC, 2017, p. 16).

A partir da necessidade de adequação estabelecida pela BNCC, procedeu-se a uma reformulação curricular de acordo com as particularidades de nosso estado, com a construção do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul.

Em 28 de agosto de 2017, por meio da Resolução “P” SED n. 2.766, constituiu-se a Comissão Estadual para a Implementação da Base Nacional Comum Curricular, sob a presidência da Secretaria de Estado de Educação – SED/MS, com representantes do Conselho Estadual de Educação – CEE/MS, Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul - FETEMS, Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul – SINEPE/MS, União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME/MS e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME/MS (SED, 2018, p.18).

Frisa-se que, nessa adequação, o documento deve levar em conta as características humanas, culturais, históricas, geográficas, linguísticas, artísticas e biológicas do estado.

Para uma contextualização de suas características, de acordo com o IBGE⁶ (2022), o Mato Grosso do Sul conta com uma extensão territorial de 357.142,082 km² dividida em setenta e nove municípios. O estado se localiza na região Centro Oeste, faz divisa com os estados de Mato Grosso a Norte, os Estados de Goiás e Minas Gerais a Nordeste, o estado de São Paulo. Além disso, faz fronteira com o Paraguai e com a Bolívia.

O estado possui, em sua maior parte, dois tipos de biomas: Pantanal e o Cerrado com suas peculiaridades e características próprias e diversas. O primeiro é conhecido por ser a maior planície inundável do mundo e o segundo cobre a maior parte do estado com uma grande biodiversidade de fauna e flora. Segundo Ribeiro e Valter (1998, p. 93), “o Cerrado está localizado basicamente no Planalto Central do Brasil e é o segundo maior bioma do país em área, apenas superado pela Floresta Amazônica”.

A população do estado é composta por povos originários, de migrantes de outros estados e imigrantes de outros países, aumentando, assim, sua pluralidade étnica e cultural.

Sobre os aspectos culturais que um território agrega pelo povoamento no decorrer do tempo, Terenciani (2011, p. 35) afirma que:

A cultura resulta do conjunto de ações e relações sociais que atribuem e vivenciam situações e práticas que geram valores e significados para os membros do grupo, conferindo-lhes uma forma de identificação. Tal como a identidade, a cultura está sendo (re)construída ao longo da existência e a partir das práticas diárias que os sujeitos desenvolvem entre si no tempo e no espaço.

Portanto, a aprovação de um currículo que tivesse o intuito de abranger todas as particularidades do estado do Mato Grosso do Sul foi a motivação para a adaptação da Base Nacional Comum Curricular.

As mudanças nos currículos fizeram com que todo o ensino básico se transformasse, sendo o ensino médio o mais impactado. Com isso, tal como

⁶ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms.html>

previsto na BNCC, o currículo para o ensino médio exigiu diversas mudanças e, um dos expoentes dessas mudanças foi, certamente, a inserção dos Itinerários Formativos.

Os Itinerários Formativos, como dito anteriormente, apresentam uma carga horária expressiva (1.200 horas), e são constituídos por unidades curriculares que visam o aprofundamento do conhecimento nas mais diversas áreas do conhecimento, sendo apresentados aos estudantes em formato eletivo.

Os Itinerários Formativos possuem o caráter de aprofundar os conhecimentos dos estudantes e são elaborados a partir das quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, além do itinerário de Formação Técnica e Profissional. As possibilidades de arranjos curriculares a partir desses cinco segmentos, suas habilidades e competências permitem abordagens bem amplas e proporcionam uma vasta combinação de opções para os estudantes, conforme suas vocações e intenções voltadas para a construção de seu projeto e vida (Mato Grosso do Sul, 2018, p. 78).

Observa-se na construção do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul que tanto a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, quanto o componente curricular Geografia apresentam forte similaridade com a BNCC.

De acordo com Silva (2021, p. 41), sobre a similaridade desses dois documentos destaca-se que:

Ressalva-se que as competências específicas da disciplina de Geografia para o atendimento ao aluno no Ensino Fundamental mantêm-se na íntegra, ou seja, o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul e a Base Nacional Comum Curricular são as mesmas, não havendo alteração alguma.

A área das Ciências Humanas no ensino médio deve ser trabalhada de forma conjunta entre todos os componentes curriculares que a integra, sendo muito enfatizado o caráter interdisciplinar dessa nova dinâmica.

Este Currículo de Referência propõe uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar, a fim de despertar o estudante como protagonista, com o desenvolvimento do seu senso crítico e autocrítico (Mato Grosso do Sul, 2018, p. 93).

Na discussão a seguir propõe-se a organização do componente curricular Geografia dentro da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio de acordo com o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul.

Anteriormente a essa reforma, as ciências humanas possuíam duas aulas semanais nos três anos que compõem o ensino médio, de acordo com a resolução n.º 2.600, de 4 de dezembro de 2012, que era vigente até 2017.

No primeiro ano do ensino médio foi destinada uma hora/aula semanal ao Itinerário Formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, cujos componentes curriculares de Geografia a serem trabalhados foram sintetizados no quadro 3.

Quadro 3: Sistematização do componente curricular de Geografia – 1º

Ano

| | |
|---------------|---|
| MS.EM13CHS101 | Conceito de espaço: transformações no espaço geográfico no decorrer da história do homem |
| MS.EM13CHS102 | Ocupações territoriais: Colonialismo e Neocolonialismo; |
| MS.EM13CHS103 | A transformação no espaço natural: adequação da ocupação humana ao relevo |
| MS.EM13CHS104 | Etnia e cultura no Brasil e em Mato Grosso do Sul: diversidade étnica e cultural |
| MS.EM13CHS105 | Conhecimento geográfico evidenciado por meio da trajetória do homem |
| MS.EM13CHS106 | Cartografia: a cartografia e as tecnologias; Coordenadas geográficas: latitude longitude; Fusos horários: hora no Brasil e no mundo |

Fonte: Currículo de Referência de MS, 2018.

Vê-se que, neste estágio educacional, o caráter social da Geografia é privilegiado, com estudos sobre a ocupação do espaço geográfico, as formas de organização social e a diversidade cultural. A cartografia – conteúdo introduzido no sexto ano do Ensino Fundamental – é retomada no primeiro ano do ensino médio.

Tanto a BNCC quanto o Currículo de Referência trazem as competências, habilidades e objetos de conhecimentos que deverão ser tratados no primeiro ano do ensino médio, tudo isso trabalhado de forma interdisciplinar com as outras disciplinas que compõem o Itinerário Formativo.

Quanto ao segundo ano do ensino médio, a carga horária semanal continua estipulada em uma hora/aula. Nessa etapa são trabalhados os aspectos econômicos e sociais brasileiros, além da preocupação com o meio ambiente e as ações antrópicas. As competências que deverão ser trabalhadas de forma interdisciplinar pelas ciências humanas no segundo ano do ensino médio são apresentadas no quadro 4.

Quadro 4: Sistematização do componente curricular de Geografia – 2º

Ano

| | |
|-------------------------------|---|
| MS.EM13CHS201 | Dinâmicas populacionais brasileiras e as teorias Malthusianas, Neomalthusianas e Reformista |
| MS.EM13CHS202 | Globalização: contextos econômicos e sociais no Brasil e no mundo |
| MS.EM13CHS203 | Estado e Nação; Ocupação Espacial; Fronteira e território |
| MS.EM13CHS204 | Território e Territorialidade: Limites e Fronteiras; Oriente Médio: conflitos, quadro econômico e político atual |
| MS.EM13CHS205 | As culturas juvenis e o papel da juventude na análise da ação antrópica sobre o meio ambiente e as políticas ambientais |
| MS.EM13CHS301 a MS.EM13CHS306 | Questões socioambientais |

Fonte: Currículo de Referência de MS, 2018.

Por fim, no terceiro ano do ensino médio, a carga horária semanal passa a ser de duas horas/aulas. Nesta etapa de ensino, as competências se distribuem em três diferentes eixos temáticos, como demonstrado no quadro 5.

Quadro 5: Sistematização do componente curricular de Geografia – 3º

Ano

| Eixo temático | Competências |
|----------------------------|---|
| Política e Trabalho | MS.EM13CHS401 - Tecnologia e o mundo do trabalho: as várias formas de trabalho no decorrer do tempo, nos diferentes espaços e contextos |
| | MS.EM13CHS402 - A Nova Ordem Mundial, a Divisão Internacional do Trabalho e as novas formas de trabalho no Século XXI |
| | MS.EM13CHS403 - A globalização e suas consequências no mundo do trabalho e na sociedade. |
| | MS.EM13CHS404 – Relações de Trabalho no mundo contemporâneo e a juventude |
| Sociedade, Cultura e Ética | MS.EM13CHS501 - Grupos étnicos de Mato Grosso do Sul: organizações socioculturais e localização espacial |
| | MS.EM13CHS502 - Movimentos sociais: a luta Indígena e quilombola pela terra, no Brasil e em Mato Grosso do Sul |
| | MS.EM13CHS503 - Políticas da terra: relações de trabalho na zona rural; A luta pela terra e os conflitos sociais no campo |

| | |
|--------------------------------------|--|
| | MS.EM13CHS504 - Transformações culturais e sociais no decorrer da história do século XX e suas implicações para o mundo contemporâneo. |
| Indivíduo, Cultura, Política E Ética | MS.EM13CHS601 - Brasil e Mato Grosso do Sul na geopolítica mundial |
| | MS.EM13CHS602 - Transformação do território brasileiro no século XX: processo de industrialização brasileira e criação das grandes estatais |
| | MS.EM13CHS603 - Mato Grosso do Sul: formação social e econômica |
| | MS.EM13CHS604 - O papel dos Organismos Internacionais na soberania dos países: ONU, OEA, OIT, OMC, FMI, OCDE, BID/BIRD |
| | MS.EM13CHS605 - Direitos Humanos no século XXI. |
| | MS.EM13CHS606 - Mito da Democracia Racial brasileira: consequências das políticas socioeconômicas para os grupos étnico-raciais (negros e indígenas) do Brasil |

Fonte: Currículo de Referência de MS, 2018.

Nos três anos que compõem a escolarização do Ensino Médio foi possível identificar seis competências para o primeiro ano, 11 competências para o segundo ano e 14 competências para o terceiro ano, totalizando 31 competências que os alunos deverão atingir ao finalizar o ensino médio para o componente curricular de Geografia.

Em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, em seu art. 5, inciso VI, as competências são definidas como “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018).

Tendo em vista a relevância das competências no processo formativo, fica evidente a desproporção entre a carga horária e a quantidade de conteúdos a serem ministrados para o alcance das habilidades necessárias para a formação na disciplina de Geografia.

Não obstante, o problema da carga horária foi relatado pelos docentes entrevistados, como ao questionarmos sobre suas percepções a respeito da implementação da BNCC, tendo um dos docentes respondido:

[Quais são as principais mudanças no Novo Ensino Médio em comparação ao modelo anterior?] Nós perdemos muito, vamos falar da Geografia, a gente perdeu muito na carga horária porque a gente ficou com uma hora semanal no primeiro e no segundo

ano do ensino médio. Uma hora aula por semana de Geografia. Daí no terceiro ano, duas aulas. Então ele [referindo-se a BNCC] diversificou demais, a gente se sente desprestigiada do meu ponto de vista, nós perdemos muita aula e uma aula por semana para caber certinho no que cumprir em cada bimestre nós estamos bem prejudicados. E agora teve uma outra mudança, assim mudaram algumas disciplinas da parte diversificada, mas não melhorou para a gente de novo, a gente continuou com 1 aula só de Geografia. Por exemplo, as áreas que foram mais privilegiadas foram Linguagens e Matemática, nós das humanas saímos perdendo de novo (P. 3).

Ao direcionar a questão aos impactos da BNCC, outro professor aprofundou o problema da carga horária, que não se restringe apenas à questão pedagógica, mas se refere à administrativa também.

[Como você acha que as novas reformas educacionais refletiram no seu trabalho como professor de Geografia?] Principalmente na carga horária, até a lotação do professor ficou mais difícil. Nós estamos numa escola de autoria então eu não posso só pegar Geografia, se for só Geografia você não completa a carga. Eu que sou efetivo não consigo completar a carga só em Geografia, as vezes tem que pegar uma eletiva, tem que pegar uma unidade curricular, para complementar a carga. Dificulta a lotação (P. 5).

Outro questionamento quanto à transformação do ensino médio, no que tange aos objetos de conhecimento da disciplina Geografia, se concentra no caráter eletivo do componente curricular.

As ciências humanas se tornaram eletivas, isto é, não obrigatórias, sendo apenas uma parte da grande área das Ciências Humanas que deve ser trabalhada de forma conjunta e interdisciplinar. Como vimos, os conteúdos geográficos são amplos e demandariam mais carga horária para seu desenvolvimento de forma satisfatória.

Por fim, é preciso destacar que, embora a grande área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tenham se tornado eletiva para o ensino médio, a partir da implementação da BNCC, a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul entendeu ser importante – embora ainda insuficiente – a destinação de uma hora/aula para as disciplinas que compõem essa área do conhecimento.

No próximo e último capítulo, entraremos no âmbito principal da presente dissertação: o olhar dos professores de geografia diante dessas novas reformas educacionais.

CAPÍTULO 4: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A BNCC E O NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE AQUIDAUANA/MS

4.1 A territorialidade das políticas educacionais em Aquidauana/MS

Quando aprendemos sobre o território, seja de um município, estado ou país, a primeira interpretação é sempre ligada à extensão territorial, que, neste caso, refere-se ao território administrativo. Mas existem diferentes tipos de conceitos sobre o território.

De acordo com Abrão (2010, p. 61): “O território é construído pelas relações de poder (materiais – controle e dominação política e econômica; e subjetivas – apropriação cultural e identitária) mediadas pelo espaço”. O tipo de dinâmica da sociedade irá acompanhar quem é o detentor do poder daquele território.

Souza (2013, p. 32-33), ao pensar o conceito de território, nos apresenta uma noção intuitiva:

Tem a ver com limites, com fronteiras... enfim, com a projeção, no espaço, de um poder que se exerce e que demarca espaços bem diferentes: “meu (nosso) espaço”/“seu espaço (espaço de vocês)”. Os fatores que estimulam essas demarcações (econômico, estratégico militares, etc.), a maneira como se chega a elas (argumentação, negociação, intimidação, imposição pela força) e o modo como elas são implementadas (menos ou mais excludentes, menos ou mais solidárias): tudo isso pode variar tremendamente.

Para o autor, “não há um único tipo de poder, tampouco há um único tipo de território” (Souza, 2013, p. 33), entendendo que o processo de territorialização se dá para além da superfície terrestre (espaço), podendo ser também abstrato.

De modo a reforçar a propriedade abstrata do território, Raffestin (1993, p. 143) afirmou que “ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação)”, o ator ‘territorializa’ o espaço.

Entendendo a territorialidade como uma expressão do território, Coelho Neto (2024, p. 21) argumenta que “o processo de territorialização conjugaria processos de dominação e de apropriação, reunindo uma dimensão concreto-funcional e outra simbólico-afetiva”.

Retomando as contribuições de Souza (2013, p. 101), cumpre ressaltar que:

O essencial, conceitualmente, é que uma territorialização ou desterritorialização é, sempre e em primeiro lugar, um processo que envolve os exercícios de relações de poder e a projeção dessas relações no espaço (espaço que, vou repetir, também é, simultaneamente, enquanto substrato material e lugar, uma referência e um condicionador das próprias práticas de poder).

Saquet (2011) nos ajuda a aproximar a discussão territorial para o contexto escolar, na medida em que sugere que “a problemática territorial também é uma problemática social-cotidiana e vice-versa. É necessário conhecer as práticas cotidianas para entender a territorialidade, os territórios, os lugares, a exploração, a dominação, a degradação etc.” (Saquet, 2011, p. 210).

Com isso, propõe-se, nesta pesquisa, pensar a territorialização das políticas públicas educacionais nas escolas da rede estadual de educação em Aquidauana, uma vez que a instituição escolar se insere como a espacialidade apropriada, em que o exercício do poder se dá pela tomada de decisões que, embora travestida de ações democráticas, não ocorre de forma participativa e/ou representativa, sendo que a territorialidade se configura pela adequação da comunidade escolar ao regramento educacional que foi construído de modo vertical. Em vista disso:

Muitos estudos que enfatizam os problemas e crises educacionais, na maioria das vezes, sempre apontam para os professores, alunos, gestores e outras conjunturas. Porém, menos atenção é dada para as Políticas que podem influenciar e moldar diversas situações no cotidiano das escolas (Silva, 2019, p. 64).

Partindo dessa ideia, percebe-se a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio como um exemplo cristalino da ingerência política na educação brasileira, na medida em que as decisões foram tomadas em instâncias superiores, com efeitos imediatos na organização da escola que teve que se adequar.

A partir do Novo Ensino Médio, diferentes tipos de adaptações ocorreram e um exemplo disso é o surgimento das escolas em tempo integral e de autoria. O conceito de escola em tempo integral é uma ideia pré-estabelecida pela meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que traz a ideia de estabelecer a oferta de “educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da educação básica”.

Assim, o Governo Estadual, com participação da SED anteriormente, instaurou a LEI⁷ N° 4.973, de 29 de dezembro de 2016, tendo por objetivos gerais a ampliação da jornada escolar e o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino e à formação integral e integrada do estudante do estado de Mato Grosso do Sul.

Portanto, de modo progressivo e escalonado, todas as escolas estaduais, com prioridade para as que oferecem o ensino médio, começaram as suas adequações para tornarem-se escolas de tempo integral.

Buscando territorializar a rede escolar estadual assentada na área urbana de Aquidauana, passaremos à caracterização das escolas-alvos da pesquisa, cujas informações apresentadas foram retiradas dos PPP⁸ das próprias escolas.

O recorte espacial da pesquisa é feito a partir de 5 escolas localizadas em quatro bairros diferentes, o que pode ser observado na figura 1.

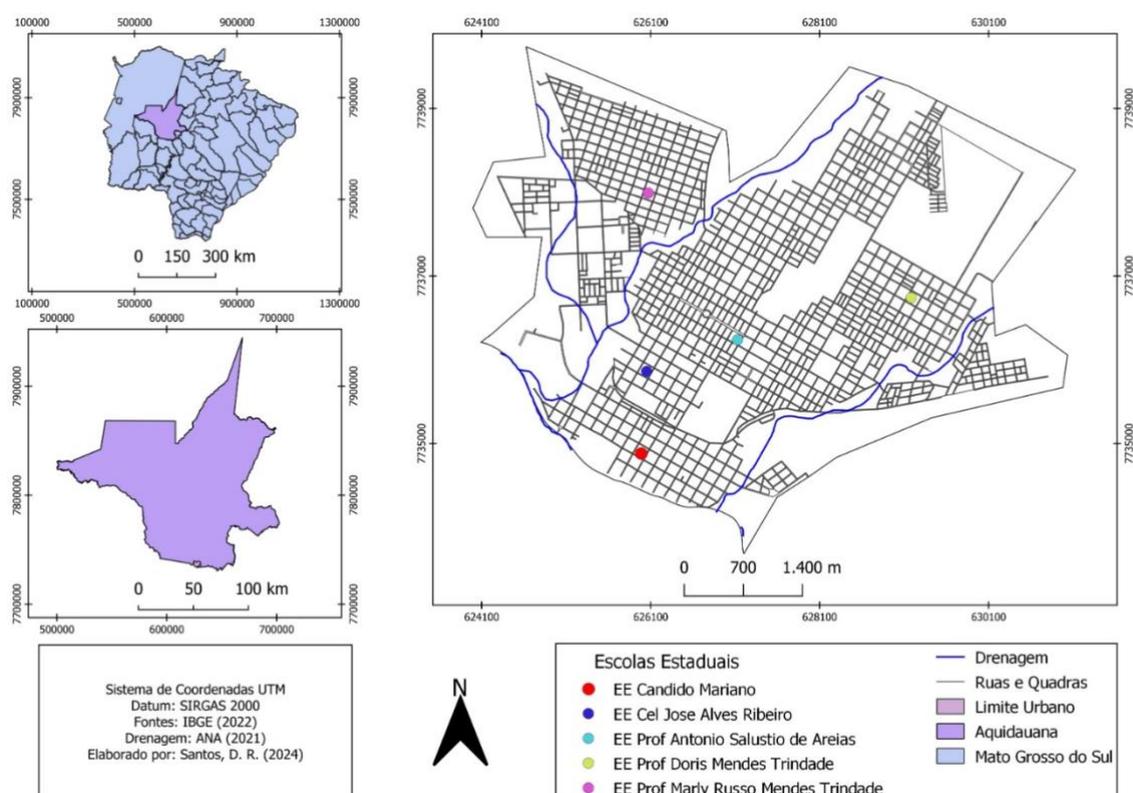


Figura 1: Territorialização das escolas estaduais estudadas em Aquidauana/MS.

⁷ Disponível em: <https://leiestaduais.com.br/ms/lei-ordinaria-n-4973-2016-mato-grosso-do-sul-cria-o-programa-de-educacao-em-tempo-integral-denominado-escola-da-autoria-e-da-outras-providencias>

⁸ Disponível em: <http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP>.

As escolas estaduais que oferecem o NEM no perímetro urbano se localizam em 4 bairros diferentes: Bairro Alto, Bairro Centro, Bairro Nova Aquidauana, Bairro Santa Terezinha.

Um fator que também auxilia e contribui para a construção do conhecimento dos alunos e o trabalho docente é a infraestrutura das escolas.

A infraestrutura escolar foi tida, em estudos realizados, como importante fator no processo de ensino e aprendizagem, pois conservação do prédio escolar, os equipamentos, os recursos escolares, mesmo não sendo os únicos de grande influência, são necessários para um melhor desempenho escolar dos alunos (Alves; Franco, 2008).

Partindo dessa ideia, foi feito o levantamento das características estruturais das escolas que compuseram o escopo da pesquisa, cujas informações foram condensadas no quadro 6.

Quadro 6: Caracterização da estrutura das escolas estaduais do perímetro urano.

| Escola | Nº de sala de aula | Laboratórios | Banheiros | Nº de Alunos | N de alunos matriculados NEM | Nº de Funcionários |
|--|--------------------|--------------|-----------|--------------|------------------------------|--------------------|
| CEL. José Alves Ribeiro | 14 | 2 | 6 | 978 | 441 | 107 |
| Prof. Antônio Salústio Areias | 7 | 2 | 5 | 154 | 25 | 30 |
| Prof. ^a Marly Russo Rodrigues | 12 | 2 | 5 | 336 | 82 | 56 |
| Candido Mariano | 14 | 2 | 10 | 350 | 118 | 70 |
| Prof. ^a Dóris Mendes Trindade | 8 | 1 | 4 | 783 | 104 | 95 |

Organização da autora, 2024.

O quadro 6 apresenta informações relevantes para o entendimento da oferta da educação básica na rede estadual de Aquidauana. Primeiramente,

chama a atenção o número de alunos atendidos, com especial destaque para a escola Cel. José Alves Ribeiro (CEJAR), que, de acordo com o levantamento realizado junto à secretaria escolar, em 2024, possui um total de 978 alunos, o que representa 37,6% das matrículas no âmbito do atendimento das escolas pesquisadas (2.601 alunos).

Embora haja a necessidade de um aprofundamento analítico sobre tal distorção, as conversas com gestores das escolas pesquisadas nos permitem lançar o pressuposto de que a escola CEJAR tem atraído muitos alunos por dois motivos centrais: sua localização central, facilitando o acesso e; o fato de não ser uma escola de tempo integral, o que na visão de alguns gestores constitui um fator de atração aos alunos, além de oferecer a modalidade de ensino EJA.

Sobre o atendimento das escolas na etapa de ensino do ensino médio, propomos uma análise a partir da proporcionalidade das matrículas nessa etapa escolar em relação ao total de alunos matriculados por escola. Desse modo, verificamos que as matrículas no ensino médio da escola Cel. Alves Ribeiro representaram 45,09% dos alunos. Na escola Antônio Salústio Areias, as matrículas representaram 16,2% dos alunos; na escola Marly Russo Rodrigues, 24,4%; na escola Cândido Mariano, 33,7%; e na escola Dóris Mendes Trindade, 13,28%.

A ideia de fazer a análise com base na proporcionalidade das matrículas, nos permite compreender a participação do ensino médio na própria escola, além de contribuir para a comparação das taxas de matrículas relacionadas e essa etapa escolar nas escolas estudadas.

Durante a pesquisa, chamou a nossa atenção a escola Antônio Salústio Areias por apresentar a menor taxa de matrículas para a etapa escolar em questão. A explicação assenta-se no fato de que a escola, até o ano de 2022, não atendia ao ensino médio, tendo a sua primeira turma apenas em 2023.

Todas as escolas analisadas possuem laboratórios de informática para atender à comunidade escolar. Além disso, a maioria também possui laboratórios de Ciências, mas nenhum direcionado diretamente à Geografia. As escolas também possuem banheiros adaptados para atender alunos que precisam de acessibilidade.

4.2 O perfil dos professores de Geografia na rede estadual de Aquidauana/MS

A parte empírica desta pesquisa teve início a partir do contato com as escolas estudadas. De imediato, houve a necessidade de se conversar com a direção de cada escola para a apresentação da pesquisa, seus objetivos e sua importância para a educação. Cada diretor deu seu aval e assinou o termo de anuência.

Após a anuência dos diretores, passamos para a próxima etapa que seria a conversa com os coordenadores pedagógicos, ou os coordenadores de áreas, para o primeiro contato com os professores de Geografia, alvos do estudo. Cada escola forneceu o contato de telefone de cada professor responsável pelo componente curricular Geografia, mais precisamente que lecionasse no ensino médio.

Mediante o contato com os professores, teve início a parte mais desafiadora da pesquisa, que foi o ajuste da agenda para a realização das entrevistas, tendo em vista a vida atribulada de cada professor do ensino público brasileiro e, por isso, essa parte da pesquisa foi feita de forma muito paciente.

A viabilidade das entrevistas se deu por meio da flexibilização do modelo de encontro, ocorrendo atividades de forma presencial e no formato on-line, a partir do que fosse mais acessível e fácil para cada professor.

Assim, obtivemos o retorno de cinco professores de Geografia que tiveram a disponibilidade de fazer a entrevista e contribuir com esta dissertação, tendo sido duas das entrevistas feitas no formato presencial e três no formato on-line. Como forma de garantir a confidencialidade dos professores e garantir sua identificação trataremos cada um como P1, P2, P3, P4 e P5.

Como explicado anteriormente, o roteiro de entrevista foi dividido em três blocos de perguntas: 1. Perfil dos professores: levantamento sobre os aspectos pessoais dos professores como idade, sexo, relação contratual com a SED etc.; 2. Conhecimento sobre a BNCC e o Novo Ensino Médio: levantamento sobre o conhecimento sobre as reformas e o aparato das escolas a partir dos cursos de formação continuada; e 3. Desempenho profissional: levantamento sobre as mudanças ocorridas, benéficas ou não, sobre seu trabalho docente.

Dentre as questões gerais, percebemos que os cinco docentes participantes eram compostos por três mulheres e dois homens, com idades variadas, mas todos acima dos trinta anos. Todos os professores entrevistados

são egressos do curso de Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana, o que demonstra o impacto social do curso para o município.

Com relação ao ano de formação dos professores, vimos que o mais antigo se graduou em 2002, perfazendo 22 anos de profissão; e o mais recente formou-se em 2010, contabilizando 14 anos de graduação. Ao observar o quadro geral, viu-se que dois docentes se graduaram no início dos anos 2000 (2002 e 2003) e três docentes no final da década de 2010, sendo dois precisamente neste ano e um em 2009.

Frisa-se, ainda, que os professores declararam começar a atuar na educação logo após sua diplomação, com isso, temos professores que acompanharam mudanças significativas nas políticas educacionais que tivemos ao longo dos últimos 20 anos.

Ainda quanto à caracterização do perfil dos professores entrevistados, outra pergunta de interesse assentou-se na formação continuada de longa duração com a realização de cursos *lato* e *stricto sensu*. Para ilustrar os resultados, apresentamos a tabela 1;

Tabela 1: Formação continuada *Lato* e *Stricto Sensu*

| DOCENTE | LATO SENSU | STRICTO SENSU |
|----------------|--|--|
| P1 | pós-graduação em Educação Especial pós-graduação em educação física, pós-graduação em administração escolar | |
| P2 | Especialização em educação ambiental | Mestrado em Geografia |
| P3 | Geografia Física e das Populações (em andamento) | |
| P4 | Ensino e Meio Ambiente | |
| P5 | Mídias na Educação | Mestrado em Geografia (em andamento). |

Fonte: Trabalho de campo, 2024.

Podemos perceber a importância da UFMS não só nos cursos de graduação, como na pós-graduação desses professores. Também é importante salientar que a maioria dos cursos é voltada para a Geografia, mostrando que

esses professores são qualificados na área em que atuam e procuram se manter atualizados em relação às mudanças.

Para fazer o fechamento do primeiro bloco de perguntas, fez-se necessário fazer o questionamento quanto à relação contratual desses professores com a SED, em um primeiro momento, para, em seguida, debruçar-nos sobre a carga horária atribuída ao ensino médio.

Quanto ao vínculo empregatício, viu-se que três professores são concursados, sendo dois em regime de 20 horas e uma em regime de 40 horas e duas professoras são convocadas. Os docentes convocados são aqueles que foram chamados por meio do Processo Seletivo realizado pela SED/MS, cujos contratos possuem vigência de 2 anos.

Tendo em vista a relação contratual dos docentes entrevistados, buscou-se, então, abstrair a experiência que eles tiveram com o Novo Ensino Médio, tendo as falas evidenciado a dificuldade em conseguir aulas nesta etapa da educação devido à pouca carga horária de Geografia. Vejamos:

Tabela 2: Carga horária dos professores no ensino médio

| | |
|-----------|---|
| P1 | No Ensino Médio, esse ano estamos trabalhando apenas quatro horas/aula no ensino médio |
| P2 | Esse ano, eu estou aqui no Cândido Mariano, eu estou com uma turma do terceiro ano de Geografia, esse ano eu não peguei nenhum componente curricular, nenhuma unidade curricular. Mas ano passado eu peguei. No ensino médio eu tinha Intervenção Comunitária no segundo ano, eram 3 aulas semanais. Eu tinha unidade curricular (UC) na área de Geografia mesmo que abrangia toda a área de humanas. Eu tinha lá no Dóris uma turma de eletiva que você faz a disciplina, você cria a disciplina, uma eletiva do médio, uma unidade curricular |

| | |
|-----------|---|
| | também. Aí Geografia no primeiro, segundo e terceiro ano. No Dóris e no Cândido Mariano |
| P3 | Esse ano eu não tenho ensino médio. No ano passado eram 14 horas/aulas no ensino médio. Eu não tinha nenhuma turma da Geografia propriamente dita. Eu tinha da parte diversificada, as unidades curriculares, as eletivas, o RA (reposição de aprendizagem) eu tinha no ensino médio. Geografia só no fundamental |
| P4 | Esse ano estou com uma carga bem reduzida no ensino médio. Eu tenho mais no fundamental mesmo. Ano passado eu tinha duas turmas só. Desde que mudou, eu tenho trabalhado mais no fundamental, assim, eu não consegui pegar tantas aulas no ensino médio. |
| P5 | Uma hora por semana no ano passado. |

Fonte: Trabalho de campo, 2024.

No que concerne ao segundo bloco de perguntas, as questões direcionaram-se para o conhecimento desses professores quanto às reformas educacionais atuais. Iniciamos o bloco buscando saber como foi o processo de acompanhamento da implementação da BNCC na rede estadual de educação em Aquidauana, sabendo-se que sua implementação foi viabilizada pelo Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul, atualizado em 2018.

Embora todas as repostas tenham demonstrado que os professores tinham ciência das discussões feitas à época, chamou-nos a atenção a resposta do P5, que trouxe um pouco mais de informações justamente porque à época da implementação da BNCC ocupava um cargo na Coordenadoria Regional de Educação em Jardim (CRE 7):

[Você acompanhou o andamento das reformas educacionais nos últimos anos?] Sim, teve reuniões nas escolas na época de 2018, se não me engano, e 2017 para 2018 e os professores se organizaram para fazer contribuições, na verdade, muita coisa já veio pronta né?! A gente fez algumas contribuições com

relação às habilidades e competências que a BNCC trouxe para ser discutida (sic) na época.

Buscando alcançar o aprofundamento analítico desta pesquisa, questionou-se aos professores sobre sua percepção em relação às mudanças do Novo Ensino Médio em relação ao modelo anterior. Percebemos, então, que as respostas denotaram o nível de interação dos professores com essa nova política educacional.

Como vimos ao longo desta pesquisa, há um acalorado debate sobre o discurso político associado a políticas neoliberais, que promove a defesa do Novo Ensino Médio e, por outro lado, a prática cotidiana evidenciada em diversas pesquisas científicas que tecem ácidas críticas ao modelo.

Tudo isso associado ao grau de interação do professor com o Novo Ensino Médio aponta para a formação de uma percepção que pode ser crítica se a interação for abrangente ou acrítica se o nível de envolvimento for superficial. Como podemos observar:

[Quais são as principais mudanças no Novo Ensino Médio em comparação ao modelo anterior?] Olha, se você analisar a principal mudança é essa escolha em que o aluno pode fazer em relação ao componente curricular e área de atuação dele, por exemplo, se ele vai ser médico, ele pode estar se aperfeiçoando e buscando mais conhecimento nessa área né?! Área das biológicas né?! Física, entre outras. Então o Novo Ensino Médio vai priorizar a vocação do aluno, como eu disse, se ele vai ser médico, ele vai focar em física e áreas biológicas e essas coisas assim. E se ele vai ser um engenheiro, logicamente, ele irá focar em matemática. Se ele será um advogado, um professor de Geografia, por exemplo, ele vai permanecer focado e estudando cada vez mais a área de humanas (P1).

Nota-se um discurso que se aproxima do discurso político do Novo Ensino Médio, uma vez que tais argumentos foram abundantemente propagandeados na televisão aberta e na internet, sem, no entanto, trazerem evidências dos investimentos para viabilizar tais propostas. Sabe-se que tais propostas até podem ser transformadoras em países com pouca desigualdade social e com vultuosos investimentos em educação pública, fato que está muito distante da realidade brasileira, uma vez que:

Observa-se que todas as ações do Estado, inclusive em suas políticas educacionais, estão a serviço do capital, à medida que se estabelece legalmente a precarização do ensino, por meio de propostas pedagógicas que, ao pregarem o espontaneísmo,

intensificam o obscurantismo dos indivíduos (Vasconcelos; Magalhães; Martineli, 2021, p. 12).

Contudo, quais são as escolhas que esses alunos podem fazer nas escolas públicas de Aquidauana? As unidades curriculares são realmente diversificadas?

Na contramão desta resposta, temos docentes que mostraram preocupações práticas, como a redução da carga horária das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e, conseqüentemente, da Geografia, o que é um contrassenso, tendo em vista o aumento da carga horária total no Novo Ensino Médio, além das novas formas de se trabalhar, visando a interdisciplinaridade das áreas de conhecimento.

[Quais são as principais mudanças no Novo Ensino Médio em comparação ao modelo anterior?] Acho que mudou drasticamente, acho que retirou muita coisa. O formato como veio do referencial curricular mudou, antes não tínhamos as habilidades e competências e agora tem habilidades, competências e objetos de conhecimentos. E no antigo era objetivo e conteúdo, então ampliou mais. O referencial curricular na área de Geografia, ele ampliou mais a forma de trabalho nossa. Então nós temos que trabalhar de forma diferente, nós temos que trabalhar hoje buscando relacionar a área de conhecimento, Geografia, História, Filosofia e Sociologia (P2).

[Quais são as principais mudanças no Novo Ensino Médio em comparação ao modelo anterior?] Então, eu atuei muito pouco no ensino médio né?! Desde 2010 para cá, mas a primeira coisa que vejo que mudou foi a carga horária né?! Antes eram 2 aulas e baixou para 1 aula no ensino médio. O terceiro ano, se não me engano, na época, eram 2 aulas. E minha experiência, que é com o primeiro ano, no ano passado eu percebi isso, que é uma mudança de carga horaria né?! As habilidades só aumentaram, aí para você trabalhar isso em sala de aula não deu muito tempo, não dá tempo de trabalhar (P5).

As falas dos professores apontam uma preocupação com a divisão da carga horária entre a Formação Geral Básica (1.800 horas) e os Itinerários Formativos (1200 horas). Isso ocorre porque a Formação Geral Básica trata do “conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles” (Brasil, 2018), isto é, aborda o conjunto de disciplinas que estarão garantidas no currículo dos alunos, tendo a Geografia, no Estado de Mato Grosso do Sul, a carga horária de uma hora para

o primeiro e segundo anos e duas horas para o terceiro ano do ensino médio, como já mencionamos anteriormente.

Já o Itinerário Formativo (1.200 horas), como visto em capítulos anteriores desta pesquisa, é o conjunto das unidades curriculares, ou seja, refere-se à carga horária eletiva. Assim, foi de grande importância sabermos como os docentes estão percebendo os Itinerários Formativos em suas escolas.

Retomando o pensamento iniciado na página anterior, de que quanto menor a interação dos docentes com o Novo Ensino Médio, mais difícil é para estabelecerem uma análise crítica – e mesmo sem a pretensão de estabelecer uma generalização analítica a este respeito.

Percebemos que dos cinco docentes entrevistados, apenas um não teve contato com a carga horária de disciplinas eletivas do Novo Ensino Médio, sendo este o único a apresentar uma visão positiva da política educacional.

Quais são as opções de Itinerários Formativos oferecidos no Novo Ensino Médio na escola em que leciona?] Olha, eu ainda não me inteirei na verdade nessas opções porque estou focado somente na minha matéria mesmo, entendeu? Só Geografia mesmo, mas temos professores que estão atuando nesses Itinerários Formativos com o objetivo de ampliar mais os conhecimentos dos alunos, reforçando conteúdos, reforçando debates, reforçando informações e até mesmo as intenções do aluno quanto aos seus objetivos principais. Porque às vezes os alunos ficam perdidos né?! E são os professores que vão estar sempre buscando essa orientação e guiar esse aluno rumo ao que ele quer e aos seus objetivos quanto às suas expectativas e aos seus sonhos durante a sua carreira como estudante e depois com suas carreiras na universidade (P1)⁹.

Ainda sobre os Itinerários Formativos, buscamos compreender se há a diversificação das unidades curriculares nas escolas e as respostas, ao serem analisadas mais profundamente, levam à compreensão de que a proposta do estado de Mato Grosso do Sul para as unidades curriculares ainda apresenta muita limitação.

Em um primeiro momento, ao responderem à pergunta: Quais são as opções de Itinerários Formativos oferecidos no Novo Ensino Médio na escola em

⁹ Deixamos claro que ao utilizar as falar do P1 como exemplificação, buscamos estabelecer o entendimento da argumentação de que a prática profissional diretamente relacionada ao Novo Ensino Médio leva a uma compreensão mais ampla do processo, levando, por sua vez a identificação de problemas. Reconhecer problemas e atuar para a sua superação pode levar a melhorias no quadro educacional.

que leciona? Pudemos identificar respostas como “Tem todas, tem a área de ciências humanas, sociais. Todas são preenchidas” (P2). Outra docente foi ainda mais detalhista, informando que:

Agora eu não sei, porque eu não estou trabalhando com o ensino médio. Mas cada semestre a gente trabalha um tema. Ano passado nós trabalhamos dois temas diferentes e para esse ano mais dois [argumenta que são ofertadas duas unidades curriculares por ano], um no primeiro semestre e outro no segundo. Ano passado um era de Educação Midiática que trabalhava *cyberbullying* e a outra era mais voltada para a Geografia mesmo. A gente trabalhava as teorias heliocêntrica, geocêntrica, as formas da terra e as formas de representação. Era bem Geografia mesmo no último semestre que a gente trabalhou (P3).

Contudo, ao ampliar a questão e perguntar se os itinerários formativos são diversificados o bastante para a escolha dos alunos, as respostas começaram a revelar alguns problemas como a ingerência da SED que encaminha as unidades curriculares toda formatada. Também foi relatada a falta de conteúdos geográficos em escolas com perfil de formação técnica e, o que fica ainda pior, a retirada da escolha das unidades curriculares dos alunos, devido às mudanças nas políticas educacionais mais recentes. Vejamos:

Tabela 3: Diversidade de Itinerários Formativos disponíveis

| | |
|------------------|---|
| <p>P2</p> | <p>Até o ano passado era, esse ano não tem mais. Até o ano passado, o aluno poderia escolher qual queria participar, de qual unidade curricular, que é diversificado então ele ia fazer uma diversificada, um aluno do primeiro ano, do terceiro ano, do segundo junto, esse ano não. Se o aluno é do primeiro ano ele tem que ficar no primeiro ano, se ele é do segundo, então a unidade é do segundo ano. A unidade curricular é mais voltada a do ano/disciplina, então a Geografia, se você fizer uma comparação da unidade curricular do ano passado, do ano retrasado com a que veio para gente esse</p> |
|------------------|---|

| | |
|------------------|--|
| | <p>ano, é completamente diferente. Então a unidade curricular do primeiro ano atende o conteúdo do primeiro ano, a do segundo ano atende à do segundo e do terceiro à do terceiro. Então, por exemplo, geografia física do primeiro ano aparece unidade curricular vai atender à geografia física. Se quem pegou a unidade curricular for professor de geografia. Se for um professor de história, a unidade curricular vai ser referente à história.</p> |
| <p>P3</p> | <p>Eles são diversificados, assim eles já vêm prontos para a gente né?! Tem uma ementa, daí o que vai ser trabalhado é sua forma de metodologia, mas eles já vêm tudo pré-definido: o que você tem que pesquisar, como você tem que trabalhar, as habilidades que você vai desenvolver no semestre. Mas é bem diversificado, nós já trabalhamos com esses itinerários muito bons mesmo. Nós tivemos da erva mate, que é uma coisa bem regionalizada pra gente aqui, então, assim, é bem diversificado mesmo.</p> |
| <p>P4</p> | <p>Na escola que eu leciono é voltado para os cursos técnicos. Por exemplo, no CEJAR são os cursos técnicos e no CEPA também. No CEPA, os cursos são voltados para agropecuária. Já no CEJAR, os cursos são Ciências de Dados, Administração e Serviço Jurídico.</p> |
| <p>P5</p> | <p>Sim, é que vem um catálogo da SED, aí quem escolhe são os alunos. Aí tem lá linguagens, exatas, ciências humanas e ciências da natureza, bem diversificado.</p> |

Para aprofundar as análises, realizou-se o levantamento das unidades curriculares relacionadas à Geografia. O levantamento dos dados foi feito no site da SED/MS, onde tivemos acesso ao catálogo publicado em 2022.

Quadro 8: UCs que apresentam conteúdos principalmente geográficos

| Unidade Curricular (UC) | Conteúdos geográficos relacionados |
|--|--|
| Aprendendo Cartografia. | Conceitos Cartográficos. |
| O Espetáculo das Raças: A Questão Racial no Brasil. | Distribuição da população brasileira e formação territorial, determinismo geográfico. |
| Formação Territorial Brasileira e Ciclos Econômicos: do Pau Brasil ao Café. | Fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil. Conceitos de Estado, Território, nação e país. |
| Erva-Mate: Identidade Cultural, Costumes e Tradições no Contexto do Mato Grosso do Sul. | Conceito de Fronteira, Bioma em que se encontra a Erva Mate e relação de extrativismo vegetal. |
| Processo de Divisão e Criação do Estado de Mato Grosso do Sul. | Regionalismo e o divisionismo do Sul do antigo Mato Grosso, mapas e território. |
| Como eu desenho a Terra? Aristóteles, Galileu! Corre Aqui! | Teoria Geocêntrica; teoria Heliocêntrica; as formas de representação da Terra. |
| Guerra do Paraguai: Territorialidade, Fronteiras e Relações de Poder. | Geografia Física e Humana; estratégias de guerra; impactos da Guerra em Mato Grosso. |
| O Estudo da Cartografia sobre a Influência do Relevo para o Desenvolvimento Local. | Conceito cartográficos; Geomorfologia; Geografia Humana e interação entre sociedade e espaço. |
| Territorialidade, Relações de Poder e Identidade: O “Brasil” antes do “Brasil”. | Distribuição da população indígena no que hoje é o território brasileiro e suas diversas mobilidades no território. |
| Estrada de Ferro Noroeste do Brasil ao Trem do Pantanal: História, Memória e Patrimônio. | Formação da região do Sul do antigo Mato Grosso na construção da NOB. |

Organização da autora. 2024

Foram contabilizados 10 UCs que abordam principalmente conteúdos geográficos. Como pode-se observar, as UCs foram produzidas pela Secretaria

de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul e são relativas à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, podendo ser escolhidas por professores não geógrafos. Outro ponto a ser destacado é que quem escolhe a UC é o professor, e não o aluno. Assim, na verdade, cabe ao aluno escolher a UC que foi aderida pelo professor.

Dando seguimento ao bloco de perguntas, passamos aos questionamentos quanto à formação continuada de curta duração. Os cursos de formação continuada são responsáveis por atualizar e aperfeiçoar as habilidades necessárias para o trabalho docente dentro do ambiente escolar. O professor P1 descreve os cursos de formação continuada como uma necessidade básica e que ocorre o ano todo.

[Existe projeto para a formação continuada dos professores nesta escola? Como é? Quem são os responsáveis por tal formação?] Cursos de formação continuada não somente tem, mas é como uma necessidade básica, nós temos cursos de formação continuada o ano inteiro para estar se aperfeiçoando, para se estar buscando conhecimento, para estar aprendendo e disseminando conhecimento e contribuindo com os alunos para a melhor maneira possível com novas didáticas, novas metodologias para estar inserindo em sala de aula. Essa formação continuada é algo muito importante que acontece durante o ano todo. (P1).

A respeito dos responsáveis pela aplicação desses cursos de formação continuada e as respostas foram unânimes quanto à responsabilidade dos gestores (coordenadores pedagógicos, de área ou até mesmo a própria direção) das escolas na aplicação dos cursos.

[Existe projeto para a formação continuada dos professores nesta escola? Como é? Quem são os responsáveis por tal formação?] Sim, existe, quem é responsável é a SED. A SED que determina a data e o tema, aí que faz são os coordenadores, coordenação e direção. Mas já vem tudo certinho né?! Tudo que vai ser feito. (P4).

Quando perguntado a respeito dos temas para a formação continuada, os professores afirmaram que todos os cursos de formação continuada vêm estruturado diretamente da SED, demonstrando que a figura do professor possui pouca autonomia, ou até mesmo nenhuma, de escolha sobre os temas trabalhados nesses cursos. A única contribuição que eles podem fazer é na avaliação final do curso, onde podem fazer sugestões para o próximo tema, mas que fica pendente à aceitação da SED.

[Como são escolhidos os temas para formação continuada dos professores?] Vem tudo da SED, a gente não escolhe. Podemos opinar na avaliação depois da formação, a partir do questionário e aí perguntam o que você achou da formação e sugestões, a gente pode até dar sugestão qual formação ser a próxima, mas já vem engessada da SED. (P2).

[Como são escolhidos os temas para formação continuada dos professores?] A SED que manda tudo pronto né?! E os responsáveis pela formação já manda (sic.) tudo pronto, os temas que a gente tem que estudar já vêm definido por eles. (P3).

Como as novas reformas educacionais afetam diretamente o trabalho docente, foi elaborado o questionamento a respeito desses cursos de formação continuada terem abarcado o NEM e a BNCC, e se eles foram satisfatórios aos professores. As respostas variaram entre positivas, negativas e até alguns que não souberam responder. Isso se deve à rotatividade de professores, isto é, ao fato de estarem ou não atuando, ou até mesmo ao fato de não atuarem na mesma escola.

[Em relação à BNCC e ao Novo Ensino Médio, existiu algum curso de formação continuada? Caso tenha existido, você os considera satisfatórios?] Sim, no começo de 2020 e em todos esses anos, a gente vinha fazendo, dentro dessa formação continuada, sempre tinha temas relacionados a esse Novo Ensino Médio e a esse novo formato. (Em relação a ser satisfatório, os cursos que falaram sobre esses temas em específico). Eu acho que sempre fica um pouco a desejar, o tempo às vezes é pouco, e por mais que você tenha uma manhã toda, geralmente era uma manhã toda que a gente ficava, então sempre a gente fica com aquele gostinho de quero mais, que podia ter sido melhor. Mas, na verdade, é na prática mesmo que a gente vai entendendo isso, quando você vai trabalhando e desenvolvendo o trabalho durante o ano que você vai ficando mais bem informado. (P3).

Para finalizar o segundo bloco de perguntas, a questão foi sobre a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas de conhecimento que deve ser promovida no Novo Ensino Médio, tal qual preconiza a BNCC. Diante disto, foi perguntado aos professores como a escola está promovendo essa interdisciplinaridade. A pergunta foi entendida de duas formas: 1. a interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento e; 2. a interdisciplinaridade dentro das áreas de conhecimento. Consideramos interessante ter essas duas perspectivas para melhor entendimento desse quesito.

A interdisciplinaridade entre as áreas foi respondida pelos professores P3, P4 e P5, e nos trouxe as perspectivas de se trabalhar a partir de projetos, como vemos a partir das respostas abaixo;

Tabela 4: Interdisciplinaridade entre as diferentes áreas de conhecimento no Novo Ensino Médio

| | |
|-----------|---|
| P3 | Às vezes tem alguns projetos que a escola desenvolve em sua totalidade, por exemplo, nós tivemos ano passado e acho que esse ano vai ter de novo o “Abril Indígena”, então todas as disciplinas trabalharam algum tema, alguma atividade, fez alguma apresentação em cima desse “Abril Indígena”, daí consegue juntar tudo. |
| P4 | Por projeto. |
| P5 | Como antigamente, projetos pedagógicos. O professor de português pode atuar com o professor de matemática, o professor de geografia pode atuar com o professor de educação física, isso acontece, não com muita frequência, mas acontece. |

Fonte: Trabalho de campo, 2024.

A perspectiva da interdisciplinaridade dentro das áreas de conhecimentos foi respondida pelos professores P1 e P2 e envolve o trabalho dos docentes que lecionam os componentes curriculares das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Nessa perspectiva, os professores se organizam por área para construir um segmento de conteúdos que abarque todos os componentes curriculares das Ciências Humanas. Isso muitas vezes não funciona, como podemos conferir:

[Como a escola está promovendo a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas de conhecimento no novo ensino médio?] São feitas reuniões com os professores, os professores de humanas vão se reunir para estar dialogando, por exemplo, as possibilidades de um estar contribuindo com o outro dentro

daquilo que nós pretendemos colocar dentro das aulas para os alunos. (P1)

[Como a escola está promovendo a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas de conhecimento no novo ensino médio?] Para fazer o planejamento, nós temos que nos sentar com o professor de geografia, história, filosofia e sociologia e montar o primeiro bimestre de forma conjunta. E como vamos fazer isso se cada professor trabalha em escola diferente, os horários não batem, os objetos de conhecimentos não batem? E aí como que eu vou relacionar isso para passar para o aluno e dar um segmento? (P2).

Como podemos ver, o trabalho docente interdisciplinar pode acontecer entre os itinerários formativos, conforme citados pelos professores P3, P4 e P5, onde se trabalha a partir de projetos entre as diferentes áreas e também pode ter a organização do trabalho interdisciplinar dentro dos Itinerários Formativos, onde os professores de diferentes disciplinas se sentam e se organizam para dar um segmento de conteúdo. Conforme apresentado a partir das respostas do P1 e P2, às vezes esse trabalho funciona e outras não, e isso se deve à divergência quanto aos horários dos docentes, como também ao não alinhamento dos objetos de conhecimentos dos diferentes componentes curriculares.

Para a finalização das entrevistas, entramos no último bloco de perguntas, que foi relacionado tanto à experiência e opinião pessoal de cada professor, quanto aos impactos dessas reformas educacionais no trabalho docente desses professores.

A primeira questão buscou entender quais foram as consequências das reformas para o desempenho profissional desses professores. As respostas a essa pergunta foram variadas e mostram a dificuldade que cada professor enfrenta.

Tabela 5: Impacto das reformas educacionais no trabalho docente

| | |
|-----------|--|
| P2 | Estávamos habituados a trabalhar individualmente. Então acho que a parte minha de tentar relacionar com outro professor, de trabalhar interdisciplinar, porque nós temos nossa forma de trabalhar dentro de sala de aula e aí buscar integrar o outro professor junto. A |
|-----------|--|

| | |
|-----------|---|
| | meu ver isso foi mais complicado e o referencial veio muito confuso, em geografia, muito vago e muito amplo. Então eu posso entender de uma forma, o professor de outra escola, de outra forma e o estagiário de outra. Então o conteúdo não vai ser o mesmo. |
| P3 | Tirando que o nosso tempo foi muito reduzido, então, nós tivemos que nos adaptar a trabalhar tanta coisa em tão pouco tempo, a fazer assim mesmo passar numa peneira, o que realmente aquela habilidade está pedindo e focar ali porque não dá para ampliar muito, porque senão você não tem tempo para fazer isso. |
| P5 | Principalmente na carga horária, até a lotação do professor ficou mais difícil. |

Fonte: Trabalho de campo, 2024.

Percebemos que as respostas variaram entre a dificuldade de se trabalhar de forma interdisciplinar, diminuição de carga horária, dificuldade de se ter muito conteúdo e pouco tempo de aula e, por fim, a dificuldade de lotação de professores em conseguir aulas dentro de sua área de formação.

Quando perguntado sobre o planejamento de aula e suas mudanças relacionadas ao NEM e à BNCC, os professores pontuaram que mudaram, sim, suas metodologias de ensino, principalmente por terem que trabalhar de forma conjunta com outros professores os seus respectivos planejamentos de aula; como também ter que adaptar suas metodologias quanto ao pouco tempo de aula dedicado à Geografia. Outro ponto levantado pelo professor P3 está relacionado ao tipo de planejamento mensal ou bimestral em vigência atualmente.

[Houve mudança no planejamento de suas aulas após a implementação da BNCC? E quanto à sua metodologia de ensino?] Bom, agora o formato do planejamento para esse ano mudou. Agora ele é bimestral. Você vai fazer o planejamento do bimestre, antes você fazia aula a aula, você planejava aula a aula. (P3).

[Houve mudança no planejamento de suas aulas após a implementação da BNCC? E quanto à sua metodologia de ensino?] Teve vários materiais. A SED mandou vários materiais só que o tempo não dá oportunidade de você trabalhar de forma diversificada. Projeto, por exemplo, no ensino médio é mais difícil em geografia (P5).

Portanto, os planejamentos de aula mudaram tanto de formato quanto o caráter interdisciplinar na confecção deles. As metodologias de ensino também passaram por mudanças a partir da necessidade de combinar diferentes formas do fazer docente alinhado ao pouco tempo direcionado à Geografia dentro da área das Ciências Humanas.

A satisfação profissional atrelada ao sentimento de valorização é uma necessidade básica de qualquer profissional em qualquer profissão, por isso a próxima pergunta deu-se exatamente nesse sentido, buscando saber se os professores de Geografia se sentem valorizados e estimulados na profissão docente a partir dessas reformas?

Partindo das respostas trazidas pelos professores entrevistados, a resposta a essa pergunta é majoritariamente negativa e resultou até em risos por parte de um dos professores entrevistados. A argumentação trazida por esses professores está diretamente ligada ao fato de não serem consultados para a implementação dessas reformas, pois elas foram impostas de cima para baixo, implicando em um total desprezo pela opinião profissional desses professores.

Além disso, o fato de essas reformas estarem em constantes mudanças também dificulta o trabalho docente, pois os professores realizam as mudanças requeridas, começam o processo de adaptação, mas elas sofrem novas alterações e eles têm que reiniciar todo o processo novamente, o que torna os seus esforços improdutivos.

Tabela 6: Sentimento de valorização por parte dos docentes

| | |
|----|--|
| P2 | Não, acho que professor é totalmente desvalorizado, acho que há muito tempo, há décadas atrás. Acho que as reformas vêm de cima para baixo, então elas não ouvem (os professores), até as reformulações dos referenciais que foram |
|----|--|

| | |
|-----------|---|
| | feitas nas escolas, a gente passou os atendimentos e sugestão e aí o referencial curricular, o último modelo, ele não seguiu nenhuma orientação das escolas, que as escolas queriam. Acho que valorizado a gente não se sente não. |
| P3 | Não muito porque como eu disse antes a gente, nós das humanas, perdemos muito espaço sabe, acho que a gente se sentiu um pouco desprestigiado nesse novo formato. |
| P4 | Essa pergunta é difícil hein?! Motivado é aquela questão, se você trabalha, se você escolhe uma profissão você tem que gostar, você tem que procurar se manter motivado. Agora valorizada é complicado, (risos) mesmo porque o professor convocado, analisa comigo... |
| P5 | Valorizado não sei se seria essa a palavra, talvez estimulado, mas deixa um pouco a desejar, desestimula um pouco o trabalho e se torna muito complexo, por exemplo, de um ano para o outro sempre tem mudanças. Se a BNCC veio para ficar, mas todo ano muda. |

Fonte: Trabalho de campo, 2024.

Portanto, o sentimento de valorização profissional por esses professores não existe. O sentimento preponderante é de desvalorização e desestímulo, conforme se apresentam nas respostas. A Geografia perde espaço cada vez mais e isso reflete diretamente na qualidade do trabalho docente, de acordo com o que demonstram as vivências desses professores.

Quando iniciamos a presente dissertação, sabíamos do caráter eletivo que a Geografia adquiriu a partir dessas reformas e uma das consequências foi a diminuição da carga horária destinada a essa disciplina. Como trazido pelos professores ao longo da pesquisa, a Geografia no ensino médio conta com uma

aula semanal no primeiro e segundo anos, enquanto no terceiro ano são duas aulas semanais. Quando questionados se essa carga horária contribui para a construção de um conhecimento geográfico, os professores apresentaram respostas negativas, pois existe muito conteúdo trazido pela BNCC e pelo Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul para pouca carga horária destinada a essa disciplina. O professor P4 nos trouxe um panorama de suas aulas que pode ser elucidativo:

[Na sua opinião, a carga horária de Geografia no ensino médio favorece o processo de aprendizagem geográfica?] É tempo de você chegar, dar bom dia ou boa tarde ou boa noite para o estudante, fez a chamada, você iniciou o conteúdo, eles começaram a fazer a atividade e terminou a aula, em 50 min. Então diminuiu, anteriormente era (sic.) duas horas/aulas. Então, eu percebo assim como que essa área foi um tanto desvalorizada. (P4).

Nota-se que a resposta é uma grande negativa, uma vez que uma aula não é suficiente para suprir a quantidade de conteúdos trazida pela BNCC no primeiro e segundo anos do ensino médio, sendo uma carga horário insatisfatória. O terceiro ano é o único nível que ainda contém duas aulas e, mesmo assim, como vimos no quadro 3 (ver p. 48), sobre os conteúdos geográficos do terceiro ano, isso não é o suficiente, de acordo com os professores entrevistados.

Finalizamos o roteiro de entrevistas fazendo um questionamento pessoal sobre o que os professores acham do Novo Ensino Médio, pois é uma reforma tecnicamente recente e que ainda está sendo atualizada, como foi citado anteriormente.

Os professores enfatizaram pontos positivos e negativos. Os pontos positivos levantados pelos professores são relacionados aos discursos amplamente divulgados sobre os benefícios desse novo formato, como o foco no protagonismo do aluno. Isso foi trazido pelos professores P1 e P4, como pode ser visto a seguir:

[Qual é a sua opinião sobre o Novo Ensino Médio?] Sobre o ensino médio, eu em particular defendo o Novo Ensino Médio, acredito que é importante a implantação desse Novo Ensino Médio e precisamos criar estratégias para que ele realmente funcione de fato e de verdade [...]. No entanto, ele é importante, eu acredito que é algo inovador, sim. (P1).

[Qual é a sua opinião sobre o Novo Ensino Médio?] O ponto positivo é a questão de trabalhar mais para que o aluno seja o protagonista, ele é responsável pelo seu aprendizado como também ele é responsável pelo não aprendizado, então vai depender muito da atitude do estudante. Agora o professor tem a responsabilidade de estar diversificando a forma de ensino para este estudante e o estudante vai poder escolher também qual área ele quer seguir. (P4).

Dentre os pontos negativos trazidos pelos professores sobre o NEM estão: a falta de comunicação da base com o alto escalão responsável pelo ensino escolar brasileiro, a desvalorização das disciplinas consideradas “de base” do ensino, a desvalorização das Ciências Humanas e, por consequência, da Geografia; a sobrecarga de conteúdo dentro de uma carga horária reduzida, a falta de estrutura escolar para atender todas as novas disciplinas, como também as antigas e, por fim, as constantes atualizações que impedem a adaptação dos professores diante dessas reformas.

Um ponto levantado pelo professor P3 foi a sobrecarga do aluno diante desse novo formato, já que houve o acréscimo de novas disciplinas, cada uma com seu sistema de avaliação, ou seja, mais disciplinas para obter aprovação.

[Qual é a sua opinião sobre o Novo Ensino Médio?] Bom, eu acho que diversificou demais, 24 disciplinas no caso da escola integral, é muito cansativo para o estudante, é muito. E, assim, cada um de nós quer a nossa parte, o resultado do nosso trabalho e você pensa 24 professores querendo atividades diferentes do mesmo aluno. Eu acho muito cansativo, acho que ampliou demais, devia ter focado, minha opinião, ter focado mais na base, não ter diversificado tanto. Eles alegam que essa parte diversificada é para complementar as coisas da base, mas daí você põe umas disciplinas que o aluno nem sabe por que e nem o professor sabe o porquê tem que trabalhar aquilo, porque é uma coisa que já vem pré-definida. Então acho que diversificou demais e complicou, tirou o foco do que realmente era importante dentro de cada área, no caso das ciências humanas e ciências da natureza, principalmente porque linguagens e matemáticas, eles (sic.) já são mais aulas mesmo no ensino médio, são mais aulas. (P4).

Como podemos perceber, os professores entendem a importância desse novo formato, principalmente sobre o protagonismo do aluno, mas os pontos negativos têm mais destaque, pois os professores tiveram sua carga horária diminuída.

Os alunos, por sua vez, enfrentam uma sobrecarga com muitas disciplinas, enquanto as disciplinas de base perdem espaço. Também tem a

preocupação de mais uma reformulação ser aprovada, e a partir da qual eles teriam que se readaptar e reestruturar novamente, e com pouca voz ativa, a essas mudanças.

Não obstante, mesmo o professor que se mostrou mais aberto ao Novo Ensino Médio apresentou uma complementação à sua resposta, demonstrando incômodo com a falta de diálogo com a base para construção desta política educacional:

[Qual é a sua opinião sobre o Novo Ensino Médio?] ...só que a fragmentação desse ensino médio, eu sou um pouco contrário em relação à fragmentação. Eu acho que ele poderia ser um pouco mais amplo, mais dinâmico. Eu acho que os técnicos que se reuniram para a instauração desse novo ensino médio poderiam ter convidado alguns professores de algumas áreas para estar sentado com eles, eu acredito e não sei se foi feito, não posso afirmar isso, mas a impressão que eu tenho é que não houve esse chamamento de profissionais para esse debate, então, com os professores especialistas nas áreas e os técnicos que poderíamos melhorar ainda mais esse novo ensino médio.

Por fim, os aspectos investigados evidenciam que a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul deveria investir em estudos mais amplos, de modo a ouvir os professores, buscando captar sua percepção sobre o Novo Ensino Médio, promovendo debates públicos para subsidiar as estratégias educacionais voltadas a toda a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino público brasileiro vive em constante transformação a partir da entrada e saída de governos escolhidos, democraticamente ou não (como foi no caso do período ditatorial), e até mesmo a partir de empresas privadas que transformaram o ensino em produto. As mudanças ocorridas no âmbito educacional nas últimas décadas são reflexo de cada alteração que se processou no campo político e no campo econômico do país.

A Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio são transformações recentes e ainda estão se estabilizando como o novo normal. Por isso, discussões a favor e contra estão em voga e se tem muito a discutir, principalmente no caso do Novo Ensino Médio, que ainda está sofrendo alterações no seu formato.

No caso da disciplina Geografia voltada para o Ensino Médio, a situação se mostra cada vez mais alarmante, tanto para os alunos a partir da qualidade do ensino geográfico construído, quanto para os professores a partir da perda de sua autonomia e espaço docente.

Os professores do componente curricular Geografia enfrentam uma diminuição da carga horária, dificuldades em trabalhar os mais diversos conteúdos trazidos pela BNCC em tempo reduzido em função da diminuição de suas cargas horárias junto ao currículo e a dificuldade de conseguir aulas e trabalhar dentro de sua área de formação, pois acaba-se optando-se por outras disciplinas transversais que surgiram com essas reformas.

À medida que as reformas educacionais acontecem, percebe-se a crescente desvalorização dos professores, assim como, a desvalorização das Ciências Humanas tão importante e responsável pela construção da criticidade e cidadania do aluno. A condição do docente deve ser especialmente considerada, uma vez que ao mesmo tempo que são excluídos do processo de planejamento curricular, são também forçados a trabalhar de maneira impositiva com eles, tendo que se adaptar a cada nova reforma. Ademais, as sucessivas reformas não estariam sinalizando, por elas mesmas, a necessidade de um planejamento que, para ser efetivo na prática, levasse em consideração a visão do docente?

Os professores entendem a necessidade de um NEM, mas que ele atenda às demandas desses professores e não que apenas direcione o ensino brasileiro

para caminhos já estabelecidos por diretrizes superiores que estão em constantes mudanças.

Ademais, a perda de carga horária nas Ciências Humanas faz com que os alunos não consigam construir um conhecimento geográfico satisfatório dentro da carga horária limitada, para além da sobrecarga de conteúdos trazida pela BNCC.

Os professores também têm contado com pouca autonomia de escolha em seus cursos de formação continuada oferecidos pela SED, que tem, portanto, se mostrado ineficaz ou insuficiente diante dessas reformas educacionais.

Podemos concluir que a pouca autonomia delegada aos professores quanto à implantação das reformas educacionais se deve à recusa de sua efetiva participação junto ao processo de elaboração dessas diretrizes, uma vez que elas foram e continuam sendo produzidas de cima para baixo. Como consequência, os professores enfrentam uma sobrecarga de conteúdos estabelecida pela BNCC e, contraditoriamente, uma carga horária reduzida, como ficou estabelecido no NEM. Nesse sentido, as ciências humanas perdem prestígio, o que atinge diretamente o sentimento de valorização por parte dos professores.

A partir da situação alarmante da disciplina Geografia, assim como também de toda a área das Ciências Humanas, revela-se a preocupação com os cursos de formação de professores dessas áreas e os novos professores que estão formando e enfrentando a nova realidade a partir das novas reformas educacionais.

Por fim, com a troca de governo, o Novo Ensino Médio têm sido objeto de debate no Ministério da Educação, bem como no Congresso Nacional. Contudo, apesar de termos um governo mais voltado ao campo progressista no comando do país, não sabemos quais serão os desfechos de uma possível reestruturação das políticas educacionais, tendo em vista a força e o lóbi do neoliberalismo na atual conjuntura nacional.

REFERÊNCIAS

- ABRÃO, Joice Aparecida Antonello. Concepções de espaço geográfico e território. **Sociedade e Território**, v. 22, n. 1, p. 46-64, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/sociedadeeterritorio/article/view/3490>.
- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios. **A BNCC na contramão do PNE**, v. 2024, p. 49-54, 2014. Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>
- ALBAGLI, Sarita. Território e territorialidade. **Territórios em movimento: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva. Rio de Janeiro: Relume Dumará**, p. 23-69, 2004. Disponível em: [https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/E1C3CE6A43DBDB3203256FD6004907B7/\\$File/NT00031436.pdf#page=24](https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/E1C3CE6A43DBDB3203256FD6004907B7/$File/NT00031436.pdf#page=24)
- ALVES, Luís Alberto Marques. República e educação: dos princípios da escola nova ao manifesto dos pioneiros da educação. **História: revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. 11, 2018. Disponível em: <http://aleph.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/3654>
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG**, p. 482-500, 2008.
- ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete A. Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução. **Simpósio Brasileiro-Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados. Brasília**, 2008.
- Apresentação - PPGGeo/CPAQ. Disponível em: <https://ppggeografiacpaq.ufms.br/apresentacao/>. Acesso em: 23 out. 2023.
- ARAÚJO, Bruna Gabriele Oliveira; VIANA, Antônio Kinsley Bezerra. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O PENSAR GEOGRÁFICO: reflexões sobre o ensino de Geografia e o Novo Ensino Médio. **Ensaio de Geografia**, v. 8, n. 16, p. 14-31, 2022. Disponível em: https://periodicos.uff.br/ensaios_posgeo/article/view/51370
- ARIENTI, Wagner Leal. A teoria tributária de Adam Smith: uma revisão. **Textos de Economia**, v. 2, n. 1, p. 43-58, 1987. Disponível: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/economia/article/view/6565>
- BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, Luiz Bezerra. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Itinerarius Reflectionis**, v. 10, n. 1, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/29044>

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 02, p. 157-168, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3033/303325733002.pdf>

BRANCO, Emerson Pereira et al. Sistema Nacional de Educação: críticas no contexto da implantação da BNCC. **[TESTE] Debates em Educação**, v. 11, n. 25, p. 271-294, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8035>

BOLLMANN, Maria Graça Nóbrega; AGUIAR, Leticia Carneiro. LDB-projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 407-428, 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/703>

BRASIL, J. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL, CNE. **CEB, Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal nº 10.172**. de 9/01, 2001.

BRASIL. Constituição (1934). Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. 22 de dez. de 2020

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.
BRASIL.

COELHO NETO, Agripino Souza. Aportes teóricos para pensar o território e a territorialidade. IN: COELHO NETO, Agripino Souza; MUNIZ FILHO, Antônio; FRANCO, Gustavo Barreto (Orgs.). **Território, cidade e meio ambiente [recurso eletrônico]: debates contemporâneos** – Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2024.

Cronograma de implementação do Novo Ensino Médio é suspenso. Disponível em: <<https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/obrasilvotou/cuidado/cronograma-de-implementacao-do-novo-ensino-medio-e-suspenso>>. Acesso em: 26 out. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, p. 293-303, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF>

DA SILVA, Eduardo Cristiano Hass; DE FIGUEIREDO, Milene Moraes; DA SILVA, Bárbara Virgínia Groff. O ensino comercial e agrícola no Brasil a partir da vinda da família real portuguesa. **REVISTA ELETRÔNICA**

PESQUISEDUCA, v. 12, n. 28, p. 701-717, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/984>

DE ALMEIDA, Vitor Sergio; JUSTINO, Rogério. O contexto neoliberal na formulação e na promulgação da LDB de 1996. **Cadernos da FUCAMP**, v. 17, n. 31, 2018. Disponível em:
<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/1321>

DE HOLANDA, Francisco Uribam Xavier. **Do liberalismo ao neoliberalismo: o itinerário de uma cosmovisão impenitente**. Edipucrs, 2001.

DE SOUZA, Marcelo Lopes. Território e (des)territorialização. In: OS CONCEITOS Fundamentais da Pesquisa Sócio-espacial. 1 edição. ed. Brasil: Bertrand Brasil, 2013. v. 1, cap. 4, p. 77-110.

DOS SANTOS, José Erimar. Desordem e regresso: a “nova” reforma do ensino médio e a deficiência cívica sem o saber pensar o espaço e sem o saber nele agir. **Geografia Ensino & Pesquisa**, p. e4-e4, 2019. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/%20view/30993>

DOURADO, LUIZ FERNANDES; SIQUEIRA, ROMILSON. THE ART OF DISGUISE: BNCC AS CURRICULUM MANAGEMENT AND REGULATION. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 2, p. 291-306, 2019. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2447-41932019000200291&script=sci_abstract&lng=en

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40602004000200012&script=sci_abstract

FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. A reforma que deforma: o Novo Ensino Médio e a Geografia. **Pensar Geografia**, v. 1, n. 2, p. 129-149, 2017. Disponível em:
<https://periodicos.apps.uern.br/index.php/PGEO/article/view/747>

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, v. 28, p. 333-355, 2008. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Y59LVTRh6zQ8WCyXYkkRGQt/?format=html>

FOSS, Marlon Nantes. As contribuições do materialismo histórico dialético para a pesquisa sobre o programa ensino médio inovador (ProEMI). **JORNADA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM/ENCONTRO DO PROFEDUC E PROFLETRAS/JORNADA DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL**, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em:
<https://anaisonline.uems.br/index.php/jornadaeducacao/article/view/4892>

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 01, p. 11-30, 2004. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000100002&script=sci_abstract

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. **Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE**, p. 9-49, 1996. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/50789367/neoliberalismo-e-educacao_Pablo_Gentili-libre.pdf

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNs a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, n. 30, p. 419-439, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/23781>

GIROTTTO, Eduardo Donizeti; MORMUL, Najla Mehana. O perfil do professor de geografia no Brasil: Entre o profissionalismo e a precarização. **Caminhos de Geografia, Uberlândia**, v. 20, n. 71, p. 420-438, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/45988>

GUEDES, Renildo de Moura. Novo ensino médio no Brasil: possíveis impactos no ensino da Geografia. 2023. 37f. Monografia (Licenciatura em Geografia) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2023.

Guia de implementação do novo Ensino Médio. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/guia-de-implementacao-do-novo-ensino-medio>.

HARVEY, David. O Neoliberalismo—história e implicações: O Estado neoliberal. **São Paulo: Loyola**, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/827027/mod_resource/content/1/HARVEY.%20%20Neoliberalismo%20%28pp.%2011-47%29.pdf

IANNI, Octavio. Globalização e neoliberalismo. **São Paulo em perspectiva**, v. 12, n. 2, p. 27-32, 1998. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v12n02/v12n02_03.pdf

KATUTA, Ângela Massumi. Reformas educacionais: retrocessos e resistências na atual conjuntura brasileira. **Caderno Prudentino de Geografia**, v. 4, n. 42, p. 14-44, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7901>

KEIM, Ernesto Jacob. COMPLEXIDADE E PRÁTICA EDUCACIONAL: O Pensamento Sistêmico, o Conhecimento e a Vida. **Revista Contexto & Educação**, v. 16, n. 64, p. 37-59, 2001. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1189/943>

LEITE, Eudes Fernando. Aquidauana: a baioneta, a toga e a utopia nos entremeios de uma pretensa revolução. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2009. 106 p. Disponível em:

<https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/EDITORA/catalogo/aquidauana-a-baioneta-a-toga-e-a-utopia-nos-entremeios-de-uma-pretensa-revolucao.pdf>

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Cortez editora, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, p. 38-62, 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtGy4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>

LIMA, Licínio C. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. **Educ. Teoria Prática**, p. 08-26, 2011. Disponível em:
<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5262>

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. A Legislação de educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas. 2010.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, n. 5, p. 1-16, 2008. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152>

LOPES, ALICE CASIMIRO. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, p. 59-75. Disponível em:
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>

MALTA, Tayse Farias Gomes Eloi; RIBEIRO, Rafael Martins; DOS SANTOS, Cristina Silva. Autonomia escolar: perspectiva para para uma gestão democrática. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, v. 2, n. 2, p. 184-208, 2021. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/9131>

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: **Atlas**, 2003. Disponível em:
https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view

MARRACH, Sonia Alem; SILVA JUNIOR, Celestino A. da. Infância, educação e neoliberalismo. **GHIRALDELLI JÚNIOR, P**, 1996.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017. Disponível em:
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/71528888/14343-libre.pdf?1635315909=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_Base_Nacional_Comum_Curricular_Um_Novo.pdf

MATOS, Sidney Tanaka S. Conceitos primeiros de neoliberalismo. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, v. 13, n. 1/2, p. 192-213, 2008. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3314>

MORIN, Edgar. Para além do Iluminismo. **Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia**, n. 26, p. 24-28, 2005. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3299>

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. INSTITUIÇÕES ESCOLARES NO BRASIL COLONIAL E IMPERIAL. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, v. 28, p. 181-203, dez. 2007. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/maria_solange_claudia_e_sonia_artigo.pdf

NETO, Daniel Rodrigues Silva Luz. Afinal, para onde caminha o Ensino de Geografia no contexto de reforma do Ensino Médio e implantação da BNCC? **Terra Livre**, v. 1, n. 56, p. 370-397, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/2205>

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração, São Paulo**, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54648986/PESQUISA_QUALITATIVA_CHARACTERISTICAS_USO-libre.pdf

Nóbrega Bollmann, M. G., & Aguiar, L. C. (2017). LDB - projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos Da Escola**, 10(19), 407–428. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/703>

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista brasileira de educação**, v. 11, p. 61-74, 1999. Disponível em: <https://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/30315-31270-1-PB.pdf>

OLIVEIRA, Claudia Lisete; PANOSSIAN, Maria Lucia. Reflexões sobre o Novo Ensino Médio: possibilidades e desafios. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 11, n. 1, p. 5-23, 2021. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/ripem/article/view/2686>

OSTERMANN, Fernanda; SANTOS, Flavia Rezende Valle dos. BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. **Caderno brasileiro de ensino de física**. Florianópolis. Vol. 38, n. 3 (dez. 2021), p. 1381-1387, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/85172>

PATROCLO, Luciana Borges. A fundação do Colégio de Pedro II nas páginas da imprensa carioca do século XIX: os jornais A Aurora Fluminense e O Chronista. In: **CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN (CIHELA)**. 2014. p. 889-901. Disponível em:

http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400544188_ARQUIVO_ComunicacaoCompleta-ANPUH-RIO-2014.pdf

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. Edições Loyola, 2003.

PINHEIRO, Claudio *et al.* Educação e Ditadura militar: relatos da história oficial e a memória de professores (1964-1985). 2006. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/METODISTA_870bcfdef17d1dea6570c33927fbe586

PIZZATO, Maria Dilonê. A Geografia no contexto das reformas educacionais brasileiras. **Geosul**, v. 16, n. 32, p. 96-137, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/14021/12871>

Portal da Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/login/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (Org.). *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2015. p. 89-112. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/13399>

RABELO, Denise Lima *et al.* Itinerário formativo como fragmentação do saber. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 4, p. 23633-23652, 2022. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/index.php/BRJD/article/download/46036/pdf>

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. [trad. Maria Cecília França]: Ática, São Paulo, 1993.

RAMALHO, Betania Leite; NÚÑEZ, Isauro Beltrán. Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares. **Revista Educação em Questão**, v. 40, n. 26, p. 69-96, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/4041/3308>

Resolução CNE/CEB no 3, de 21 de novembro de 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEB_N32018.pdf.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, p. 15-30, 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBrtzm66hjvnLDdfDb/abstract/?lang=pt>

RIBEIRO, José Felipe; WALTER, Bruno Machado Teles. Fitofisionomias do bioma Cerrado. 1998. Disponível em:
<https://www.alice.cnptia.embrapa.br/alice/handle/doc/554094>

RIOS, Mirivan Carneiro. As Políticas Públicas do Banco Mundial para a Educação Brasileira. **Educação em Foco, Amparo**, v. 1, p. 21-28, 2014. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/1politicas_publicas.pdf

SANTANA, Marcelo dos Santos Garcia. DE THOMAS HOBBS À MONTESQUIEU. ANÁLISE DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-POLÍTICOS DO LIBERALISMO. **Revista Saber Digital**, v. 2, n. 01, p. 77-94, 2018. Disponível em: <https://revistas.faa.edu.br/SaberDigital/article/view/1022>

Santana, A. de A., & Munhoz, RF (2022). Caminhos para o Novo Ensino Médio: traçando um itinerário formativo em uma plataforma adaptativa. **Revista Brasileira de Ciências**, 1 (3), 9–15. Disponível em:
<https://periodicos.cerradopub.com.br/bjs/article/download/110/20/457>

SANTOS, Cássia RG. **História da educação**. Editora Senac São Paulo, 2021.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec.1996. Acesso em: 25 out. 2023

SAQUET, Marcos. Contribuições teórico-metodológicas para uma abordagem territorial multidimensional em geografia agrária. **Territorialidades e diversidade nos campos e nas cidades latino-americanas e francesas. São Paulo: Expressão Popular**, p. 209-226, 2011. Disponível em:
<https://repositorio.usp.br/item/002180259>

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 32. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1999, 105p

SAVIANI, Dermeval. **Breves considerações sobre fontes para a história da educação**. Fontes, história e historiografia da educação. Campinas: Autores Associados, p. 3-12, 2004.

SILVA, Marcelo Lira. Os fundamentos do Liberalismo Clássico: A relação entre estado, direito e democracia. **Revista Aurora**, v. 5, n. 1, p. 121-147, 2011. Disponível em:
<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/1710>

SILVA, João Carlos da. O tema da escola pública no manifesto dos pioneiros da Educação Nova. **Revista de Educação Pública**, v. 20, n. 44, p. 521-539, 2011. Disponível em:
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/321>

SILVA, A. D. P.; AZEVEDO, S. D. C. A escola como território: relações de poder e políticas educacionais. **Cad. Geogr.**, v. 29, n. 2, p. 55-69, 2019.

Disponível em:

<https://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/20620>

SILVA, Gerusa de Figueiredo Leite. Desafios e perspectivas na implantação da BNCC no ensino fundamental de Geografia a partir da percepção dos professores e gestores das escolas da rede estadual em Aquidauana/MS. 2021. 69 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2021. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1095>

SOBE, Rogéria Moreira Rezende *et al.* Impacto das políticas neoliberais no trabalho docente. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60747>>.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar em Revista**, p. 17-49, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VFrCGnSBgwK5x8dmxJ5fr8w/?format=pdf>

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, 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>

TERENCIANI, Cirlani. Interculturalidade e ensino de geografia em escolas na fronteira Brasil – Paraguai em Mato Grosso do Sul. 2011. 206 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2011.

VASCONCELOS, Carolina de Moura; MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC. **EccoS – Revista Científica**, n. 58, p. e10726-e10726, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10726>

WARDE, Mirian Jorge. **Liberalismo e educação. 1984.** 1984. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ANEXOS

1. ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Qual sua idade?
2. Qual é sua área de atuação nos novos componentes curriculares?
3. Em qual instituição se formou?
4. Em qual ano se formou?
5. Desde quando atua como docente?
6. Você possui cursos de pós-graduação? (*Stricto Sensu/Lato Sensu*)
7. Qual é a sua relação contratual com SED?
8. Qual é a sua carga horária no Ensino Médio? (Geografia/Componentes Curriculares)

B) CONHECIMENTO SOBRE A BNCC e NEM

9. Você acompanhou o andamento das reformas educacionais nos últimos anos? (2016-?)
10. Quais são as principais mudanças no Novo Ensino Médio em comparação ao modelo anterior?
11. Quais são as opções de Itinerários Formativos oferecidos no Novo Ensino Médio na escola em que leciona?
12. Os Itinerários Formativos são diversificados o bastante para a escolha dos alunos?
13. A escolha dos Itinerários Formativos dentro da área de Ciências Humanas se dá por disciplina ou entre as disciplinas?
14. Existe projeto para a formação continuada dos professores nesta escola? (Caso a resposta seja afirmativa, como ele é? Quem são os responsáveis por tal formação?)
15. Como são escolhidos os temas para formação continuada dos professores?
16. Em relação à BNCC e ao Novo Ensino Médio, existiu algum curso de formação continuada? (Caso tenha existido, você os considera satisfatórios?)
17. Como a escola está promovendo a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas de conhecimento no Novo Ensino Médio?

IMPACTOS DA BNCC NO DESEMPENHO PROFISSIONAL

18. Como você acha que as novas reformas educacionais refletiram no seu trabalho como professor(a) de Geografia?
19. Houve mudança no planejamento de suas aulas e na sua metodologia após a implementação da BNCC?
20. Você se sente valorizado(a) e estimulado(a) no seu trabalho como docente a partir dessas reformas?
21. Na sua opinião, a carga horária de Geografia no Ensino Médio favorece o processo de aprendizagem geográfica?
22. Qual é a sua opinião sobre o Novo Ensino Médio?