

30
Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

CIÊNCIA
Geográfica
ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461
www.agbauru.org.br


DOI: <https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4201>

A GEOGRAFIA EM ALERTA: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

GEOGRAPHY ON ALERT: BASIC EDUCATION TEACHERS'
PERCEPTIONS OF THE HIGH SCHOOL REFORM


GEOGRAFÍA EN ALERTA: LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES
DE EDUCACIÓN BÁSICA SOBRE LA REFORMA DE
LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Ingrid Moraes Lima¹

 0000-0003-0145-1850

ingrid22moraes@gmail.com

Ricardo Lopes Batista²

 0000-0002-1155-627X

ricardo.batista@ufms.br

1 Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0145-1850>. E-mail: ingrid22moraes@gmail.com.

2 Doutor em Geografia, professor efetivo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1155-627X>. E-mail: ricardo.batista@ufms.br.

Agradecimentos: Os autores agradecem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo auxílio financeiro para a realização da presente pesquisa promovida no âmbito do processo: 88887.710543/2022-00. O presente trabalho foi realizado com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/MEC – Brasil.

Artigo recebido em outubro de 2024 e aceito para publicação em abril de 2025.



RESUMO: O Brasil tem experimentado nos últimos anos uma profunda reforma educacional, que tem causado um efeito cascata, com mudanças nos currículos de todos os estados da federação. Destaca-se a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em 2017, e a criação do Novo Ensino Médio suportado pela Lei 13.415, de 2017. Buscando compreender os impactos de tais políticas na ponta da cadeia escolar, o presente artigo traz como enfoque analítico a percepção dos professores de Geografia que trabalham na rede estadual de educação em Aquidauana – MS e que tiveram experiência de atuação no Novo Ensino Médio. Para tanto, destacam-se como procedimentos metodológicos a análise documental, o levantamento bibliográfico e a realização de entrevistas com roteiro semiestruturado. Por sua vez, a pesquisa identificou alguns impactos resultantes da reformulação curricular promovida pelo “Novo Ensino Médio” no ensino de Geografia, uma vez que reduziu o tempo destinado às aulas, além de retirar conteúdos historicamente trabalhados por docentes com formação geográfica.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. BNCC. Professores de Geografia. Aquidauana-MS.

ABSTRACT: In recent years, Brazil has experienced a profound educational reform, causing a cascade effect of changes in the curricula of all states of the federation. The implementation of the National Common Curricular Base – BNCC, in 2017, and the creation of the New Secondary Education supported by Law 13,415 of 2017 stand out. Seeking to understand the impacts of such policies at the end of the school chain, this article has an analytical focus the perception of geography teachers who work in the state education network in Aquidauana-MS and who had experience working in the New High School. To this end, the methodological procedures include document analysis, bibliographical research and interviews with a semi-structured script. It was seen, therefore, that the New Form of Secondary Education had a direct impact on the teaching of geography since it reduced the time allocated to classes, in addition to removing content historically worked by teachers with geographic training.

Keywords: New High School. BNCC. Geography teachers. Aquidauana-MS.

RESUMEN: En los últimos años, Brasil ha experimentado una profunda reforma educativa, que ha provocado un efecto cascada, con cambios en los currículos de todos los estados de la federación. Se destaca la implementación de la Base Curricular Nacional Común – BNCC, en 2017, y la creación de la Nueva Escuela Media amparada en la Ley 13.415, de 2017. Buscando comprender los impactos de tales políticas al final de la cadena escolar, este artículo trae como foco analítico la percepción de profesores de Geografía que actúan en la red estadual de educación en Aquidauana – MS y que tuvieron experiencia de actuación en la Nueva Enseñanza Media. Para ello se destacan los siguientes procedimientos metodológicos: análisis documental, levantamiento bibliográfico y entrevistas con guión semiestructurado. A su vez, la investigación identificó algunos impactos derivados de la reformulación curricular impulsada por la “Nueva Escuela Secundaria” en la enseñanza de la Geografía, ya que redujo el tiempo destinado a las clases, además de retirar contenidos históricamente trabajados por docentes con formación geográfica.

Palabras clave: Nueva Escuela Secundaria. BNCC. Profesores de geografía. Aquidauana-MS.

INTRODUÇÃO

O intuito do presente artigo é discutir as recentes transformações do ensino brasileiro e seus efeitos no trabalho docente do professor de Geografia. Nos últimos anos, vêm ocorrendo mudanças na educação pautadas numa premissa de melhoria que atinge diretamente os principais atores da educação: o professor e o aluno. O artigo visa discutir principalmente as mudanças no trabalho docente e o alvo dessa discussão são os professores de Geografia da rede estadual de educação de Aquidauana – MS, que atuam no Novo Ensino Médio e que utilizam a Base Nacional Comum Curricular – BNCC para elaborar seus planos de aula, buscando, assim, analisar as diferentes perspectivas de distintos sujeitos que foram diretamente impactados.

Embora a BNCC tenha sido aprovada há aproximadamente sete anos (dezembro de 2017), a discussão da criação de uma base nacional curricular tem sido feita há pelo menos 28 anos, provocada pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB, de 1996.

Nesse sentido, o Novo Ensino Médio foi instaurado a partir da Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, sancionada 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 Educação³. Embora tenha sido sancionada, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei n. 14.945 de 31 de julho de 2024 que trata da reformulação das leis 9.394/1996 e 13.415/2017, trazendo significativas alterações na distribuição da carga horária da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos, as análises apresentadas neste artigo se referem a reforma do Ensino Médio realizada em 2017, uma vez que as novas alterações inicia-se, gradualmente, apenas em 2025 e só em 2027 terá abrangido todos os três anos do Ensino Médio.

De forma geral, o intuito desse 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 educação de Aquidauana – MS. Logo, de forma específica, buscará mapear o perfil dos(as) professores(as) do componente curricular Geografia quanto a: tempo de magistério, vínculo empregatício com Coordenadoria Regional de Educação de Aquidauana e atuação nível(s) escolar(es), assim como, serão levadas em consideração as escolas em que lecionam, buscando 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.

Desse modo, a discussão que envolveu a pesquisa pressupõe algumas questões norteadoras, tais como: Quais os impactos das reformas educacionais no ensino de Geografia? Qual é a visão dos professores sobre a reforma? Os professores de Geografia sentem-se preparados para lidar com esse novo desafio? De que modo a redução da carga horária de Geografia impacta na seleção dos objetos de conhecimento a serem ensinados? As unidades curriculares são capazes de trabalhar os objetos de conhecimento não aprofundados em sala de aula?

Ao trazer esses questionamentos a um nível local, faz-se necessária uma análise da perspectiva dos professores de Geografia acerca dessas novas reestruturações, principalmente sobre a sua viabilidade no âmbito das escolas estaduais de Aquidauana – MS, dentre as quais, cinco que das que oferecem o Novo Ensino Médio, em área urbana, foram adotadas como recorte espacial do nosso campo de estudo.

Este artigo foi sistematizado em três eixos centrais. No primeiro propõe-se a análise da Base Nacional Comum Curricular e a reformulação curricular do referencial de Mato Grosso do Sul. O segundo trouxe uma discussão pautada na configuração do Novo Ensino Médio e o terceiro explorou a percepção dos professores de Geografia que atuam nesse nível escolar.

METODOLOGIA

O desenvolvimento do artigo foi pautado no método histórico-dialético, na medida em que buscamos evidenciar, a partir da contextualização histórica das políticas educacionais brasileiras, a contradição entre o discurso e a realidade enfrentada pelos sujeitos mais atingidos por tais reformas, isto é, professores e alunos, de modo mais direto e, indiretamente, a sociedade como todo.

Nesse sentido, Foss (2018, p. 5) destaca que 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”.

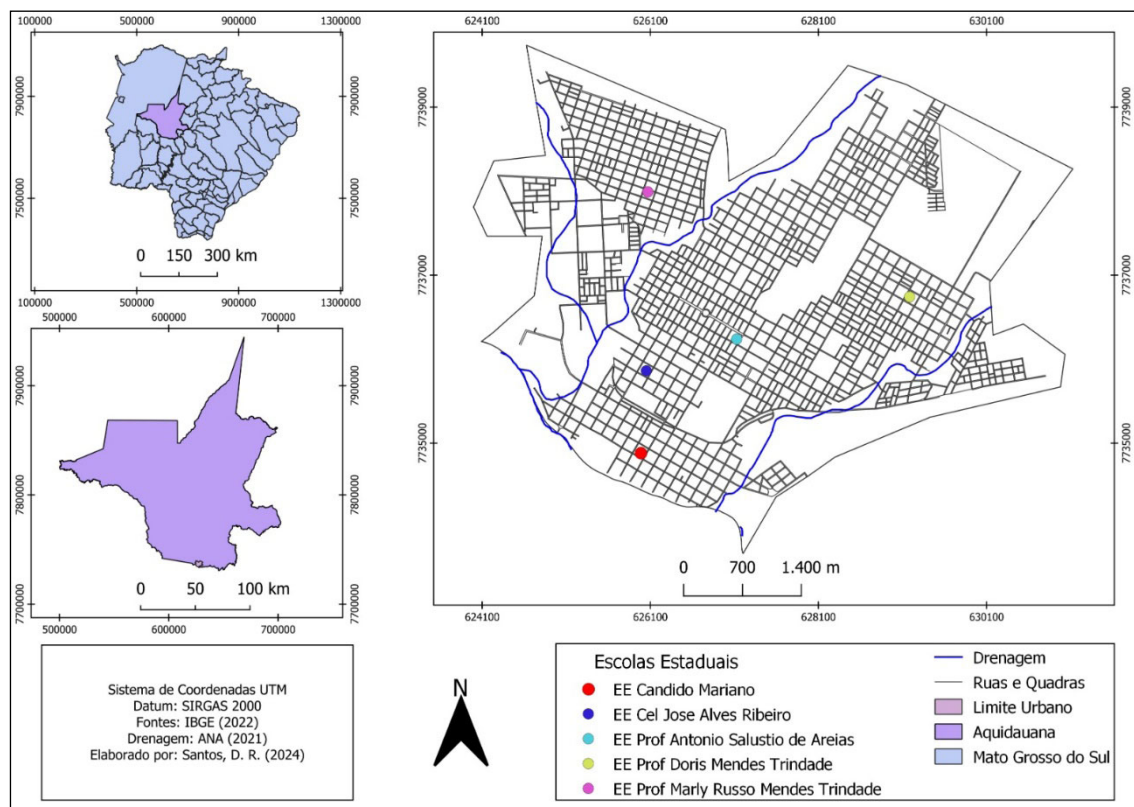
A partir do método escolhido para desenvolver a pesquisa, é possível abordar sobre a construção das políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas e sobre o contexto neoliberal que fizeram emergir tais documentos.

Ainda sobre a metodologia de pesquisa, outras etapas relevantes dizem respeito ao levantamento bibliográfico e documental, assim como à aplicação de entrevista com roteiro semiestruturado.

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, o roteiro de entrevista foi constituído por três blocos de perguntas que foram respondidas em, no máximo, vinte minutos pelos professores.

O primeiro bloco foi direcionado ao levantamento do perfil dos entrevistados. Ao todo, foram 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 às novas reformas educacionais e à necessidade de cursos de formação continuada. Por fim, o último bloco de perguntas foi direcionado para o entendimento quanto ao impacto das reformas no desempenho profissional dos docentes de Geografia.

Para o recorte espacial da pesquisa, selecionou-se escolas da rede estadual de educação que oferecem o ensino médio e que estão espacializadas na área urbana de Aquidauana, como pode-se ver na Figura 1.



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Figura 1. Espacialização das escolas estudadas.

Destarte, o recorte analítico deste estudo se concentrou na análise do impacto das recentes reformas educacionais a partir da percepção dos professores de Geografia que atuaram no Novo Ensino Médio.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O AVANÇO NEOLIBERAL NO BRASIL

A necessidade do estabelecimento de um currículo de referência para todo o território nacional foi prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

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).

Dada a necessidade da construção de uma base nacional para a educação brasileira, a sistematização do currículo tornou-se centro da disputa entre diversos setores políticos e econômicos, tendo em vista o montante de verbas públicas destinadas a esse setor por meio dos programas educacionais.

Deste modo, a análise a respeito da construção da BNCC (2017) não pode, em hipótese alguma, desconsiderar a tensão política e os interesses econômicos que protagonizaram a sua implementação, uma vez que a BNCC (2017) se coloca como normativa e tem o intuito de orientar os currículos

e 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.

As discussões sobre a BNCC vinham ocorrendo de modo mais orgânico, admitindo a participação da base, como professores da educação básica e de nível superior, e até o ano de 2015 já estava em sua segunda versão, dadas as contribuições advindas da sociedade civil. Entretanto, após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (2016), após um golpe político-midiático e judiciário, e com a assunção à presidência de seu vice Michel Temer, o neoliberalismo ganhou ainda mais espaço, exercendo forte influência na construção das políticas públicas a partir de então.

Não obstante, toda a discussão feita sobre a BNCC foi deixada de lado e uma nova proposta foi elaborada, ignorando a participação da base e dando mais espaço para setores econômicos e grandes conglomerados privados, cujos interesses centram-se na formação de mão de obra.

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; Moeller, 2020, p. 596).

À guisa de contextualização histórica, convém lembrar que o neoliberalismo surgiu, nos anos 70. Segundo essa ideologia, o setor econômico defendia que o Estado tivesse o mínimo de poder sobre a economia, a partir do mundo globalizado, já que:

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 pelas quais o capitalismo se alastra pelos distintos segmentos 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, que tornaram-se evidentes 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.

No período ditatorial, um dos aspectos educacionais mais enfatizados 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.

Uma das principais mudanças provocadas pelo neoliberalismo é a tentativa da transformação da gestão pública em privada, cujo campo de ação se dá, em grande medida, na argumentação falaciosa de que a gestão pública é muito mais eficiente do que a gestão privada, pressupondo a redução da participação estatal na oferta de serviços à sociedade. Não obstante, nesse contexto, Pinheiro (2006, p. 25) assevera que “enquanto expandia as escolas destinadas a atender os interesses do capital, aflorava o descaso do Estado com a educação”.

A consequência das políticas neoliberais na gestão pública voltada à educação básica nacional se dá na drástica redução da participação da comunidade escolar nas formulações de políticas públicas em uma escala macro e na decisão de ações da própria escola, em uma escala micro.

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 (Giroto; Mormul, 2019, p. 436).

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 a 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).

Foi justamente neste contexto que a BNCC (2017) foi idealizada, contando com a participação de grupos econômicos que vendem a imagem de setores preocupados com a educação brasileira por meio de associações não governamentais, mas que, por detrás das aparências, há setores interessados na formação de mão de obra cada vez mais acrítica.

O NOVO ENSINO MÉDIO E SEUS IMPACTOS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO

No âmbito da educação básica, o Ensino Médio passou por uma profunda reestruturação nos últimos anos que, por sua vez, alterou significativamente o currículo e, como veremos mais adiante, trouxe grande impacto à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

As principais mudanças adotadas por essa reestruturação foram: o aumento da carga horária, a priorização no agrupamento disciplinar em grandes áreas do conhecimento, a implantação dos itinerários formativos e a criação de unidades curriculares.

O Novo Ensino Médio (NEM) teve sua aprovação a partir da alteração da LDB pela Lei nº 13.415/2017, sancionada pelo ex-Presidente da República Michel Temer, incutindo, então, 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 oferecem essa etapa de ensino.

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 as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, estipula-se, no art. 7 e seus incisos, que a carga horária passará a ser de 3.000 horas, das quais, 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 ensino³.

O Novo Ensino Médio é um modelo de ensino dividido em áreas de conhecimentos, e inclui uma formação técnica e profissionalizante. Destarte, as cinco áreas são: Matemática e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; assim como Formação Técnica e Profissional.

Para compreender o impacto do NEM na disciplina de Geografia, deve-se observar o art. 11, § 7º da Resolução do CNE n. 3, de 2018, a qual dispõe que: “A critério dos sistemas de ensino, a formação geral básica pode ser contemplada em todos ou em parte dos anos do curso do ensino médio, com exceção dos estudos de língua portuguesa e da matemática que devem ser incluídos em todos os anos escolares” (Brasil, 2018).

Viu-se, então, que apenas duas áreas são obrigatórias em todos os três anos do Ensino Médio, Matemática e suas Tecnologias e Linguagens e suas Tecnologias. Assim, cada Secretaria Estadual de Educação ficou responsável por definir como cada área do conhecimento vai se encaixar na estrutura curricular.

De acordo com o Anexo da Resolução SED n. 4.252, de 3 de janeiro de 2024, a Matriz Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul para o Ensino Médio estabelece a carga horária de uma hora/aula semanal para o primeiro e segundo ano e duas horas/aulas para o terceiro ano nas disciplinas de História e Geografia. Quanto às disciplinas de Filosofia e Sociologia, a carga horária é de apenas uma hora/aula para os três anos.

Percebe-se que a Geografia foi diretamente prejudicada com a redução da carga horária, uma vez que, a esta disciplina havia a disponibilização de duas horas/aula nos três anos do Ensino Médio, conforme observamos no anexo II da Resolução SED N. 3.004, de 11 de janeiro de 2016.

Quanto aos Itinerários Formativos, o NEM estabelece 1.200 horas, 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).

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

É preciso destacar que a carga horária dos Itinerários Formativos se distribui entre todas as áreas de conhecimento, tal como estabelece o art. 12, incisos de I a V, sendo ofertadas disciplinas de recomposição da aprendizagem, Unidades Curriculares (UCs), Projeto de vida e Empreendedorismo.

Em que pese a formulação do currículo, trazemos a problematização apontada por Dourado e Siqueira (2019, p. 298), ao enfatizar a perda de espaço das disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas, dentre elas a Geografia:

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 (Dourado; Siqueira, 2019, p. 298).

Ao analisar as competências do processo formativo, fica evidente a desproporção entre a carga horária e a quantidade de conteúdo a serem ministrados para o alcance das habilidades necessárias para a formação na disciplina de Geografia.

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 (Farias, 2017, p. 136-137).

Tendo em vista a importância da Geografia para a construção cidadã, aumenta a preocupação quanto às reformas educacionais recentes 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 do Estado de Mato Grosso do Sul (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 (Mato Grosso do Sul, 2018, p. 42).

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 possuam 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 (Guedes, 2023, p. 23).

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 um importante questionamento quanto à situação dos professores de Geografia e sua carga horária, relação contratual, além de sua satisfação profissional diante dessas reformas educacionais.

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO

Para a realização da pesquisa, houve o contato com os diretores das escolas estudadas para a explicitação dos objetivos do trabalho e, após a anuência deles, houve uma conversa com os coordenadores pedagógicos para a coleta do contato dos professores de Geografia que tiveram experiência com o Ensino Médio.

Após o contato com os docentes, obtivemos o retorno de cinco professores de geografia que tiveram a disponibilidade de participar da entrevista. Duas das entrevistas foram feitas no formato presencial e três no formato on-line. Como forma de garantir a confidencialidade dos professores, trataremos cada um como P1, P2, P3, P4 e P5.

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, mostrando o impacto social do curso para o município.

Com relação ao ano de formação dos professores, vimos que o mais experiente 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 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, a respeito da formação continuada de longa duração, percebemos que todos possuem especialização, além de uma docente com mestrado em Geografia e outro com mestrado em andamento, também em Geografia.

Investigou-se, ainda, a relação contratual desses professores com a Secretaria Estadual de Educação – SED/MS. Viu-se, então, que três dos 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 no estado de Mato Grosso do Sul são submetidos a um Processo Seletivo realizado pela SED/MS, os aprovados são chamados, de acordo com a quantidade de vagas, firmando contrato com vigência de dois anos.

Buscando alcançar o aprofundamento analítico desta pesquisa, os professores foram questionados sobre suas percepções em relação às mudanças do Novo Ensino Médio em comparação com o modelo anterior. Percebemos, então, que as repostas denotaram o nível de interação dos professores com esta nova política educacional. Como vimos ao longo desta pesquisa, há um acalorado debate entre o discurso político, que, associado a políticas neoliberais, promovem 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.

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 à 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 horária 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 (1.200 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 mencionado anteriormente.

Já o Itinerário formativo (1200 horas) 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.

Não obstante, o problema da carga horária foi largamente enfatizado pelos docentes entrevistados, como ao questionarmos sobre suas percepções a respeito da implementação do NEM, sendo emblemática a seguinte resposta:

[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 ao NEM] diversificou demais, a gente se sente desprestigiada do meu ponto de vista, nós perdemos muitas aulas 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 (P3).

Ainda sobre a questão do impacto das reformas educacionais no cotidiano escolar, outro professor aprofundou o problema da carga horária, não se restringindo apenas à questão pedagógica, mas tratando da 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 [escola de tempo integral] 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 (P5).

Outra preocupação também envolveu os Itinerários Formativos, buscando compreender se há a diversificação das Unidades Curriculares (UC) 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 que leciona?” pudemos identificar respostas como: “Tem todas, tem a área de Ciências Humanas e 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 ampliarmos a questão, perguntando 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/MS, que encaminha as Unidades Curriculares todas formatadas, vejamos:

[Os itinerários formativos são diversificados o bastante para a escolha dos alunos?] Eles são diversificados, assim eles já vêm prontos para a gente né. Tem uma ementa daí o que vai ser 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 (P3).

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 (P5).

Para aprofundar as análises, realizou-se o levantamento das unidades curriculares relacionadas à Geografia (Quadro1):

Quadro 1. 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

Fonte: SED/MS (2022). Organizado pelos autores (2024).

Foram contabilizadas 10 UCs que abordassem principalmente conteúdos geográficos. Como pode-se observar, as UCs foram produzidas pela SED/MS e são relativas às áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, podendo ser escolhidas por professores não geógrafos. Entretanto, destaca-se que as escolhas dos alunos são limitadas às UCs ofertadas pelas áreas do conhecimento, e não pelas disciplinas, uma vez que, no ato da lotação, são os professores que escolhem a UC que irão ministrar e resta aos alunos se inscrevem nessa UC. Dizendo de outra maneira, as UCs só serão disponibilizadas aos alunos após a escolha dos docentes.

Dando continuidade às análises, observou-se um impacto significativo no sentimento de valorização dos professores entrevistados, pois, ao responderem se se sentem valorizados e estimulados na profissão docente a partir dessas reformas, obtivemos respostas majoritariamente negativas:

[Você se sente valorizado e estimulado no seu trabalho como docente a partir dessas reformas?] Não, acho que professor é totalmente desvalorizado, acho que há muito tempo, a 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 (P2).

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 sempre tem mudanças. Se a BNCC veio para ficar, mas todo ano muda (P5).

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: o 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).

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 Sociais Aplicadas 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 porque 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 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 e os alunos, por sua vez, enfrentam uma sobrecarga com muitas disciplinas, enquanto as disciplinas de base perdem espaço. Também há uma preocupação com a possibilidade de mais uma reformulação ser aprovada, o que demandaria mais um processo de adaptação e reestruturação, além do fato de os professores contarem com pouca voz ativa em relação a essas mudanças.

Por fim, advertimos 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 suas percepções sobre o Novo Ensino Médio, promovendo debates públicos para subsidiar as estratégias educacionais voltadas à toda a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das políticas públicas educacionais tem despertado o interesse de diversos pesquisadores, uma vez que mudanças estruturais mais agudas, como viu-se com a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio, produzem impactos direto no “chão das escolas”, trazendo novos desafios tanto aos professores quanto aos alunos.

Uma primeira percepção advinda da análise das políticas públicas educacionais remete ao entendimento de que as mudanças propostas refletem mais a organização política e econômica de quem a propôs do que os interesses da comunidade escolar, cuja influência neoliberal na formalização das propostas educacionais é um claro exemplo a ser citado.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da educação estabeleça que o objetivo final do processo de escolarização seja a formação crítica do aluno, culminando no entendimento de sua cidadania, vê-se cada vez mais o ataque a disciplinas que conduzem os alunos ao pensamento crítico-social, isto é, a se entenderem como parte de uma sociedade e, como tal, se enxergarem como importantes agentes transformadores. Fica ainda mais evidente a construção de um pensamento coletivo de que o mais importante é saber ler e escrever, cuja proposta educacional se associa ao “*savoir-faire*”, conduzindo à formação de mão de obra técnica e desassociada da compreensão social.

Não obstante, vultuosos gastos com propagandas são patrocinados tanto por órgãos governamentais, quanto por entidades privadas, visando a 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, tal como pôde-se ver no período que antecedeu a aprovação da BNCC e do NEM.

Enfocando a realidade de estudo desta pesquisa, observou-se que os professores do componente curricular Geografia enfrentam como grande obstáculo a dificuldade em trabalhar os mais diversos conteúdos trazidos pela BNCC em pouco tempo, o qual advém da diminuição da carga horária da disciplina.

Podemos concluir que, diante desse cenário, os professores possuem pouca autonomia quanto à formulação e implantação das reformas educacionais, uma vez que elas foram produzidas e implantadas “de cima para baixo”, ou seja, sem levar em conta o conhecimento empírico e teórico dos trabalhadores da educação que atuam diretamente no processo de ensino-aprendizagem e que, por sua vez, denotam um evidente desprestígio enquanto profissionais, realidade que produz um impacto direto no sentimento de valorização por parte dos professores e na falta de reconhecimento da importância de sua atuação na sociedade.

NOTA

3 Foi promulgada em 31 de julho de 2024 a Lei n. 14.945 que Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), bem como a Lei n. 13.415/2017. Dentre as principais mudanças viu-se que das 3.000 horas destinadas ao Ensino Médio houve o aumento da carga horária da Formação Geral Básica passando de 1800 horas para 2.400 horas de acordo com o art. 35 C da Lei 14.945/2024. Com relação ao Itinerários Formativos houve a redução das 1.200 horas previstas na Lei 13.415/2017 para 600 horas. Embora sejam mudanças significativas e que acarretam melhorias no processo educativo, sobretudo na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, garantindo mais horas-aulas para o aprendizado, as análises apresentadas neste artigo levaram em conta a Lei 13.415/2017.

REFERÊNCIAS

- 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>
- BRASIL, J. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 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.
- 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&tlng=en.
- 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>.
- FOSS, Marlon Nantes. As contribuições do materialismo histórico dialético para a pesquisa sobre o programa ensino médio inovador (ProEMI). **Anais[...]** 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>
- 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.
- GIROTO, 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.
- MATO GROSSO DO SUL. **Guia de implementação do novo Ensino Médio**. Campo Grande, SED/MS, 2018. Disponível em: <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/guia-de-implementacao-do-novo-ensino-medio>>.
- 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
- 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>.
- 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.
- 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>.
- 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_870bcfdef17d1dea6570c33927f586
- 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>.
- 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>.

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>.

