

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

ROSIMAR ROSA ÁVILA

OS IMPACTOS DO NOVO ENSINO MÉDIO NO TRABALHO DOCENTE: NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM VITÓRIA DA CONQUISTA – BA.

ROSIMAR ROSA ÁVILA

OS IMPACTOS DO NOVO ENSINO MÉDIO NO TRABALHO DOCENTE: NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM VITÓRIA DA CONQUISTA – BA.

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Andrecksa V. Oliveira Sampaio

Linha de Pesquisa: Conhecimento e Práticas Escolares

A972i

Ávila, Rosimar Rosa.

Os impactos do novo ensino médio no trabalho docente: narrativas dos professores de geografía em Vitória da Conquista -Ba. / Rosimar Rosa Ávila, 2023.

148f.

Orientador (a): Dr^a. Andrecksa V. Oliveira Sampaio.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referências. 124 – 142

1. Novo Ensino Médio. 2. Trabalho docente. 3. Ensino de Geografia. I. Sampaio, Andrecksa V. Oliveira. II. Programa Pós-Graduação em Educação – PPGED. III. T.

CDD 375

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890 UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

OS IMPACTOS DO NOVO ENSINO MÉDIO NO TRABALHO DOCENTE: NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM VITÓRIA DA CONQUISTA – BA.

ROSIMAR ROSA ÁVILA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Andrecksa Viana Oliveira Sampaio (Orientadora)

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Edinaldo Medeiros Carmo

(Examinador Interno)

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

of. Of. Diego Pereira SSE / FEUFF

Diego Carlos Pereira

(Examinador Externo)

Universidade Federal Fluminense (UFF)

AGRADECIMENTOS

Não teria chegado até aqui sem ti meu Deus amado! Então "a ti, meu Deus entrego o meu viver, minha vontade e o meu querer, a ti entrego toda a minha inspiração, a ti meu Deus entrego o meu coração". Foi de ti Senhor que partiu toda a força para tecer os fios desta pesquisa. Obrigada meu Deus!

À minha orientadora Dr^a Andrecksa Viana Oliveira Sampaio que nunca deixou de estar ao meu lado, nos bons e maus momentos desta caminhada. Obrigada por cada orientação para a pesquisa e para a minha vida. Nunca vou deixar de ser grata por sua presença constante, seu afeto e pela forma terna como você me tratou durante esses dois anos. A você minha eterna gratidão.

À Clóvis Piáu que segurou minha mão desde o momento em que o mestrado era apenas um sonho e trilhou comigo esse caminho até aqui, sem me desamparar.

À minha amada mãe Galdina, que me ensinou amar a educação como força transformadora da realidade. Foi por esse amor que cheguei onde estou.

Ao meu pai Enedino, que partiu muito cedo, e não pôde participar presencialmente desta conquista, mas sei que você espiritualmente continua ao meu lado em todos os momentos de minha vida.

Aos meus filhos: Isabela, João Pedro e Maria Tereza, que me deram apoio e suporte emocional para continuar caminhando.

A todos os meus irmãos, cunhadas e sobrinhos que sempre acreditaram no meu crescimento profissional e dos quais tenho muito orgulho.

A Mara, Terezinha e Marcus, minha família por laços afetivos, que me incentivaram a continuar perseverando, mesmo nos momentos mais doloridos.

A Lene, que cuidou de mim, da minha casa e dos meus filhos para que eu pudesse me dedicar ao mestrado.

À Paulino Filho, Carla, Ana Paula, Paulino Neto, Tatiana, Adão, Caroline, Vanessa, Carlos e Carlos Júnior, os amigos que Deus transformou em parte amada de minha família.

Aos colegas da linha 04 do mestrado: **Tânia, Edinaldo, Aroldo, Ingrid, Kelly, Vanessa, Lívia e Cleide** pelo incentivo em todos os momentos da nossa jornada. Vou sempre carregar vocês em meu coração.

Aos professores Drº Edinado Medeiros Carmo e Drº Diego Carlos Pereira, da banca examinadora, pela leitura atenta do texto e pelas valiosas contribuições desde a

qualificação.

Aos professores participantes da pesquisa, que confiaram a mim suas histórias de vida. Gratidão a cada um de vocês.

À coordenação do PPGEd/UESB: **Prof^a Dr^a Núbia Regina Moreira e Prof^a Dr^a Nilma Margarida de Castro Crusoé** pela dedicação esmerada ao Programa, aos discentes e à Educação.

Aos Colegas do GRUPEG pela oportunidade de conhecê-los e pela aprendizagem no percurso.



RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo compreender os impactos no trabalho docente decorrentes da implantação do Novo Ensino Médio, por meio de narrativas de professores de Geografia em Vitória da Conquista – BA, diante da Lei 13.415/17 que instaurou, o que foi convencionado como o "Novo Ensino Médio". Neste formato, as disciplinas que eram ofertadas de maneira isolada ou trabalhadas separadamente, passam a ser oferecidas em um modelo de conhecimento integrado por áreas, e que não poderão ultrapassar 60% da carga horária. As demais formam preenchidas com uma parte flexível do currículo, composto por disciplinas eletivas, itinerários formativos ou conteúdos de conhecimento técnico e profissional. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa e para o desenvolvimento desta investigação foram realizados estudos teóricos, de autores como: Silva (2016, 2021) Girotto (2016), Frigotto (2016), Saviani (2012), Sampaio (2019), Callai (2005), busca no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd/UESB), além de uma pesquisa documental através de leituras e análises das legislações vigentes. Os dados da pesquisa foram produzidos por meio da produção de narrativas de três professores de Geografia do Ensino Médio, sobre os impactos do novo Ensino Médio no trabalho docente e os resultados indicam que a implantação do Novo Ensino Médio foi realizada de maneira verticalizada e açodada nas escolas e sem que os professores tivessem acesso a processos formativos para sua implantação, o que implicou em impactos no trabalho docente, entre eles: a precarização, o adoecimento, a insegurança e a desmotivação dos professores. Tal reforma também é considerada com um retrocesso para o ensino de Geografia, uma vez que a disciplina está com a carga horária pulverizada ou, até mesmo, desaparecendo enquanto componente curricular em algumas séries/ano do Ensino Médio.

Palavras-Chave: novo Ensino Médio; trabalho docente; ensino de Geografia.

ABSTRACT

Key-words: The aiming of this research is supposed to come to a conclusion of the impacts on teaching work resulting after the implementation of the New High School, through Geography teachers narratives in Vitória da Conquista – BA, in light of Law 13.415/17 which established, what had been agreed as the "New High School". In this format, subjects which were offered as isolated issues or worked separately can be from now on offered in an integrated knowledge model by areas and cannot exceed 60% of the course load. The others are filled with a flexible part of the curriculum, consisting of elective subjects, training itineraries or technical and professional knowledge content. It is a research done beyond qualitative approach and theoretical studies were considered in order to develop this investigation, by authors such as: Silva (2016, 2021) Girotto (2016), Frigotto (2016), Saviani (2012), Sampaio (2019), Callai (2005), database searches of theses and dissertations from the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and the Postgraduate Program in Education at the Southwest State University Bahia (PPGEd/UESB), besides a documentary research through readings and analyzes of current legislation. The research data presented in this paper were produced through the output of narratives from a team of three High School Geography teachers, supposed to discuss about the impacts of the new High School on teaching work and coming to a conclusion of the results which surely indicates that the implementation of the New High School was carried out in a verticalized and accelerated manner in schools and with no access by the teachers to training processes before or during its implementation, which impacted negatively on teaching work, among them: precariousness, illness, insecurity and mainly teachers' demotivation. This reform is also considered a setback for Geography teaching since the subject's workload is dispersed or even disappearing as a curricular component in some grades/year of High School.

Keywords: new High School; teaching work; Geography teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Temas discutidos e contribuição para a pesquisa	21
Quadro 2- Disciplinas por série para o Ciclo Fundamental em 1931	42
Quadro 3- Estrutura da Educação Básica pela Lei 9.394/96 entre 2000-2015	47
Quadro 4- Grade curricular do Ensino Médio da Bahia – DCRB 2022	58
Quadro 5- Núcleo de resultados e considerações apresentadas pela Consulta Pública para Avaliação e Reconstituição do Novo Ensino Médio	62
Quadro 6- Estudo da carga horária e sua distribuição por período e aprendizagem segundo as Resoluções: CNE/CP nº 2/2015 e CNE/CP nº 2/2019	73
Quadro 7- Comparativo dos núcleos de estudo pelas IES referentes ao Grupo I	74
Quadro 8- Habilidades Gerais prescritas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 para os cursos de Licenciatura	76
Quadro 9- Síntese da institucionalização da Ciência Geográfica	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE Associação Brasileira de Educação

ANA Avaliação Nacional da Alfabetização

ANFOPE Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BM Banco Mundial

BNCC Base Nacional Comum Curricular

BNC – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da

Formação Educação Básica

BNC – Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da

Formação Educação Básica.

Continuada

CADES Centro de Estudos Educação e Sociedade

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE Conselho Estadual de Educação

CH Carga Horária

C. H. Ciências Humanas

CIENB Centro Integrado de Educação Navarro de Brito

CNE Conselho Nacional de Educação

CNTE Conselho Nacional dos Trabalhadores em Educação

CEP Comitê de Ética em Pesquisa

CONIF Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação

Profissional Científica e Tecnológica

CRO Campo Recontextualizador Oficial

CRP Campo Recontextualizador Pedagógico

DCH - VI Departamento de Ciências Humanas

DCN Diretrizes Curriculares Nacionais

DCR Documento Curricular Referencial

DCRB Documento Curricular Referencial da Bahia

EaD Educação a distância

EB Educação Básica

EC Emenda Constitucional

EF Ensino Fundamental

EI Educação Infantil

EJA Educação de Jovens e Adultos

EM Ensino Médio

EMI Ensino Médio Integrado

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

FGB Formação Geral Básica

FIES Fundo de Financiamento Estudantil

FORUMDIR Fórum Nacional de Diretores em Educação

FMI Fundo Monetário Internacional

GT Grupo de Trabalho

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES Instituições de Ensino Superior

IHGB Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira

IF Itinerários Formativos

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério da Educação

MP Medida Provisória

NEM Novo Ensino Médio

NTE Núcleo Territorial de Educação

OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC Organização Mundial do Comércio

OMS Organização Mundial de Saúde

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PEC Proposta de Emenda Constitucional

PIB Produto Interno Bruto

PISA Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PFC Proposta de Flexibilização Curricular

PPC Projeto Pedagógico do Curso

PPGEd Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGeo Programa de Pós-Graduação em Geografia

PPGEn Programa de Pós-Graduação em Ensino

PL Projeto de Lei

PNAD Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE Plano Nacional de Educação

PPP Projeto Político Pedagógico

PROEJA Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a

Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

ProUni Programa Educação para Todos

REDE Rede Nacional de Pesquisa sobre o Ensino Médio

EMPesquisa

REPU Rede Escola Pública e Universidade

SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEC Secretaria de Educação do Estado da Bahia

SENAC Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SISU Sistema de Seleção Unificada

STF Supremo Tribunal Federal

TEL Taxa de Escolarização Líquida

UESB Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UDF Universidade do Distrito Federal

UNEB Universidade do Estado da Bahia

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	
1.1 CONTEXTO DA PESQUISA	· •
1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	
1.2.1 A pesquisa narrativa	
1.2.2 A análise do conteúdo	
1.3 ESTADO DO CONHECIMENTO	••
2 EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: HISTÓRIA, POLÍTICA H	E
REFORMAS CURRICULARES	
2.1 AS PRIMEIRAS REFORMAS CURRICULARES	
2.2 OUTRA CONSTITUIÇÃO E MAIS REFORMAS	•
2.3 NOVO ENSINO MÉDIO: A GÊNESE DA REFORMA 13.415/17	
2.4 BNC-FORMAÇÃO: IMPACTOS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOS	S
PROFESSORES	
3 GEOGRAFIA ESCOLAR, TRABALHO DOCENTE E AS NARRATIVAS	S
DO/A PROFESSOR/A DE GEOGRAFIA DIANTE DO NOVO ENSINO)
MÉDIO	•
3.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA	••
3.2 A HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL	
3.3 O TRABALHO DOCENTE DIANTE DO NOVO ENSINO MÉDIO	
3.3.1 E na Geografia?	
3.4 O NOVO ENSINO MÉDIO: NARRATIVAS DOS/AS PROFESSORES/AS DE	Е
GEOGRAFIA	
3.4.1 A trajetória dos professores participantes	
3.4.2 Processos formativos oferecidos aos docentes para a implementação da	a
Lei 13.415/17	
3.4.3 Os atravessamentos do Novo Ensino Médio no trabalho docente do/a	a
professor/a de Geografia	
3.4.4 Avanços e retrocessos na Geografia com o Novo Ensino Médio	
CONCLUSÕES	
REFERÊNCIAS	
APÊNDICES.	
ANEXOS	

1 INTRODUÇÃO

Nasci em 15/01/1973, na cidade de Vitória da Conquista - BA, décima filha de pais não escolarizados e que não tiveram oportunidade de frequentar uma escola. Meu pai conservava a ideia de que seus filhos não precisavam estudar. Na simplicidade do seu pensamento, suas filhas deveriam ser criadas para cuidar da casa. Minha mãe reconhecia que a educação formal poderia garantir aos filhos uma vida diferente da que ela havia vivido. Dessa maneira, me matriculou aos seis anos de idade, na minha primeira escola, o Colégio Péricles Gusmão. No ano seguinte, em virtude da mudança de residência dos meus pais, fui estudar na Escola 13 de maio e lá finalizei o meu Ensino Fundamental I. Como a escola era apenas de estudos primários, fui para o Centro Integrado de Educação Navarro de Brito (CIENB), onde conclui meus estudos do Fundamental II e fiz o curso de Magistério, em 1987.

Fui uma atenta observadora dos professores que tive, deles extrai os melhores ensinamentos, para além de qualquer currículo escolar. Ao cursar o magistério, pude perceber o quanto a formação ainda apresentava lacunas que distanciam o professor da escola. Em 1990, fui aprovada para o curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Conclui o meu Curso de Graduação em 1995, e, neste mesmo ano, fiz seleção para professores da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Departamento de Ciências Humanas (DCH-VI), em Caetité, onde trabalhei pelo período de dois anos com o componente curricular "Geografia Regional". Nesse mesmo período, também comecei lecionar a disciplina Geografia, no município de Jequié e em outras cidades do interior da Bahia.

Tornei-me uma professora itinerante: Caetité, Jequié, Jaguaquara, Ipiaú e Vitória da Conquista. Todos esses contratos de trabalho demonstram a carência do professor licenciado em Geografia no interior do Estado da Bahia, além de representar o quanto nós professores somos mal remunerados, havendo a necessidade de uma carga horária excessiva de trabalho. A reduzida carga horária da disciplina Geografia, de alguma maneira acaba por impor, ao professor, aceitar muitas propostas de trabalho, para garantir seu sustento e dos seus.

A minha história se junta com a de outros professores da rede privada de ensino que são afastados dos projetos de formação continuada. Os cursos de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado não eram oferecidos em instituições locais, até pouco tempo, e nem, tão pouco, valorizados pela rede particular de ensino. Talvez seja uma das razões para que aos 28 anos após minha graduação, eu possa pensar em continuar meus estudos. A professora da rede

privada arrisca-se em sair de um lugar e se dirige para a escola pública, como quem volta à sua origem, que fala com os seus pares, tem a possibilidade de estudar, investigar e contribuir para uma mudança na formação de professores de Geografia, no interior da Bahia. A professora que se funde na pesquisadora e a pesquisadora que se aproxima da professora tomou assento e ocupa o lugar em minha existência.

Jorge Larrosa (2002) escreve sobre atravessamentos como experiências que tocam, passam, acontecem e modificam nossa prática docente. Para o autor, no mundo que vivemos, todo o tempo somos tocados por uma infinidade de informações, mas estas não deixam lugar para a experiência, visto que estamos mais obcecados pela informação, do que pela sabedoria, tornando a experiência um processo cada vez mais raro.

Ainda segundo Larossa (2002) a materialidade da experiência do professor ocorre na perspectiva da transformação dos sujeitos, para uma vida mais consciente. A educação se dá pela necessidade de compartilhar com o outro as coisas que merecem ser amadas. Nas palavras de Freire (1921-1997), a educação tem a ver como emergir no mundo no qual estamos submersos, onde as pessoas educam e instruem o outro pela mediação. Assim, "a educação tem a ver com a reponsabilidade pelo mundo e [...] é uma responsabilidade de todos" (Larrosa, 2002, s/p).

Ao se afirmar que o tripé da universidade é o ensino, a pesquisa e a extensão, considera-se que a formação inicial desenvolva ações que possam garantir ao estudante experiências nessas três esferas. Forquin (1992) ressalta que exista um ponto cego em relação aos conteúdos curriculares na nossa experiência. A ausência de projetos de pesquisa nos anos de 1990 resultou em uma falta de olhar de pesquisadora sobre o meu trabalho e que, agora, busco e me proponho a fazer. Como bem defendido por esse autor, existe uma "representação apologética" (Forquin, 1992, p. 41) que confere um grau de legitimidade ao ensino.

Mas, quais são as reflexões científicas de uma professora de Geografia que não teve oportunidade de participar de um projeto de pesquisa? Quais as vivências que aproximam essa professora de um ambiente de pesquisa? Ser sujeito de uma pesquisa ou ser uma pesquisadora? Como ser uma professora de Geografia? Limitar-me a explicar o conteúdo disciplinar? Minha opção foi trazer a empiria materializada por meio de práticas, excursões e debates para a sala de aula. Procurei fazer articulações, promovi consensos e dissensos, sempre estimulando o diálogo e a ética. Essa foi, é e continuará sendo a minha maior experiência.

Chervel (1990), ao discutir a história das disciplinas escolares, destaca que o saber escolar tem a ver com a própria escola e, portanto, com o professor e o trabalho que ele

desenvolve na, para e com a escola. A minha história de vida se confunde com a minha trajetória profissional e, por essa razão, ressalto que as minhas experiências e vivências, não como "caixas-pretas", ditas por Forquin (1992), mas como possibilidades que se abrem e revelam em suas fissuras e brechas, o desejo de continuar estudando e proporcionar o meu crescimento pessoal e profissional como professora.

Se por um lado, as instituições privadas me tiraram a possibilidade de continuidade de estudos, por outro, elas me permitiram conhecer os meandros do trabalho docente, suas reflexões e o sentido de prática, para, nas palavras de Chervel (1990, p. 188), "colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa". A implantação da Lei nº 13.415/17 altera as peças de um jogo historicamente definido e derruba as fronteiras do trabalho docente, além de estabelecer um novo diálogo com o conjunto das disciplinas das Ciências Humanas. Esse novo arranjo didático e pedagógico, exigirá de cada docente um domínio conceitual para além das normas e das prescrições curriculares. Como ser um professor de Geografia nesse novo contexto? Como os professores compreendem as propostas e os discursos oficiais? De que modo eles fazem a transição entre o que é proposto na legislação e o que efetivamente acontece em sala de aula?

Reconheço que o meu maior desafio, no tempo presente, é pensar na minha progressão profissional como pesquisadora no campo da Educação e Geografia, por meio da minha experiência como professora, a fim de olhar para os docentes da escola pública e privada, na perspectiva de um trabalho de colaboração. Acredito que possam ser puxados os fios que tecem o trabalho do professor e estes serem estudados, por meio de pesquisas que contribuam, de maneira eficaz, para uma mudança no ensino e na aprendizagem de Geografia, diante do que é proposto no Novo Ensino Médio.

1.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

No Brasil, o novo Ensino Médio foi institucionalizado pela Lei nº 13.415/2017, oriunda de uma Medida Provisória (MP) 746/2016 do Governo do Presidente Michel Temer. Outras alterações substanciais foram introduzidas na Lei nº 9.394/1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com proposições sobre a organização da Educação Nacional.

Em conformidade com a Lei nº 13.415/17, foi homologada, em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento normativo, e define as aprendizagens e avaliações essenciais de cada etapa da Educação Básica (EB) de todas as escolas públicas e

particulares do país. Como documento de referência, a BNCC traz consigo os princípios norteadores que servem de parâmetros para a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e os currículos dos Estados e Municípios de todo o Território Nacional, de modo a assegurar a formação básica comum. O currículo do Ensino Médio passa a ser composto por itinerários formativos, que foram organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, podendo ou não estar integrados à formação comum, em uma das quatro áreas do conhecimento ou ensino técnico profissionalizante, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. A oferta de quantos e quais itinerários são oferecidos fica a cargo das instituições de ensino, conforme sua capacidade e condição concreta.

As aprendizagens definidas na BNCC do Ensino Médio foram organizadas por áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), tornando obrigatórias, durante os três anos desta etapa da Educação Básica, apenas as disciplinas de Português e Matemática. Essa nova demarcação curricular tem gerado incerteza aos professores dos demais componentes curriculares quanto aos conteúdos, carreira docente e prática pedagógica.

A carga horária do Ensino Médio foi alterada de, no mínimo, 800h para 1.000h anuais, até chegar, paulatinamente, às 1.400 horas por ano. Ficou incluída ainda, a possibilidade de os sistemas de ensino reconhecerem competências e firmarem convênios com instituições de educação a distância com "notório reconhecimento" para os itinerários formativos (Brasil, 2017)

Os argumentos utilizados pelo Governo do Presidente Michel Temer para assegurar a aprovação da reforma, foram os de que o Ensino Médio (E.M) era a etapa da educação básica (E.B.) com maior evasão escolar, menor índice de desempenho em exames nacionais e no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e baixo interesse por parte da maioria dos seus alunos. Assim, a flexibilização curricular e a liberdade de escolher um percurso formativo com itinerários de aprofundamento mais próximos das aspirações ou da realidade de cada aluno corrigiria as deficiências do modelo que era aplicado, proporcionando maior interesse e permanência dos jovens com melhoria nos resultados de aprendizagem.

Para autores que analisaram o contexto da reforma e a urgência como tramitou o projeto, como Saviani (2018), Frigotto (2016, 2017), Girotto (2016) e Silva (2016, 2021), os argumentos públicos que justificam o Novo Ensino Médio ocultam os reais interesses da reforma, sobretudo os de natureza política e econômica, desconsideram que milhares de

jovens no Brasil precisam adentrar precocemente no mercado de trabalho como forma de sobrevivência, não criam as condições de infraestrutura necessárias ao bom trabalho pedagógico, além de não valorizar os docentes, seja por meio de salários dignos ou na oferta de formação continuada, os alunos ou suas famílias. Nas palavras de Frigotto: "Apela-se para o interesse dos jovens como argumento, mas sem qualquer discussão como educadores, famílias e com os próprios estudantes sobre o significado da suposta falta de interesse e suas possíveis soluções [...]" (Frigotto, 2016, s/p). O autor ressalta que a reforma não é uma resposta aos anseios da sociedade, mas que revela interesses de "forças ocultas" como Banco Mundial (BM), da Organização Mundial do Comércio (OMC), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outros, que não tem o compromisso com o direto à educação, mas as demandas de mercado.

Forquin (1992) salientou que no Ensino Médio, os professores são formados e recrutados em uma base disciplinar específica e, por isso, a questão do componente curricular é um ponto crucial nesta discussão. Para Frigotto (2016), os argumentos sobre excesso de disciplinas no currículo escondem outros motivos e estratégias como a retirada de carga horária de disciplinas reflexivas como: Filosofia, Sociologia, História, Geografia, entre outras. O autor reflete ainda: "[...] um estudante que escolha, por exemplo, o itinerário em ciências da natureza ou a formação técnico-profissional pode nunca mais em sua vida ter acesso a conhecimentos dessas áreas e ter sua leitura de mundo fortemente comprometida" (Frigotto, 2016, s/p).

Por um lado, o discurso oficial que envolve a reforma é o de que a escola precisa estabelecer um diálogo com a realidade atual, a fim de promover um alinhamento com as necessidades dos estudantes e com as exigências e desafios do mercado de trabalho. Por outro lado, Ferretti (2018) argumenta que tal projeto de Lei busca apenas a adequação da educação brasileira os interesses neoliberais, entre eles os de natureza financeira.

Em outra perspectiva, alguns autores acreditam que a Lei 13.415/17 e a promulgação de uma Base Nacional Comum curricular (BNCC) para o Ensino Médio em 2018, ressaltam os problemas desta etapa da educação básica, bem como a necessidade de se buscar um ensino que de fato assegure uma educação transformadora e cidadã. De acordo com o Censo Escolar de 2016, o Brasil tinha 2,8 milhões de crianças entre 04 e 17 anos fora da escola, e destes, 1,6 milhões de jovens na etapa do Ensino Médio, sendo, portanto, a maior taxa de evasão da Educação Básica (Brasil, 2017).

Para autores como Monteiro (2021), uma das explicações desta evasão estaria no currículo do Ensino Médio, considerado muito pesado, com excessivo número de disciplinas,

e organizado de forma compartimentada, individualizada e que normalmente recai em memorização. Ainda segundo a autora, mesmo com a homologação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o E.M em 1999, que propunha o trabalho por área de conhecimento, o currículo continuou organizado na forma de disciplinas. Ao propor um estudo por área e uma pedagogia baseada em projetos, o Novo Ensino Médio e a BNCC podem reconhecer e valorizar as escolhas dos alunos na montagem do currículo. Neste sentido, Roque Ascenção (2020) comenta que a orientação curricular comum em um país tão diverso, sempre será acompanhada de disputas e contradições, porém "[...] não podemos permitir que tal movimento, frequente e, por que não, inerente ao campo do currículo, nos impeça a realização de uma análise capaz de identificar possibilidades e avanços" (Roque Ascenção, 2020, p. 117).

Diante desses entraves, a pesquisa tem como questão central: Quais os impactos do Novo Ensino Médio no trabalho docente? Além de outras indagações, tais como: Quais os processos formativos oferecidos aos professores de Geografia para a implementação do Novo Ensino Médio? Quais os fatores que atravessam o trabalho dos docentes de Geografia no Novo Ensino Médio? Quais os desafios enfrentados pelo professor de Geografia com a implantação do Novo Ensino Médio?

Essa pesquisa foi amparada por uma abordagem qualitativa, por sua natureza subjetiva, relacional e da prática reflexiva na significação da realidade social, e tem como objetivo geral: Compreender os impactos no trabalho docente decorrentes da implantação do Novo Ensino Médio e os seguintes objetivos específicos: 1) Verificar os processos formativos oferecidos aos professores para a implementação do Novo Ensino Médio 2) Identificar os fatores que atravessam o trabalho dos docentes de Geografia no Novo Ensino Médio 3) Conhecer os desafios enfrentados pelo professor de Geografia com a implantação do Novo Ensino Médio 4) Discutir a BNC-Formação e os seus possíveis impactos na formação docente no Brasil.

Os autores que contribuíram para a construção dessa pesquisa, os temas discutidos e a suas respectivas contribuições estão no quadro teórico (Quadro 1), que dentre outras coisas tratam do lugar das Ciências Humanas, em especial da Geografia, como potente conhecimento pedagógico na formação dos sujeitos capazes de estabelecer uma relação crítica diante do espaço geográfico.

Quadro 1- Temas discutidos e contribuição para a pesquisa.

Autores (Ano)	Temas Discutidos	Contribuições para a pesquisa		
DOURADO; SIQUEIRA (2022)	econômico da produção,	Analisam a organização curricular do No Ensino Médio pela lógica da apropriação sistema capitalista neoliberal;		
FERRETI (2018)	implementação da Lei 13.415/17	Evidenciam o caráter conservador e		
FREITAS (2018)	BNCC	antidemocrático da produção, votação e implementação da Lei 13.415/17;		
FRIGOTTO (2016, 2017)	BNC- Formação	Revelam os interesses econômicos de grupos		
GIROTTO (2016)	,	privados nacionais e internacionais na produção e implementação do Novo Ensino Médio;		
SILVA A. (2019)		Demonstram o caráter dualista da Educação brasileira;		
SILVA M. (2016, 2018, 2021)		Evidenciam que a Educação é um bem público e subjetivo;		
		Analisam a inter-relação entre: O Novo Ensino Médio a Base Nacional Comum Curricular e BNC-Formação		
CHERVEL (1990)	História das disciplinas escolares	Demostram que a escola é uma construção que ocorre ao longo de um tempo histórico, por vezes		
MAIA (2021)	História da Geografia	não linear;		
PEREIRA, PEZZATO (2021)	Escolar	Entendem que a organização de uma disciplina requer a produção de conteúdos explícitos que carregam a marca e os erros históricos do seu		
ROCHA (2000)		tempo;		
		Analisam que a história da Geografia escolar no Brasil é anterior a Geografia acadêmica, mas que estas, na atualidade, caminham de forma paralela;		
		Observam a necessidade de compreendermos a atual correlação de forças que se apresentam na sociedade para que a Geografia não "desapareça" do currículo;		
FORQUIN (1992)	Formação profissional	Refletem sobre a necessidade da aproximação das Instituições formadoras com o chão da sala de aula		
LAROSSA (2002)		da EB;		
SAMPAIO; OLIVEIRA; SANTOS (2018, 2019, 2020)		Consideram que os saberes docentes são constituídos não apenas pela compreensão do conteúdo, mas da experiência e da vivência dos professores, dos alunos e da comunidade escolar;		
TARDIF (2002)		Discutem a necessidade de repensar e recuperar o ofício docente em tempos de reforma de ensino;		
		Discutem a escola básica como produtora de		

		conhecimento;		
CALLAI (2005)	Espaço Geográfico	Estudam o lugar das Ciências Humanas como		
CALLAI (2003)		potente conhecimento para a formação de sujeitos		
CAMPOS (2002)	Ciências Humanas	capazes de estabelecer uma relação crítica diar do espaço;		
SANTOS M. (2012)	Geografia	Disputam a motomoial de masicaínia consmética		
SAVIANI (2018)		Discutem o potencial do raciocínio geográfico como forma de compreensão do mundo e dos sujeitos da contemporaneidade;		
SIMÕES (2017)		Discutem o papel das Ciências Humanas na fomentação de conhecimentos emancipatórios voltados, em especial, para o enfrentamento dos dilemas da contemporaneidade;		
ARROYO (2013)		oDiscutem o que acontece na sala de aula e a . criatividade dos professores frente as disputas do		
GOODSON (2022)	A vida e o trabalh	fazer docente para a construção de um currículo		
TARDIF; LESSARD (2014)	docente Trabalho docente	Estudam a vida e o trabalho docente, o conhecimento profissional, a missão e crença dos professores a partir de um projeto histórico-social da educação.		
		Estudam o trabalho docente e as características da docência como forma de "trabalho humano" no cotidiano da escola.		
BENJAMIN (1994)	Experiência	Analisam o conceito de experiência vinculado à narrativa.		
LARROSA (2002)	História de vida pesquisa (Auto	e o)Estudam o conceito de experiência a partir da		
SOUZA (2007)	biográfica	exterioridade, alteridade e alienação.		
Elaborado por ÁVII A		Estudam as questões teórico-metodológicas relacionadas as pesquisas (Auto) biográficas e as histórias de vida para refletir sobre o trabalho docente		

Elaborado por: ÁVILA, Rosimar Rosa, 2023.

1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Entende-se que toda pesquisa parte de uma questão sobre a realidade, de um conjunto de questionamentos às nossas próprias dúvidas e da não aceitação das coisas sem antes havê-las investigadas e compreendidas. Nas palavras de Santos E. (2017), apenas os seres humanos buscam e possuem desejo em buscar a verdade, para tanto, utilizam-se da capacidade que nos distancia dos outros seres bióticos do nosso planeta: a razão. Para ele:

A capacidade que a razão tem de compreender como se dá tal desvelamento, a atitude crítica se manifesta por meio da investigação profunda do real em toda sua complexidade estrutural, a análise das próprias possibilidades de se conhecer tal estrutura, enfim, essa inclinação do espírito pela verdade são elementos específicos da dimensão filosófica, portanto, metafísica, do saber humano (Santos E, 2017, p. 21).

Nesse sentido, a pesquisa científica precisa ser uma contraposição ao senso comum, ao não reflexivo, acrítico ou em conformidade com o que é estabelecido. Não por acaso, muitos daqueles que buscam uma "verdade" diferente daquela normalmente imposta pela macro estrutura política/econômica, em especial, os professores, sofrem uma tentativa de descrédito, porque vão de encontro ao que é estabelecido, buscam uma nova essência e pensam o mundo através de uma subjetividade, um conhecimento complementar à realidade objetiva, pois, "é preciso reconhecer que o sujeito quer representar o real e este, por seu turno, dispõe-se naturalmente a tal percepção e representação" (Santos E, 2017, p.22).

É, então, na direção de uma forma de representação desta realidade, que surge o método, uma forma que oriente o exercício do pensar. Mas, se para as ciências Naturais do século XIX esse caminho estava alicerçado pelo Positivismo¹, o mesmo será questionando com a sistematização e reconhecimento das Ciências Humanas ou "Ciências do Espírito". Para as Ciências Humanas o mundo é histórico, não é neutro, sem causalidade ou sem espírito e, diante desta face, os fenômenos humanos precisam ser tratados com tal complexidade que a mesma não pode ser explicada por esse tipo de racionalidade do Positivo. Para Dilthey (1833-1991), era necessário conferir dignidade aos fenômenos sociais, produzir conhecimento buscando a vivência e a compreensão do outro, de estabelecer uma ciência compreensiva, diferente das ciências naturais explicativas ou quantitativas. Conforme assegura Souza e Cruz:

As ciências da natureza, em busca de uma objetividade que consistia no descentramento do sujeito no processo de conhecer, desconsiderou, durante muito tempo, a subjetividade do homem, no seu modo de investigar o mundo das coisas e dos fenômenos, criando assim um abismo entre o sujeito e o seu objeto de estudo, o que se estendeu também à subjetividade do pesquisador (Souza; Cruz, 2017, p.168).

Entendemos que as Ciências Humanas buscam a compreensão do sujeito e de que esta passa, a assumir-se enquanto epistêmico e empírico, como nas palavras de Cruz e Souza.

1

¹No estado positivo, o espírito humano, reconhece a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia a procurar a origem do universo, a conhecer as causas íntimas dos fenômenos, para preocupar-se unicamente em descobrir, graças ao uso bem combinado do raciocínio e da observação, suas leis efetivas. (COMTE, Augusto, 1983, p.4)

Nessa pesquisa a abordagem qualitativa foi escolhida por sua natureza subjetiva, relacional e da prática reflexiva na significação da realidade social.

Nas palavras de Godoy (1995), a melhor maneira de se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador colocar-se no lugar do outro, tentar entender o que este está dizendo enquanto sentido. Minayo (2001) expressa ideia semelhante a respeito da pesquisa qualitativa ao afirmar que esta responde a questões particulares e uma realidade que não pode ser quantificada, "[...] ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 2001, p, 21-22).

Os participantes da pesquisa foram os professores de Geografia, da última etapa da Educação Básica: o Ensino Médio, por conta do próprio objeto de estudo desta pesquisa e por reconhecer que professores e professoras devem ser percebidos/as na sua singularidade, inseridos/as em um contexto histórico-social e produtores/as de um discurso próprio, constituído de outras tantas vozes que apresentam discursos sobre suas práticas, crenças, vivências e experiências produzidas na interação com o outro, ao longo da vida pessoal e profissional, principalmente diante da reforma do Novo Ensino Médio pela Lei nº 13.415/17.

A seleção desses participantes atendeu aos seguintes critérios: ser professor licenciado em Geografia e ministrar aulas de Geografia no Ensino Médio. A adesão por parte das/dos participantes da pesquisa se deu de forma voluntária, e apenas um encontro aconteceu no espaço escolar e os outros dois, em outro ambiente escolhido pelos participantes. Cada encontro teve duração aproximada de 01:30° com os professores participantes da pesquisa iniciando a narrativa de maneira tímida, mas ficando mais relaxados no decorrer do tempo do referido encontro.

Para atender os objetivos propostos, a pesquisa foi realizada em algumas etapas: 1) Levantamento bibliográfico que serviu de alicerce para a fundamentação do percurso que envolve a prática docente e a discussão sobre o Novo Ensino Médio e sua implementação, por meio da leitura de autores de referência como Sampaio (2012), Silva M. (2016, 2021), Tardif (2002, 2014), Forquin (1992), Santos M. (1988), Chervel (1990), Callai (2005), Frigotto (2016, 2017), Caras (2023), entre outros.

2) A pesquisa documental, desenvolvida por meio dos documentos da legislação oficial sobre educação como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Lei nº 13415/17. Buscou-se, com isso, segundo as palavras de Godoy (1995), desenvolver um

trabalho intenso e amplo de exame dos diversos materiais por meio da análise e reexames, para interpretações e/ou informações complementares à pesquisa.

- 3) Produção das narrativas que depois de transcritas foram submetidas à apreciação dos professores participantes para que os mesmos conferissem a fidelidade das mesmas, não se constituindo em metanarrativas.
- 4) A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) como base na Resolução nº 674, de 06 de maio de 2022, que estabelece os protocolos de pesquisa científica que envolve seres humanos, obtendo sua aprovação através do numero do parecer: 6.227.637 do ano de 2023 (em anexo).
- 5) A análise dos dados em que os depoimentos foram comentados e interpretados através dos significados que se revelam na experiência narrada e como produto das reflexões feitas pelo pesquisador pela análise de conteúdo. Esses pontos 3 e 5 merecem um destaque especial neste trabalho.

1.2.1 A pesquisa narrativa

Por algum tempo, as Ciências Exatas estabeleceram o que deveria ser ou não considerado e validado como científico. Na perspectiva heterocientífica², Benjamin (1994) colabora na compreensão de que, em Ciências Humanas, "a narrativa é uma forma artesanal de comunicação, ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la". Ainda esse autor acrescenta: "o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros" (Benjamin, 1994, p.201).

Para Piau (2023), uma investigação, enquanto ato concreto, propõe-se a escrevernarrar considerando que o sujeito que narra assume uma posição dinâmica, ética e estética para articular as experiências individuais e coletivas, sua existência, seus entornos e o mundo teórico. Por se tratar de uma pesquisa com professoras e professores de Geografia e que trabalham no Ensino Médio, algumas perspectivas se apresentam nesse horizonte e geram novos olhares, dizeres e argumentos da/para a investigação. Considerando a heterociência como forma de saber, o problema que se estabelece é investigar sobre o quê essas(es) professoras(es) têm a dizer/narrar sobre si, sobre a escola e seu trabalho.

_

² Termo usado por Bakhtin (1992), presente no livro Estética da Criação Verbal, cap.III, para reconhecer a simbologia, significado, entonação e sentidos como expressões cognitivas, com suas leis próprias e critérios internos de exatidão. "A simbologia não como forma não científica, mas como uma forma heterocientífica do saber" (p.399).

A escolha pelas narrativas justifica-se em função dos professores serem sujeitos que elaboram um discurso sobre o próprio trabalho nas suas dimensões dialógica, histórica e formativa. Neste contexto, se busca discorrer sobre o que o professor fala, como e a quem ele dirige a sua palavra, além de sinalizar o caminho, como argumentado por Dutra (2002).

Essa compreensão tem feito das narrativas uma estratégia de pesquisa qualitativa, pois como observa Cunha (1997), esta não representa a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. Cabe ao pesquisador, colocar-se como um "recolhedor" dessas experiências inspirado pela vontade de compreender o ainda não compreendido.

Ainda segundo Cunha (1997), a pesquisa narrativa é uma forma de construir/desconstruir as experiências dos sujeitos da pesquisa, no nosso caso as/os professoras/es de Geografia do Ensino Médio. A autora ainda destaca que, ao trabalhar com a narrativa como método científico, o pesquisador, de forma consciente, reconhece a realidade como multifacetada e socialmente construída por indivíduos que vivenciam a experiência de modo totalizante e onde as pessoas precisam estar em constante processo de autoconhecimento.

Para Dutra (2002), o termo experiência costuma ser variado e confuso, mas sempre remete aquilo que foi aprendido, experimentado e vivido pelo indivíduo. Roger e Kinget (1997, p.161) dizem que a experiência engloba os acontecimentos de que o indivíduo é consciente quanto os fenômenos de que é inconsciente. Desta forma, o narrador não informa sua experiência, mas conta sobre ela, fazendo da narrativa um método precioso uma vez que, segundo Schmidt (1990, p. 51) conecta cada uma a sua experiência, amalgamando o pessoal e o coletivo.

Cabe ao pesquisador, o entendimento de que o seu trabalho utilizará emoções e intuições, portanto, trabalhará com a subjetividade e não com a produção de dados estatísticos exatos e acabados. Tal percepção provoca mudanças, tanto na forma como as pessoas compreendem a si próprias, quanto ao seu entendimento sobre o outro, sendo assim a narrativa é uma técnica estratégica na formação de uma consciência emancipadora. Para Dutra, é necessário que os próprios pesquisadores que utilizam a narrativa como método "reflitam sobre sua própria experiência e a façam acompanhar das trajetórias da investigação" (Dutra, 2002, p. 1). Nesse sentido, Abrahão ressalta:

Trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar da elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de

um investigador. Por isso, o estudo autobiográfico é uma construção da qual participa o próprio investigador. (Abrahão, 2003, p. 85).

A utilização de narrativas como uma prática de pesquisa permite, a depender de como estas sejam empregadas, que o sujeito recorra às suas memórias, possibilitando uma familiaridade ao que foi narrado, reconstruindo-as de forma reflexiva o que, segundo Cunha (1997), pode criar uma nova base de compreensão para a sua própria prática cotidiana o que provocaria mudanças não apenas no próprio sujeito, como este se vê e enxerga o outro, mas pode permitir que este teorize a sua própria experiência, dando forma à sua identidade.

Nesse sentido, para Larossa (2002), é necessário que as palavras produzam significado, uma vez que pensamos com as palavras e é isso o que faz dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. São as palavras que dão sentido à realidade e que permitem aos sujeitos da pesquisa, professores de Geografia, o direito de falar e retratar a si mesmos pela sua experiência, sendo esta, para o autor, não um caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas uma abertura para o desconhecido.

Para Oliveira S. (2021), a narrativa permite que as histórias que foram guardadas na memória de cada um possam ser acessadas e traduzidas, como forma de dar significado a caminhada de vida, sejam elas do tempo passado ou presente, o que nos permite reconhecer o percurso de vida contado pelos seus autores. A oportunidade de narrar "permite tecer os fios que foram puxados dos cantos mais escondidos da memória, de forma que outras histórias autênticas possam ser contadas, surpreendendo e indo além de onde se estava" (Oliveira S, 2021, p. 73).

Souza (2007) argumenta que quando invocamos a memória, esta não se fixa apenas no campo subjetivo, uma vez que a vivência de alguém ainda que única, também é amparada em um contexto histórico, cultural e indissociável das experiências inerentes a cada indivíduo. Essa experiência vivida, segundo Cunha (1997) faz de quem narra, um ser tão importante quanto aquilo que é contado, e ainda, nos aponta que, mesmo que a narrativa não seja a verdade literal de um fato, esta pode se transformar em uma força modificadora da realidade de alguém.

Nesse movimento, Souza (2007) nos aponta que, na essência do paradigma compreensivo da narrativa emerge uma concepção científica plural do saber humano e da existência deste ser no mundo, em que a memória aparece como Souza (2007, p.65) defende: "elemento fundamental na articulação de sentido entre o individual e coletivo" e, é nesse entendimento que a história de vida do narrador se legitima como método/técnica de

investigação/formação por mais difícil que seja atribuir prioridade ao sujeito.

Para Souza (2007, p.66) "narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado". Para Bakhtin (2017), todo enunciado é um acontecimento novo e irrepetível na comunicação discursiva, embora os argumentos sempre reflitam as condições sócio-históricas do indivíduo, tornando-se assim um elo na complexa cadeia de comunicação. Nesse contexto, a narrativa tem conduzido nossos olhares para reconhecer a presença de um sujeito na singularidade e unicidade do ser, sendo este não-indiferente e "voltado para outros pensamentos, ideias, sentidos" (Bakhtin, 2017, p.104).

Os professores participantes foram direcionados a narrar suas experiências, por meio dos eixos norteadores direcionados ao objeto da pesquisa, a saber: os motivos que os levaram ao curso de Geografia e à carreira docente; a mobilização e os debates realizados no espaço escolar para a implementação do novo Ensino Médio; os impactos da reforma no Ensino Médio na prática pedagógica do professor de Geografia; os processos formativos oferecidos aos professores para a implementação do novo Ensino Médio; as competências necessárias ao professor de Geografia no contexto do novo Ensino Médio; as dificuldades para a prática escolar do professor de Geografia, no cotidiano da sala de aula, advindas da implementação do novo Ensino Médio. As narrativas foram gravadas, com a permissão e assinatura do termo de consentimento pelos participantes da pesquisa.

1.2.2 A análise de conteúdo

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, a análise do conteúdo é considerada uma técnica ideal, visto que analisa com profundidade a questão da subjetividade Em uma perspectiva histórica, a análise de conteúdo foi inicialmente utilizada nos anos de 1950, nos EUA, como uma técnica de pesquisa documental que procurava obter em um conjunto de categorias de significação, o conteúdo manifestado em diferentes tipos de comunicação, mas será especialmente com a autora Laurence Bardin, nos anos de 1970, que essa técnica desenvolveu um mecanismo de tratamento de dados e informações para as pesquisas qualitativas.

No desenvolvimento dessa técnica, Bardin (2016) estabeleceu uma sequência de como a análise de conteúdo deve ser aplicada, e sintetizada em três fases: a) pré-análise: leitura de todos os materiais para decidir quais deles, efetivamente, estão de acordo com os objetivos da pesquisa. b) análise do material: momento de tratar o material produzido na fase anterior, transformando-o em dados passíveis de serem analisados, e os organizando em categorias

temáticas, com a finalidade de categorizar ou codificar o estudo. c) interpretação e tratamento dos resultados: análise crítica e reflexiva do que foi produzido, a fim de constituir e captar os conteúdos contidos em todo o material.

A pré-análise consiste, segundo Bardin (2016) na leitura flutuante; escolha dos documentos, que servirá para a preparação do material em sua totalidade. Neste trabalho, essa primeira fase consistiu na escuta e transcrição das narrativas que atendeu aos 5 eixos temáticos: 1) Trajetória de vida; 2) Formação docente e prática pedagógica; 3) Reforma do Ensino Médio e o espaço escolar; 4) Novo Ensino Médio e o trabalho docente; 5) Rediscussão do Novo Ensino Médio no ano de 2023. Em seguida, foi realizada uma leitura dinâmica das transcrições para selecionar os trechos das falas que mais se aproximavam das questões relacionadas à temática pesquisada e aos objetivos a serem alcançados.

A segunda fase é definida como a exploração do material e a categorização. As categorias podem estar presentes nos conceitos teóricos definidos pelo pesquisador a fim de atender aos objetivos e suas questões de pesquisa e serem definidas também de forma posterior, de acordo com as falas recorrentes nas narrativas dos participantes. Assim, conforme Bardin (2016), a repetição de palavras ou termos pode ser a estratégia adotada no processo de codificação para serem criadas as unidades de registro e, posteriormente, categorias de análise iniciais. Foram observadas as unidades de registro³, ou seja, o recorte dado nas falas de cada professor participante, e definido o que se enquadrava como percepção sobre: Processos formativos e mobilização dos professores diante do NEM; Atravessamentos no trabalho docente diante do NEM; Avanços e retrocessos na Geografia com o NEM, categorias iniciais de análise do material empírico.

A terceira etapa é o tratamento dos dados ou interpretação dos resultados, esse é o momento da analise reflexiva e crítica das mensagens contidas nas entrevistas qualitativas realizadas pelo pesquisador. Nessa fase, de acordo com Bardin (2016) é necessário retornar ao referencial teórico, procurando embasar as análises como forma de dar sentido à interpretação. Para a autora, essa fase é a "operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições [...] aceitas como verdadeiras" (BARDIN, 2016, p. 41). Nesta pesquisa, realizou-se a análise crítica das informações, após a exploração dos dados produzidos empiricamente, por meio das narrativas, tendo por base as falas dos professores participantes e o aporte teórico que embasou este trabalho. Foi

-

³ A unidade de registro significa uma unidade a se codificar, podendo ser um tema, uma frase ou uma palavra (Bardin, 2016)

valorizada a percepção dos participantes, bem como, os estudos desenvolvidos sobre a temática, culminando nos resultados apresentados.

1.3 ESTADO DO CONHECIMENTO

O Estado do Conhecimento constitui-se, em uma pesquisa, uma forma de organizar, registrar, categorizar e refletir sobre a produção científica de uma determinada área, utilizando para levantamento do *córpus* de análise do trabalho os bancos de teses e dissertações reconhecidas junto aos órgãos de avaliação da produção acadêmica nacional, norteando o que foi produzido sobre o tema, ou verificando as lacunas que porventura possam existir, "dandonos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo" (Morosim; Fernandes, p. 158, 2014).

A primeira fase de levantamento aconteceu entre os dias 13 e 21 de outubro de 2022 nos bancos de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), em Ensino (PPGEn) e em Geografia (PPGeo), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Para a seleção dos textos publicados nessas bases de dados, foram considerados três descritores que pudessem abarcar de maneira abrangente a temática pesquisada, a saber: (1) Novo Ensino Médio; (2) Práticas Docentes e (3) Ensino de Geografia.

A busca foi iniciada utilizando apenas o descritor "novo Ensino Médio". No Banco da Capes foram localizadas 93 pesquisas, sendo 13 teses, 58 dissertações em Mestrado acadêmico e 22 em Mestrado profissional. Com o descritor "práticas docentes", foram encontrados 4.094 trabalhos, sendo 649 teses, 2.855 dissertações de Mestrado acadêmico, 590 em Mestrado profissional. Ao utilizar o descritor "ensino de Geografia" o número de trabalhos localizados foi de 1.383, sendo 199 teses, 1.091dissertações de Mestrado acadêmico, 93 de Mestrado profissional.

No banco de dados do programa PPGed/UESB foram encontradas três (3) dissertações com o descritor "novo Ensino Médio", sete (7) com o descritor "prática docente" e três (3) teses de Mestrado com o descritor "ensino de Geografia". No banco do PPGEn/UESB, apenas uma (1) dissertação foi localizada com o descritor "ensino de Geografia" e nenhuma com os outros descritores. No banco do PPGeo/UESB nenhuma dissertação foi localizada com os referidos descritores, o que reforça a importância deste

estudo, em especial, na área do Território de Identidade do Sudoeste da Bahia, lócus desta pesquisa (tabela 1)

Tabela 1 - Síntese dos resultados do estado do conhecimento

DESCRITORES	CAPES	PPGEd	PPGEn	PPGeo
Novo Ensino Médio	93	03	00	00
Prática docente	4.094	07	00	00
Ensino de Geografia	1.383	02	01	00
Total	5.570	12	01	00

Elaborado por: ÁVILA, R. R, pesquisa de campo, 2022.

Na segunda etapa das buscas, foi aplicado um marco temporal para a pesquisa, compreendido entre os anos de 2012-2022. Esse recorte foi escolhido por situar-se entre a formação da comissão parlamentar no Congresso Nacional que iniciou as discussões sobre a reforma do Ensino Médio (2012), até o ano do início da sua implementação nas escolas de Educação Básica de todo o país (2022).

No Banco da CAPES, a pesquisa encontrou 77 dissertações como o descritor "novo Ensino Médio", sendo oito (8) de Doutorado, 46 de Mestrado acadêmico e 23 de Mestrado profissional. Deste total, 69 teses foram produzidas entre os anos de 2018-2022, provavelmente em virtude das discussões geradas pela aprovação e implantação da Lei nº 13.415/17 que institucionalizou o que ficou reconhecido como o Novo Ensino Médio.

Para o descritor "prática docente" foram localizados 2.057 trabalhos, sendo 324 de Doutorado, 1.112 de Mestrado acadêmico, 590 de Mestrado profissional e 21 Profissionalizantes. Com o descritor "ensino de Geografia" foram localizados 1.035 trabalhos: 136 de doutorado, 805 de mestrado acadêmico, 93 de mestrado profissional e um (1) de profissionalizante.

No Banco do PPGEd/UESB foram localizadas 13 dissertações, sendo três (3) com o descritor "novo Ensino Médio", sete (7) com o descritor "prática docente" e dois (2) com o descritor "ensino de Geografia". No PPGEn/UESB foi encontrado apenas uma (1) dissertação para o descritor "ensino de Geografia". No PPGeo/UESB nenhum trabalho foi localizado para os descritores utilizados na pesquisa, provavelmente em virtude de o referido programa ainda

não possuir uma linha de pesquisa voltada para a Educação, prática docente e ensino de Geografia (tabela 2).

Tabela 2: Síntese dos resultados do estado do conhecimento entre os anos de 2012-2022

DESCRITORES	CAPES	PPGEd	PPGEn	PPGeo
Novo Ensino Médio	77	03	00	00
Prática docente	2.057	07	00	00
Ensino de Geografia	1.035	02	01	00
Total	3.169	12	01	00

Elaborado por: ÁVILA, R. R, pesquisa de campo, 2022.

No banco do PPGEd/UESB três (3) dissertações de Mestrado foram localizadas com o descritor "novo Ensino Médio". A tese da autora Inês Silva Gonçalves dos Santos (2022), intitulada - Os desafios e entraves do Novo Ensino Médio na Bahia: os contextos de influência e produção de texto teve como objetivos analisar os contextos de influência e de produção de texto da Reforma do Ensino Médio, especialmente da Lei nº 13.415/2017 e identificar os principais entraves e/ou possibilidades que possam dificultar ou favorecer a implantação do Novo Ensino Médio no âmbito estadual e da Instituição Escolar. Para a autora, o que está proposto no Documento Orientador para a reforma, bem como no Referencial Curricular da Bahia (DCRB) e na Proposta de Flexibilização Curricular (PFC) reforça a ideia de que as políticas curriculares são sempre recontextualizadas pelos agentes públicos em consonância com os interesses neoliberais de grupos privados dentro e fora do país.

A dissertação do autor Flávio Figueredo Santos (2021), teve como título - O "novo" Ensino Médio na rede estadual de educação da Bahia: processos curriculares em movimento no Núcleo Territorial de Educação (NTE 09) — Amargosa, e como principal objetivo cartografar os processos de desterritorialização/reterritorialização curriculares, ocorridos entre 2019 e 2020, que incidiram sobre as escolas-piloto para um "novo" Ensino Médio. Para o autor, estamos diante de um cenário desafiador, em que as redes e sistemas de ensino precisam readequar os seus cronogramas curriculares sob a Lei nº 13.415/17, com frágeis documentos orientadores oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC).

Para Santos F (2021), as orientações produzidas pelo Governo do Estado da Bahia se mostraram frágeis, diante da demanda de uma reforma curricular tão significativa, como a proposta pelo Novo Ensino Médio, sobretudo por se tratar de escolas-piloto, bem como da fragilidade nos processos formativos oferecidos aos professores destas instituições. A Pandemia de Covid-19 foi tratada no texto e para o autor dialogou com o seu objeto de estudo: a desterritorialização, diante da paralização das aulas presenciais e da busca de outras formas que permitissem o ato de lecionar, contudo, no Estado da Bahia, as aulas foram totalmente suspensas no ano de 2020, o que acabou por paralisar as ações das escolas pilotos que eram analisadas por sua pesquisa.

A dissertação da autora Emanoela Batista Neves: Traduções do Novo Ensino Médio no IF Baiano (2020), teve como campo de estudo as políticas curriculares para o Ensino Médio, desencadeadas com a aprovação da Lei nº 13.415/17 e da implantação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Para Neves (2021), o Novo Ensino Médio cria uma dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino técnico, tornando o trabalho como premissa da reforma curricular e não o conhecimento integral do aluno, além de enfatizar a escolha de uma carreira profissional de forma precoce.

Para Neves (2021) a reforma do Ensino Médio permite delinear um espaço de disputa, demandas e antagonismos na elaboração da Lei nº 13.415/17 que, ao tratar de um itinerário profissionalizante também nas escolas de ensino regular, rasura a construção dos Institutos Federais de Educação, além de reduzir a autonomia destas instituições quanto ao processo de construção curricular. A autora considera que a redução da carga horaria das disciplinas de cunho social e a contratação de profissionais de notório saber para atuação no itinerário de formação técnica e profissional são produções discursivas que violam o Ensino Médio Integrado (EMI).

Ainda no Banco do PPGEd, a dissertação da autora Luciana Amorim de Oliveira (2020), intitulada: Ensino e aprendizagem em Geografia: trajetória de vida e formação docente, foi selecionada em virtude dos descritores "ensino de Geografia "e "prática docente", a mesma teve como objetivo compreender as implicações da formação acadêmica, profissional e da trajetória de vida docente, no processo de ensino e aprendizagem em Geografia e revelou que as experiências acumuladas pelo professor/a delineiam o fazer pedagógico. Para a autora é necessário "considerar o professor em sua totalidade, haja vista que todas as esferas da vida humana influenciam o perfil docente e consequentemente em sua

prática pedagógica, que por sua vez, implica no processo de ensino e aprendizagem" (Oliveira L., 2020, p. 11).

A pesquisa de Oliveira L. (2020) revelou ainda que há uma importante implicação quanto ao percurso da vida pessoal e profissional das professoras, no processo de ensino e aprendizagem em Geografia, pois as experiências acumuladas vão deixando marcas que demarcam o fazer pedagógico, refletindo na postura assumida pelas professoras em sala de aula. Constatou também, que a formação acadêmica se evidencia no modo em que as professoras compreendem a educação e o ensino de Geografia. Para a autora, as reflexões sobre formação docente devem considerar o docente no seu todo, uma vez que todas as partes da vida humana influenciam no perfil deste profissional e consequentemente em sua prática pedagógica, que por sua vez, implicará no processo de ensino e aprendizagem e consequentemente, no ensino da Geografia.

A única tese localizada no PPGen/UESB, foi obtida com o uso do descritor "ensino de Geografia", da autora Hanneli Souza Almeida Santos (2021) e teve como objetivo: analisar a recontextualização do ensino de Geografia no currículo do Ensino Médio no Estado da Bahia. A autora não utilizou como palavra-chave o "novo Ensino Médio", por preferir utilizar no texto da dissertação a palavra "recontextualização", em referência à produção dos documentos curriculares oficiais no Campo Recontextualizador Oficial (CRO), conforme por Bernstein (1996).

Para esse entendimento, na dissertação, foram analisados os seguintes documentos: a Lei nº 13.415/2017, que criou o Novo Ensino Médio, o Programa Educar para Transformar e o Documento Orientador para a implementação do Novo Ensino Médio no Estado da Bahia. O intuito, segundo a autora, era o de observar as disposições dos documentos oficiais e a finalidade da educação proposta para o Brasil e para o Estado da Bahia, bem os reais objetivos e interesses dos agentes responsáveis pela sua produção no campo curricular. Em suas conclusões, Santos H. (2021) acredita que as reformas curriculares nacionais e estaduais estão em conformidade com os ideais empresariais de cunho capitalista, com forte impacto no currículo e no ensino de Geografia.

Ainda para Santos H. (2021) tais reformas afetaram o currículo de Geografia, bem como da pratica docente dos professores desta disciplina, desvalorizando os componentes das Ciências Humanas em detrimento de outros componentes curriculares, em especial Linguagens e Matemática. Ainda segundo a autora, a pandemia de Covid-19 intensificou as desigualdades já latentes da escola brasileira quanto a oferta e acesso as aulas remotas para os alunos da escola pública, evidenciando que a maioria dos alunos não possuíam as ferramentas

necessárias para as aulas remotas, tais como: celular, tabletes ou computadores. Também foi relatado a ampliação da jornada de trabalho do professor, com consequências para a saúde física e psicológica destes profissionais.

Embora os autores analisados tenham trabalhado com os temas que perpassam a discussão realizada neste trabalho, tais como: novo Ensino Médio, prática docente, ensino de Geografia e de como as reformas curriculares impetradas no Brasil não apenas desvalorizam o conhecimento das Ciências Humanas, mas geram consequências no trabalho docente realizado na e para a escola, as mesmas deixaram algumas lacunas: De que forma os professores narram suas experiências com o novo Ensino Médio? Como essas reformas foram e estão sendo discutidas no ambiente escolar? Quais as expectativas que estão sendo geradas nos docentes diante da posição do MEC em 2023 que pretende ajustar o novo Ensino Médio diante das críticas de professores, gestores, alunos, sindicatos e parte da sociedade civil organizada contrários a reforma impetrada pelo governo Temer? Esses e outros questionamentos serão respondidos por essa pesquisa.

Na terceira etapa das buscas, foram utilizados como filtros o operador booleano⁴ "AND" e o marco temporal da pesquisa compreendido entre os anos de 2012-2022. Foi localizada uma (1) dissertação de Mestrado para o descritor "novo Ensino Médio" AND "ensino de Geografía". (tabela 3)

Tabela 3 - Síntese dos resultados do estado do conhecimento utilizando o operador booleano "AND" entre os anos de 2012-2022.

DESCRITORES	CAPES	PPGEd	PPGEn	PPGeo
Novo Ensino Médio AND Prática docente	00	00	00	00
Novo Ensino Médio AND Ensino de Geografia	01	00	00	00
Novo Ensino Médio AND Prática Docente AND Ensino de Geografia	00	00	00	00

² Os Operadores Booleanos atuam como palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de sua pesquisa. São eles: AND, OR e NOT e significam, respectivamente, E, OU e NÃO e, a fim de facilitar a visualização da busca, é importante que estes sejam escritos em letras maiúsculas. O operador booleano AND funciona como a palavra "E" [...]. Disponível em: http://www.capcs.uerj.br/voce-sabe-o-que-sao-operadores-booleanos/.Acesso: 16 de out. de 2022.

_

Total	01	00	00	00

Elaborado por: ÁVILA, R. R, pesquisa de campo, 2022.

A dissertação do autor Lucas da Silva Salmeron, intitulada: Geografia e Ensino Médio - as perspectivas de alunos e professores no município de Campo Mourão-PR, em 2020, teve por objetivo analisar à luz do contexto das reformas educacionais atuais, principalmente a Lei nº 13.415, a importância do conhecimento geográfico para a formação do educando e enfatiza as perspectivas de alunos e professores de escolas selecionadas do município de Campo Mourão – PR.

O estudo permite uma reflexão do contexto de criação e votação da Lei nº 13.415/17, buscando os principais pontos de discussão e críticas, em especial, o da não obrigatoriedade da Geografia enquanto componente curricular em todas as etapas no Novo Ensino Médio, e como tais "conhecimentos geográficos veiculados pela disciplina são imprescindíveis para o desenvolvimento e para a formação do educando" (SALMERON, p.11, 2020). Para os outros descritores: "novo Ensino Médio" AND "prática docente" e "novo Ensino Médio" AND "prática docente" e "novo Ensino Médio" AND "prática docente" a volumento de Geografia" nenhuma tese ou dissertação foi localizada.

Nos bancos de dissertações do PPGEd/UESB, PPGEn/UESB e PPGeo/UESB nenhuma dissertação foi localizada. Tal situação pode ser um indicativo da atualidade do tema pesquisado, uma vez que a implantação do Novo Ensino Médio se deu no ano de 2022 e o estudo dos seus impactos na prática docente dos professores/as de Geografia ainda estão em curso, o que torna as questões desta pesquisa ainda mais potentes e relevantes para a produção acadêmica e científica.

Essa dissertação consta, além da introdução, de mais duas seções. A seção dois (2) trata da Educação Básica no Brasil, história, política e reformas curriculares e a seção três (3) aborda a Geografia Escolar, Trabalho Docente e as narrativas dos participantes da pesquisa diante do Novo Ensino Médio. Em seguida, a conclusão, referências, apêndices e anexos.

2 EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: HISTÓRIA, POLÍTICA E REFORMAS CURRICULARES

Antes da colonização no século XVI, havia "no território das chamadas Terras Baixas, a porção leste dos Andes no continente sul-americano uma população entre 1 milhão e 8,5 milhões de pessoas" (Caldeira, 2017, p. 23). Esses povos eram divididos em quatro grandes grupos linguísticos: Tupi-guarani, Caribe, Jê e Aruaque e segundo Caldeira (2017), mais de 170 línguas eram faladas e o nível tecnológico era bastante variado. Enquanto algumas tribos eram nômades e coletoras, outros viviam em aldeias autônomas com produção agrícola. Embora não apresentasse conhecimento em escrita, dominavam a fala e a linguagem e viviam sobre um conjunto de regras. Essa cultura e saberes próprios eram ensinados aos seus respectivos grupos por meio da transmissão oral. Cada comunidade indígena possuía mecanismos próprios de transmitir às suas futuras gerações o conhecimento necessário para a reprodução da vida e dos aspectos culturais de cada uma dessas sociedades nativas.

Essa seção apresenta a historiografia da educação brasileira, entre os séculos XVI e XXI, como forma de compreender a institucionalização da educação escolar, a criação das suas etapas de ensino e as reformas curriculares propostas para a Educação Básica brasileira no decorrer deste tempo histórico. Nessa pesquisa, consideramos como ponto de partida o ano de 1549, com a chegada do primeiro Governador Geral: Tomé de Souza. No dia 29 de março daquele ano, desembarcaram juntos com a armada que acompanhava o governador, na Baía de Todos os Santos, quatro padres e dois irmãos, integrantes da Companhia de Jesus, ordem religiosa católica, fundada por Inácio de Loyola em 1534, com os objetivos de defender e propagar a fé e o aperfeiçoamento das almas na vida cristã, além de catequisar e educar os povos nativos nas suas colônias, em especial diante da ofensiva e expansão da Reforma Protestante em vastas áreas do território europeu, reduzindo o número de católicos naquele continente.

Dessa maneira, ampliava-se o número de adeptos ao catolicismo pelo mundo e transformava a população nativa da colônia em um povo "dócil e gentil". No entendimento dos missionários da Companhia de Jesus, ao ensinar "o bê-á-bá aos índios, prática que, depois, se dirigiu às crianças, uma vez que por meio delas os jesuítas esperavam alcançar o coração dos pais, ou seja, catequizando as crianças seria mais fácil conquistar os adultos" (Ferreira; Bittar, 2004, p.12).

O padre Manoel da Nóbrega inicia um plano de educação na colônia criando as primeiras escolas de ler e escrever para o aprendizado da língua portuguesa e doutrina cristã,

o que poderia ser considerado como o ciclo primário de educação, coexistindo com um ensino de técnicas agrícolas para os indígenas e filhos de colonos pobres e órfãos que eram trazidos de Portugal e o ciclo secundário, com o estudo de gramática latina, para aqueles que seguiriam seus estudos no Ensino Superior, em Portugal, a exemplo dos filhos de proprietários de terra e funcionários da Coroa portuguesa. Esse foi um período de muita precariedade nas escolas, uma vez que a ordem não contava com financiamento da Coroa portuguesa para a manutenção da escolarização no território, vivendo de doações até 1565, ano em que foi implantada a *redízima*, destinando 10% dos impostos arrecadados na colônia para a manutenção dos colégios da Companhia de Jesus no Brasil.

Contudo, o financiamento dos colégios jesuíticos pela Coroa foi realizado por meio de mudança na pedagogia escolar da instituição. No plano do padre Manoel da Nóbrega, as escolas deveriam receber indígenas, órfãos pobres e filhos de colonos e a prática pedagógica poderia ser adaptada às necessidades e especificidades do lugar. Encontrava-se, portanto, em oposição tanto da aristocracia, quanto da própria ordem jesuítica, culminando em 1599, com a implantação de um texto final do *Ratio Studiorim*, documento que normatizou as práticas pedagógicas a serem executadas em todas as escolas da Companhia de Jesus, independente de onde estas estivessem instaladas, além de definir as funções de cada membro da Companhia. O estudo da língua portuguesa foi substituído pelo das humanidades, chamados no *Ratio* de estudos inferiores e excluiu do processo de aprendizagem, os indígenas, órfãos, escravos, negros livres, pardos, crianças ilegítimas e meninas. Sobre este período Saviani ressalta:

Dispondo dessas condições bastante favoráveis, os jesuítas exerceram praticamente o monopólio do ensino do País por 210 anos, dedicando-se precipuamente à educação das elites dirigentes. Em decorrência, ao final desse período, em 1759, a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, os filhos ilegítimos e as crianças abandonadas (Saviani, 2010, p. 19).

Para Holanda (1960), outras instituições religiosas estiveram presentes no período inicial de escolarização no Brasil, por exemplo, as escolas de primeiras letras de padres Franciscanos em cidades como Cabo Frio e Macaé, e de conventos desta ordem nas cidades de Vitória, Rio de Janeiro, Penedo entre outras, além de Congregações Carmelitas e Beneditinas que também possuíram casas de ensino na Bahia e em Olinda. Contudo, é inegável que nenhuma instituição religiosa conseguiu ser mais importante que a Companhia de Jesus durante o período colonial.

Com a chegada do rei Dom José I, ao trono português em 1750, foi convocado como ministro da Fazenda, Sebastião José de Carvalho e Melo, conhecido como o Marquês de Pombal. Este empreendeu reformas em todas as áreas da sociedade portuguesa: políticas, administrativas, econômicas, culturais e educacionais. De caráter iluminista, teve como objetivo a criação de um Estado forte, laico, centralizado e não submisso a Igreja, embora diretamente relacionado à fé católica, Pombal acreditava que tais transformações desembocariam na formação de um Estado Moderno, absolutista e em uma nova forma de escolarização determinada por este mesmo Estado.

As principais medidas implantadas pelo Marquês de Pombal na área educacional foram realizadas por meio do Alvará de 28 de junho de 1759, com destaque a destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, em Portugal e no Brasil; a instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; a introdução das aulas régias que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; a criação do cargo de Diretor Geral dos estudos; a realização de concurso para escolha de professores.

Tais medidas culminaram com a expulsão dos Jesuítas do Brasil, naquele mesmo ano, e desmantelo do incipiente sistema educacional da colônia, pois somente em 1776 é que as primeiras escolas com cursos sistematizados e graduados passaram a serem oferecidas pelas províncias e não pelo poder central. Nesta perspectiva comenta Niskier:

A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas aulas régias, a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os franciscanos e os Carmelitas (Niskier, 2001, p. 34).

A chegada da corte portuguesa ao Brasil, em 1808, não modificou o precário sistema de educação na colônia, pois apenas em 1827 e após a independência do país é que em foi criada a Lei das Escolas de primeiras letras, aprovada em 15 de outubro daquele ano, que estabeleceu os seus principais artigos em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, com os objetivos de ensinar à toda a população a ler e escrever e realizar operações básicas de matemática; além da formação de escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, o salário e gratificações iguais entre professores e professoras, entre outros (Brasil, 1827). Segundo Saviani (2010) essa foi a nossa primeira lei de instrução pública nacional, fato que será mantido até 1946.

Em 1834 o Ato adicional, ou Lei nº 16/1834, atribui as Assembleias Legislativas Provinciais a competência para legislar sobre o Ensino, exceto o Superior. Para Saviani (2010), percebe-se um movimento de desoficialização do ensino no país, em virtude do crescimento das ideias positivistas, culminando com a reforma Leôncio de Carvalho de 1879, Decreto nº 7.24/1879, que reformulou a instrução primária e secundária nos municípios da corte, instituindo a liberdade de ensino e de frequência, visto por muitos, como forma de facilitar o crescimento de escolas particulares. Embora tenha sido considerada uma proposta bastante liberal para a época, não alterou o processo de exclusão escolar pela não obrigatoriedade de investimentos ou criação de escolas públicas pelo país.

Ao longo deste período, da colonização portuguesa no séc. XVI até a proclamação da república no final do século XIX, a sociedade brasileira foi marcada por um sistema econômico predominantemente agroexportador em que o trabalho manual era considerado uma atividade depreciativa, executada por escravos ou pelas parcelas das camadas mais pobres da população, sem necessidade de qualquer tipo de instrução formal. Nesse contexto, para Nascimento (2007), a educação escolar no país, tinha por finalidade apenas a formação da pequena parcela da elite da população para o exercício das atividades políticas, econômicas ou preparação de profissionais liberais. Até 1890, prevaleceu a desregulamentação educacional criada Lei nº 16/1834, em que apenas frequentavam as poucas escolas públicas existentes, os filhos da classe média das províncias. A elite brasileira normalmente optava por ter seus filhos educados na Europa ou por preceptores, normalmente estrangeiros, em suas próprias residências.

As transformações ocorridas no último quarto do século XIX, como a abolição da escravatura (1888), a introdução, ainda tímida, do trabalho livre e assalariado e a proclamação da República (1889) não alteraram, de forma significativa, a estrutura econômica e política no Brasil, mesmo diante das transformações que ocorriam nos países capitalistas centrais, baseados em economias de estruturas urbanas e industriais. Esse novo modelo econômico demorou quase meio século para instalar-se no país, em especial nas décadas de 1920 e 1930, impondo uma nova realidade para uma nascente sociedade de cunho urbano e industrial.

O advento da industrialização no Brasil acelerou a urbanização e provocou a demanda por trabalhadores com um grau mínimo de instrução e por uma sociedade com regras básicas de convívio social. Neste contexto, parte da elite política, financeira e intelectual foi mobilizada para propor reformas e mudanças no precário sistema de educação pública do país, em especial na educação secundária, que atendesse a necessidade do novo modelo econômico, mas sem propor qualquer alteração de cunho social, "conservando uma grande parcela da população nacional historicamente excluída de participação na ordem econômica,

política e social, mesmo depois de a produção do país ter atingido um alto grau de crescimento e sofisticação" (Nascimento, 2007, p.79).

2.1 AS PRIMEIRAS REFORMAS CURRICULARES

Nas primeiras décadas do século XX, segundo Pereira e Pezzato (2021) se observou um movimento de discussão e materialização de propostas para a renovação do sistema educacional no Brasil. Neste sentido em 15 de outubro de 1924 foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE) que, em 1937, lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, baseados no ideário de uma escola renovada e pautados nas ideias do estadunidense John Dewey, do suíço Johann Pestalozzi e do belga Jean-Ovídea Decroy, entre outros. Para Pereira e Pezzato (2021) é importante ressaltar que esse movimento, não foi uma política unificada de Estado, mas um movimento de caráter filosófico, como assegura Valdemarin:

Este movimento filosófico e educacional tinha como fundamento a defesa da escola pública, laica e de ensino ativo e prático, em que a experiência e a instrução eram bases para um pensamento positivista de um ensino considerado "moderno" para a época. No Brasil, destaca-se a participação de Anísio de Teixeira, Lourenço filho, Cecília Meireles e Delgado de Carvalho, entre diversos outros professores, políticos e filósofos, como percussores destes ideais no país (Valdermarin, 2010, p.21)

Com a chegada do Presidente Getúlio Vargas ao poder, em 1930, uma nova política educacional foi implantada no país e criou-se naquele ano, o Ministério da Educação e Saúde liderado pelo então ministro Francisco Campos, entre os anos de 1934 a 1942. Para Dias (2021) a nacionalização do ensino passou a ser uma ideia importante para esse governo, por considerar que Vargas buscava "um projeto de brasilidade, uma vez que a escola pública era vista como possibilidade de unificação nacional" (Dias, 2021, p.28).

Neste contexto, foi instituído o Decreto nº 19.890 em 1931 e o Decreto nº 21.241 de 1932, conhecidos como a Reforma Francisco Campos (1931-1932) que, entre outras coisas: 1) criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), oficializou o Ensino Secundário, ministrado no Colégio Pedro II e em outros estabelecimentos educacionais sob a inspeção oficial do Estado e dividido em dois cursos seriados: Fundamental e Complementar; 2) Foram estabelecidos os mecanismos disciplinares de tempo escolar e atividades avaliativas, as disciplinas por ciclo e série (Quadro 2), normas para matrícula e períodos do ano letivo (Brasil, 1931,1932).

Quadro 2 – Disciplinas por série para o Ciclo Fundamental em 1931

Disciplinas	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	5ª Série
Português	X	X	X	X	X
Francês	X	X	X	X	
Inglês		X	X		
Latim				X	X
Alemão				facultativo	facultativo
História da Civilização	X	X	X	X	X
História Natural			X	X	X
Geografia	X	X	X	X	X
Química			X	X	
Física			X	X	
Matemática	X	X	X	X	X
Ciências Físicas e Naturais	X	X			
Desenho	X	X	X	X	X
Música (Canto Orfeônico)	X	X	X		

Elaborado por: ÁVILA, Rosimar Rosa, 2022. Fonte: BRASIL, 1931.

O Ensino Fundamental foi distribuído em 5 anos e era obrigatório ao estudante um exame de admissão para ingressar na 1ª série desta etapa. O complementar, em dois anos, e obrigatório para aqueles que desejavam ingressar em institutos de Ensino Superior. Para Romanelli "o currículo enciclopédico, aliado a um sistema de avaliação extremamente rígido, controlado do centro, exigente e exagerado, quanto ao número de provas e exames, fez que a seletividade fosse a tônica do sistema" (Romanelli, 2012, p.138). Embora na década de 1930, segundo Nunes (1999) tenha ocorrido um aumento 139% nas matrículas desta etapa de ensino, o baixo número de alunos que conseguiam terminar o ciclo Fundamental e chegar ao ciclo Complementar era tão pequeno que "não satisfazia a mobilidade social que se processava no país. [...] não se entrosou na realidade nacional" (Nunes, 1999, p. 100).

A Constituição Federal de 1934 tinha um cunho social-democrático e foi considerada uma vitória das ideias escolanovistas, em especial por apresentar um Plano Nacional de Educação que estabelecia o Ensino Primário como obrigatório e gratuito, fixava um índice do orçamento estatal para a Educação - um mínimo de 10% para a União e 20% para Estados e Municípios, além de incumbir o Estado de fiscalizar o funcionamento de escolas públicas e privadas. Entretanto, a mesma só sobreviveu até 1937, quando Vargas fechou o Congresso Nacional e outorgou uma nova Constituição neste mesmo ano, e deu início a ditadura do Estado Novo de caráter centralizador, nacionalista e repressivo.

Em 1942, o ministro da educação, Gustavo Capanema, estabeleceu dois decretos para a Educação no país, o de nº 4.073 em 30 de janeiro, chamada de Lei Orgânica do Ensino Industrial em que foram estabelecidas as bases de organização de um ensino industrial, "de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca" (Brasil, 1942), e o decreto nº 4.244, em abril, chamado de Lei Orgânica do Ensino Secundário que estabeleceu em seus principais artigos, as seguintes finalidades para o ensino secundário:

Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o Ginasial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico; Art. 3º O curso ginasial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário; Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginasial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências (Brasil, 1942, s.p.).

Desta forma, o governo Capanema estabeleceu, via Lei Orgânica dos Ensinos Secundários, um ensino propedêutico: primário e secundário, de conteúdos clássico e humanista às elites, diferente do decreto nº 4.073: Lei orgânica de Ensino Industrial, com conteúdos de ensino técnico-profissional: industrial, comercial, normal e agrícola, para as classes operárias. O regime totalitarista de Vargas, via Reforma Capanema, produzia desta forma "uma reforma elitista e conservadora que consolidou o dualismo educacional, ao oficializar que o ensino secundário público era destinado às elites condutoras, e o ensino profissionalizante para as classes populares" (Nascimento, 2007, p.81). Ainda em 1942 tem-se a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), transferindo a responsabilidade de qualificar a mão-de-obra para a iniciativa privada.

Segundo Pimentel (2013), nessa circunstância política, embora o ensino profissional tenha sido colocado pelo governo como um ideário de mudança social e econômica para o país, o que de fato se presenciou foi a distinção dos estudantes brasileiros em duas categorias: uma intelectual para as classes mais privilegiadas e um ensino manual para as classes menos abastadas, evidenciando-se assim "uma educação limitada, e pré-determinada, constituída pelo exercício de um ensino que contribua para a exclusão e descriminação no processo educacional" (Pimentel, 2013, p.52).

Com o fim do Estado Novo e a redemocratização do país, será outorgada uma nova Constituição Federal no governo do Presidente Eurico Gaspar Dutra dando à União competência para dispor sobre Leis e Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Esta, só será aprovada e promulgada em 1961, no governo do Presidente João Goulart, pela Lei 4.024/61, e em seus principais artigos, destacam: a educação nacional inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana como direito de todos os cidadãos devendo ser realizada no lar e na escola; possibilidade de criação do Conselho Federal de Educação (CNE); organização das etapas do Ensino em Primário e Médio em dois ciclos: o ginasial e o colegial; valores mínimos obrigatórios à serem aplicados na manutenção e desenvolvimento do Ensino no país, resultado do recolhimento de impostos, sendo 12% para a União, e 20% para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (Brasil, 1961).

Em 1964, sob a égide de uma Ditadura Civil-militar, que perdurou por 21 anos, uma nova Carta Constitucional foi estabelecida em 1967, e segundo Pimentel (2013), de caráter autoritário, manteve os sistemas de ensino dos Estados e sua disposição organizacional, embora ficassem os mesmos atrelados à União. No seu Artº 168 estabelece que a Educação é um direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, devendo inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana (Brasil, 1967), sendo ministrado em diferentes graus pelos poderes públicos, embora respeitando as disposições legais, fosse facultada à iniciativa privada.

A Carta Constitucional de 1967 estabelecia que o ensino dos sete aos quatorze anos era obrigatório e gratuito, nos estabelecimentos públicos e oficiais de Ensino primário, e conforme Pimentel (2013) embora não se fale ainda de Ensino Médio, o texto traz no ser Artº 168, que o "ensino oficial ulterior ao primário" (grifo nosso) seria igualmente gratuito, desde que o aluno demonstrasse efetivo aproveitamento e provasse falta ou insuficiência de recursos. Segundo a Carta Constitucional de 1967, sempre que possível, o Poder Público substituiria o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior (Brasil, 1967). A expressão mais próxima ao que chamamos de Ensino Médio vai aparecer, pela primeira vez, na Emenda Constitucional nº 1, de 1969, no seu Artº 176, inciso III, onde a expressão "nível médio" substituirá a expressão "ensino oficial ulterior" (Brasil, 1969).

Ainda neste período, uma nova LDB será promulgada em 1971, com mais alterações na educação escolar no Brasil. A lei nº 5.692/71 transformou os ensinos Primário e Ginasial, respectivamente em estudos de 1º Grau, obrigatório e dever do Estado, e 2º Grau que passava a ser profissionalizante. A formação geral, clássica ou científica, antes oferecida por meio do

secundário, perderia espaço para uma formação exclusivamente profissionalizante, que incluíam mais de 100 habilitações dentre eles: auxiliar de escritório, técnico em enfermagem, contabilidade, magistério ou agropecuária.

Com a nova LDB (1971), as disciplinas de Geografia e História passaram a vigorar no currículo com o nome de Estudos Sociais, Filosofia foi excluída do currículo e Sociologia passou a ser optativa, contudo, quatro disciplinas obrigatórias foram incluídas: Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde. Cabe ressaltar ainda, que os valores obrigatórios para aplicação mínima da União, Estados e Município em Educação foram excluídos do texto da Lei. Segundo Saviani (2018) em 1970, o percentual investido foi de 7,6%, caindo para 4,31% em 1975 e se recuperou, um pouco, em 1978, quando foram gastos 5% do PIB na área educacional do Brasil.

Este período de redução significativa de verbas disponíveis para a Educação, conforme apontado por Saviani (2018), atrelado ao aumento do número de matrículas, visto que o ensino de 1º grau tornou-se obrigatório, ampliou a falta de infraestrutura escolar pública que atendesse essa demanda, o que fortaleceu o ensino privado e deu início à migração das elites brasileiras para as escolas particulares, em que a educação passou a ser considerada de maior qualidade e aumentava as chances de ingresso no Ensino Superior. Tal situação avultou as desigualdades sociais e educacionais, com pouca chance de mobilidade social para os mais pobres. Nascimento (2007) comenta este período:

As reformas educacionais procuraram atender os objetivos estratégicos de ter o consenso de uma parte significativa da população (particularmente da classe média) para a realização da "limpeza" política de forma brutal, por um lado, e a aceleração da industrialização através do endividamento externo, para o desenvolvimento econômico, com a falsa promessa de que os sacrificios para o crescimento do "bolo econômico" seriam posteriormente recompensados pelos benefícios para toda a população (Nascimento, 2007, p. 82).

Entretanto, a década de 1980 foi considerada pelos especialistas em economia, como uma "década perdida", em virtude do processo recessivo da economia do Brasil. Neste período o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) foi de apenas 2%, contra um crescimento de 7% na década de 1970, o que gerou um movimento de retração da produção industrial, alta inflação interna, a ampliação das desigualdades sociais e o aumento elevado nas taxas de juros internacionais junto aos bancos credores. Crescia, portanto, o descontentamento da população com o governo militar.

Em 1985, um presidente civil foi eleito, ainda de maneira indireta, Tancredo de Almeida Neves, substituído dias antes da posse, em virtude do seu falecimento, pelo seu vice-presidente José Sarney de Araújo Costa. Esse governo finaliza um período de 21 anos de Ditadura Civil-militar. É nesse contexto de redemocratização que o debate em torno da construção de uma democracia participativa ganhou força na tentativa de garantir a universalização do acesso à Educação Básica no país.

2.2 OUTRA CONSTITUIÇÃO E MAIS REFORMAS

Em 1988 foi promulgada uma nova Constituição Federal que estabelece a Educação como um direito público e subjetivo, ou seja, a não oferta de vagas acarreta em responsabilidade do agente público competente que pode responder criminalmente pela falta da estrutura escolar, cabendo à União a responsabilidade de produzir as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e um Plano Nacional de Educação (PNE), em caráter normativo, para adequar os conselhos de Educação do Distrito Federal, Estados e Municípios além de estabelecer a necessidade da criação de uma Base Nacional Comum Curricular, com conteúdos mínimos e obrigatórios para ser implantada do Ensino Fundamental (Brasil, 1988)

Como forma de assegurar os recursos necessários à Educação foi estabelecido um regime orçamentário de colaboração entre os entes federativos em que a União será obrigada a aplicar, no mínimo, 18% e o Distrito Federal, Estados e Municípios 25% de todos os impostos recolhidos anualmente (Brasil, 1988). Contudo, para Saviani (2018), a transição do período militar para um regime democrático foi realizada, segundo a estratégia de manter a ordem vigente e em consonância com os grupos dominantes, mantendo assim os privilégios da elite.

A nova ordem instalada pelo capitalismo neoliberal, em especial no Brasil na década de 1990, foi caracterizada pela cartilha de "Estado mínimo", reduzida intervenção do Estado nas atividades econômicas via modelo de privatização das atividades produtivas e interferiu nas decisões políticas e econômicas dos governos brasileiro, com destaque para o Presidente Fernando Henrique Cardoso, que governou o país entre 1995 a 2002, com amplas reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias. Ocorre, portanto, uma nova racionalidade tecnocrática que "[...] combina interesses e objetivos globais, articulando-se ao governo dos países, ao mesmo tempo em que se implementam as políticas com um apoio indispensável dos agentes locais" (Ribeiro, 2010, p 139-140).

Neste contexto, em 1996 foi aprovada a Lei de nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que estabeleceu a Educação Básica (EB) em três ciclos: Ensino Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF), de 08 anos e Ensino Médio (EM), de 03 anos (Quadro 3) e a obrigatoriedade de todas as etapas Educação Básica. Essa reorganização curricular proposta, em especial para o EM, tinha como meta abandonar uma formação baseada em modelo Mnemônico e de fragmentação do conhecimento, a fim de integrar e articular os conhecimentos em um processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização. O currículo foi organizado em três áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Quadro3 – Estrutura da Educação Básica pela Lei 9.394/96 entre 2000 - 2015

Níveis	Etapas	Duração	Faixa
	EDUCAÇÃO INFANTIL	2 ANOS	04 - 05 ANOS
		3 ANOS	00 - 03 ANOS
EDUCAÇÃO BÁSICA	ENSINO FUNDAMENTAL	9 ANOS	06 - 14 ANOS
	ENSINO MÉDIO	3 ANOS	15 - 17 ANOS

Elaborado por: ÁVILA, Rosimar Rosa, 2022. Fonte: BRASIL, 1996

Em 1998, foram instituídas as novas formulações curriculares baseadas em competências e habilidades e os cursos profissionalizantes ou técnicos foram desvinculados do Ensino Médio em decorrência do Parecer CEB/CNE n.º 15/98, de 1º de junho de 1998, MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica e da Resolução CEB/CNE n.º 3/98, de 26 de junho de 1998 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio pelo MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Este período também foi marcado pela produção e aplicação de provas em larga escala em escolas públicas e privadas do país como forma de avaliar a Educação Básica. Em 1998, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, 1990, aplicada, pela primeira vez, a prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Para Santos A. e Nunes (2017) que analisaram o contexto das reformas educacionais produzidas no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, as políticas educacionais brasileiras possuem caráter assistencialista, que embora proponha a elevação da oferta da Educação Básica, o faz segundo uma lógica gerenciada e "orientadas como políticas sociais, visando medidas corretivas devido ao ideário de Estado mínimo do contexto Neoliberal, não

são identificadas como responsabilidade estatal ou do mercado" (Santos A.; Nunes, 2017, p.42).

Segundo Lima (2008, p.147) "a escola é um aparelho de Estado, que, para os neoliberais, deve ser controlada pelo mercado", nesse sentido, quando um governo acredita ser o melhor modelo de gestão o da iniciativa privada, palavras como: desempenho, produtividade, eficiência, controle e meritocracia passam a fazer parte da cartilha estatal para as unidades de ensino. Estas reformas, que reverberam na comunidade escolar chegam especialmente para os docentes, fazendo surgir muitas demandas e atribuições a carreira profissional, entre elas, a gestão do seu próprio trabalho com o objetivo do alcance de metas com enfoque nos resultados, perpassada por uma política de formação para o trabalho docente buscando moldar esse profissional ao modelo de flexibilização imposto pela nova ordem do capital.

A chegada ao poder do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, oriundo de partidos de bases populares e sindicais trouxe expectativas de mudanças estruturais significativas no campo social, político e educacional no país, mas "o que se revelou foi um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder" (Frigotto, Ciavatta; Ramos, 2005, p.1087).

Em 2006 foi editado o decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que voltou a instituir o Ensino Técnico Integrado à Educação Básica em escolas públicas e privadas, como observado no seu Art. 1º: "Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos" (PROEJA)" (Brasil, 2006).

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que havia sido criado em 1998, como avaliação do EM, passou em 2001, a ser aceito como teste válido para o acesso ao ensino superior, de modo isolado ou combinado ao vestibular tradicional, e em 2008 foi utilizado para concessão de bolsas para o Ensino Superior em faculdades particulares, por meio do Programa Educação para Todos (ProUni) que criado pela Lei nº 11.096/2005.

Em 2010, com a criação de um Sistema de Seleção Unificada (SISU), a nota do ENEM foi utilizada como acesso para a maioria das Universidades Públicas Federais e Estaduais do País, ao ProUni e ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Os números apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mostram que, em 2002, o número de estudantes matriculados no Ensino Superior era de 3,5 milhões. Em 2010, último ano do governo do presidente Lula, chegou a 6,4 milhões. Este número alcançou 8 milhões, em 2015, no governo da Presidente Dilma Rousseff. Porém,

o Censo de 2020, no Governo do Presidente Jair Bolsonaro, indicou que o Ensino Superior brasileiro tinha 8,6 milhões de estudantes matriculados naquele ano, demonstrando que o acesso à etapa da Educação Superior reduziu seu ritmo de crescimento (INEP, 2020)

Mesmo com avanços, em especial na Taxa de Escolarização Líquida (TEL), que representa a razão entre o número de matrículas de alunos com idade prevista (15 a 17 anos) para cursar determinada etapa de ensino e a população total na mesma faixa etária, no Ensino Médio (Tabela 4) e maior acesso ao Ensino Superior, durante os anos de 2002 a 2015, a avaliação do sistema educacional continuou pautada pelo modelo voltado às exigências do mercado mundial e ligados a reestruturação produtiva do capital. As grandes entidades como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a Cooperação e desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) passaram a participar das decisões das reformas educacionais seguindo a lógica das empresas voltadas para sistemas de gestão escolar, avaliações em âmbito internacional e nacional, além dos processos de formação dos docentes seja na Educação Básica, quanto no Ensino Superior.

Tabela 4 – Taxa de Escolarização Líquida no Ensino Médio: 1980 a 2016

ANO	TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO LÍQUIDA
1980	14,3%
1991	17,6%
2001	33,3%
2011	51,6%
2016	68%

Elaborado por: ÁVILA, Rosimar Rosa, 2022. Fonte: INEP, 2022

Os grandes exames nacionais de avaliação da Educação foram mantidos e ampliados pelo Governo Lula tais como: Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), criada em 1990, direcionada para crianças do 3º ano da Educação Infantil, e a Prova Brasil, criada em 2005 e aplicadas à alunos do 9º ano do EF até a 3ª série do EM. Essas avaliações, segundo o governo, são utilizadas para a produção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Também foi mantida a participação do país no Programa de Avaliação Internacional de Alunos (PISA) criado em 2000 pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e direcionado aos alunos do 9º ano

da EF até a 3ª série do EM. De acordo com o Governo Federal brasileiro, as avaliações em larga escala têm por objetivo "definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no Brasil e corrigir eventuais distorções" (Brasil, 2022).

Estas avaliações tem caráter exclusivamente diagnóstico e, portanto, são alvos de crítica. Para Ozório (2018), tais instrumentos de avaliação são positivos porque fornecem dados que permitem "verificar diretamente o nível de aprendizagem dos alunos, e também, indiretamente determinar a qualidade do processo de ensino, oferecendo importantes informações para o trabalho docente" (OZÓRIO, 2018 p. 36). Entretanto para Freitas L., esse modelo padronizado não atende a diversidade cultural das escolas e não consideram as demandas das comunidades escolares de uma sociedade tão plural e desigual com a do Brasil. Desta forma, transformam-se apenas em um processo que tem como função hierarquizar e classificar os alunos e estabelecimentos educacionais. Segundo Freitas L:

[...]os testes têm seu lugar no mundo educacional como uma ferramenta de pesquisa. O grave problema é que eles foram sequestrados pelo mercado e pelo mundo dos negócios e nele, os seus naturais limitações são ignoradas. Dentro dessa lógica, como medida gerencial e de controle, os testes assumem a função de medir o papel de controle ideológico dos objetivos da educação – mais pelo que excluem do que pelo que incluem – e têm o objetivo de controlar os atores envolvidos no processo educativo. Sem testes, não há responsabilização e meritocracia – teses fundamentais do mercado (Freitas, 2013, p. 57).

Entre os anos de 2011 a 2014, no mandato da Presidente Dilma Rousseff foi instituída a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, chamada de Lei de Cotas, reservando 50% das vagas nos cursos de graduação nas instituições federais de educação superior a estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, com prioridade para alunos: autodeclarados pretos, pardos e indígenas, bem como pessoas com deficiência. Foi aprovado, também, o Plano Nacional de Educação pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com diretrizes, metas e estratégicas para a educação para o prazo de 10 anos.

Em 2015, pela Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, foi instituída uma comissão para a elaboração de uma proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que definiria o conjunto de aprendizagens essenciais no percurso da Educação Básica. O movimento para a construção da BNCC foi tecido desde a constituição de 1988. No Art. 210 da Lei se faz menção a fixação de conteúdos mínimos, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988), mas neste momento a Lei citava a BNCC apenas para o Ensino Fundamental, texto que

foi alterado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em seu Art.9 § IV (inciso quatro). No texto da referida lei a relação entre o que é básico e comum será estabelecida para todas as modalidades de Educação Básica, ou seja, do Ensino Infantil até o Ensino Médio de todos os estabelecimentos públicos e privados do Brasil. Conforme a Lei nº 9.394/1996, artigo 9º:

Cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996, s.p).

Entre 16 de dezembro de 2015 e 03 de maio de 2016, duas versões de BNCC foram disponibilizadas, mas por ser um documento normativo para a Educação Básica e, como tal, orienta o planejamento dos cursos, que reverberam nas escolas e nos sistemas de ensino, as discussões sobre sua aprovação, conteúdos fixados e mecanismos de avaliação não ocorreram de forma pacífica gerando um avolumado tom de críticas em torno de sua formulação, entre elas o de que "correríamos o risco de retornar ao modelo dos currículos mínimos da década de 1970" (Goncalves, 2017, p.138).

O Ensino Médio, última etapa da educação Básica, tem se configurado na política pública brasileira, como um objeto de disputa, por parte de redes de relações econômicas, sociais e política (Silva A, 2019) e, apesar dos debates em torno da Lei do Novo Ensino Médio terem surgido com maior intensidade em 2016, vários projetos de reforma, para essa etapa da educação básica, foram gestados pelos legisladores do Brasil.

2.3 NOVO ENSINO MÉDIO: A GÊNESE DA REFORMA 13.415/17

Em 2013, no governo da Presidenta Dilma Rousseff, o Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013, de autoria do deputado Reginaldo Lopes, propôs modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), entre elas: a obrigatoriedade de temas transversais no currículo, uma formação mais técnica do que teórica, restrições para a oferta do ensino noturno apenas aos alunos com mais de 18 anos, organização do currículo e da formação dos professores em quatro áreas do conhecimento (linguagens, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas).

As críticas surgiram em contraposição ao Projeto de Lei nº 6.840/2013, em especial, com a criação, em 2014, do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, formado por

dez entidades do campo educacional: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CADES), Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Associação Nacional de Política e Administração da educação (ANPAE), Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), com vistas a intervir na aprovação do PL e empreender ações junto ao Congresso Nacional e Ministério da Educação.

Esse movimento resultou na criação e divulgação de um Manifesto à sociedade brasileira, apresentando os principais pontos de discordância, entre eles a proibição do ensino noturno a alunos com idade inferior aos 18 anos e a obrigatoriedade de uma jornada completa de 7h diárias de aula, uma vez que, mais de dois milhões de jovens no Brasil, entre 15 a 17 anos estudam e trabalham ou apenas trabalham (PNAD/IBGE, 2011). Ainda segundo o Manifesto:

Do ponto de vista da organização curricular, a proposição de opções formativas em ênfases de escolha dos estudantes reforça a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar que as DCNEM lograram enfrentar. O PL no 6.840/2013 retoma o modelo curricular dos tempos da ditadura militar, de viés eficienticista e mercadológico. A organização com ênfases de escolha para uma ou outra área contraria tanto a Constituição Federal quanto a LDB que asseguram o desenvolvimento pleno do educando e a formação comum como direito (Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. Trecho do manifesto das entidades, 2016, p. 1).

A pressão dos movimentos sociais resultou no compromisso de um substituto ao Projeto de Lei 6.840/13, em dezembro de 2014, que alterou os elementos mais substanciais da proposta anterior, entre eles: a ampliação da carga horária não seria mais compulsória, o currículo permaneceria por áreas (retirou-se a opção da formação profissional), além de serem retiradas a restrição de idade para o ensino noturno e as proposições de temas transversais.

Contudo, entre o final de 2015 e meados de 2016, houve um período de instabilidade econômica e política no Brasil que colocou em hiato o Projeto de Lei nº 6.840/2013. Tais instabilidades culminaram no processo de *Impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, em agosto de 2016 e a ascensão do então vice-presidente Michel Temer ao cargo de presidente do país.

Tão logo empossado, entre as primeiras medidas do seu governo estavam a Emenda Constitucional (EC) 95/2017, que congelou os gastos públicos nas áreas sociais por 20 anos,

com impactos diretos para o investimento em educação e a MP 746/2016 que reascendeu os debates em torno da LDBEN, tramitou de forma rápida no Congresso Nacional e em apenas sete meses de tramitação a MP 746/2016 foi transformada na Lei nº 13.415/17, que se desdobrou no Novo Ensino Médio e na Base Nacional Comum Curricular para esta etapa da Educação Básica e foi aprovada, pela Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Pela segunda vez na história da educação do Brasil uma reforma curricular com amplas modificações na LDBEN será proposta pelo Poder Executivo e não pelo Poder Legislativo. A primeira vez que tal fato aconteceu foi em 1971, na Ditadura civil-militar, com a Lei nº 5.692/71.

Entre as principais modificações introduzidas pela reforma do Ensino Médio na LDBEN a serem implementadas nas escolas públicas e particulares de todo o país, no ano de 2022 estavam: 1) Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a BNCC 2) O currículo do Ensino Médio, composto pela BNCC e por itinerários formativos⁵ e organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares. 3) As aprendizagens definidas na BNCC do Ensino Médio foram organizadas por áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional). 4) Ampliação da carga horária mínima do Ensino Médio de 800 para 1000 horas anuais até chegar, paulatinamente, às 1.400 horas anuais. 5) A carga horária destinada ao cumprimento da BNCC não poderá ser superior a 1.800h do total da carga horária do Ensino Médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. 6) Avaliação de desempenho pautado nas "Competências e habilidades" de cada matriz curricular. 7) Possibilidade de os sistemas de ensino reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com "notório reconhecimento" para os itinerários formativos (Brasil, 2017).

Neste contexto, as escolas de Ensino Médio passaram a funcionar em um novo arranjo curricular, composto por duas etapas indissociáveis: Formação Geral Básica (FGB) com **até** 1.800 (um mil e oitocentas horas), atreladas às 10 (dez) competências gerais que orientam as competências específicas e dispostas pela BNCC e Itinerários Formativos (IF), com **no mínimo** 1.200h (um mil e duzentas), que se organizam a partir de 4 (quatro) eixos

_

⁵ Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no Ensino Médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP (Brasil, 2017).

estruturantes complementares: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e preveem 03 (três) frentes de atuação: Trilhas de Aprendizagem ou aprofundamento que podem ocorrer em uma ou mais áreas de conhecimento ou na formação técnica e profissional; Projeto de Vida e a oferta de Eletivas (Brasil, 2017, grifo nosso).

Para autores como Saviani (2018), Frigotto (2017) e Silva M. (2019), a Lei nº 13.415/17 foi implantada de maneira verticalizada, autoritária e ilegítima, sem o necessário debate com a sociedade acadêmica e civil, além da repressão aos movimentos sociais. Saviani ressalta:

Retomando o espírito autoritário vigente na ditadura militar, o governo golpista baixou a reforma do Ensino Médio mediante Medida Provisória. Como responsáveis pelo Ensino Médio, conforme dispõe a LDB em vigor, os Estados e Municípios deveriam ser consultados sobre a proposta desse nível de ensino. No entanto, nem mesmo foram informados, sendo surpreendidos com a entrada em vigor da referida reforma uma vez que, sendo baixada como medida provisória, passou a valer imediatamente após sua promulgação (Saviani, 2018, p. 302).

Para Frigotto (2017) "a burguesia brasileira sempre foi antinação, antipovo, antidireito universal à escola pública. Uma burguesia sempre associada de forma subordinada aos centros hegemônicos do capital". Ainda nesse contexto, Silva M. (2019) questiona o real objetivo da referida Lei:

O que tem por trás da reforma é a questão do controle e limitação no acesso ao conhecimento, em decorrência da desobrigação na oferta de determinadas disciplinas, como a Geografia, ao longo de todas as etapas do Ensino Médio. A discussão empreendida evidencia que a reforma fragiliza a formação no Ensino Médio, não cumpre as finalidades formativas dessa etapa e desvaloriza a qualidade da formação escolar, atendendo demandas econômicas, principalmente a expansão capitalista via mercantilização do ensino público ou fortalecimento do setor privado (Silva, M. 2019, p. 3553).

Segundo Cara (2023), a reforma do Ensino Médio tem quatro objetivos bastante específicos: 1) conter a expansão do gasto público em educação pública uma vez que ela veio acompanhada do Teto dos Gastos Públicos Federais (EC 95/2016) e permitindo a educação à distância, entre outras coisas; 2) submeter a gestão da educação e a definição das políticas educacionais à agenda neoliberal; 3) privatizar; 4) formar o indivíduo neoliberal: aquele que acredita que é empreendedor de si mesmo, via itinerários formativos dedicados a formar jovens dentro dos princípios neoliberais.

Desta forma, o conjunto de "novas políticas educacionais" e seus sistemas normativos seriam artifícios usados para distanciar a educação do seu papel emancipador que propicia aos

sujeitos a tomada de consciência sobre suas condições históricas de existência, como as asseguradas nas palavras de Freire:

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade, e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mudo próprio: seu eu e suas circunstâncias. [...]. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais (Freire, 1979, p. 30-31).

Para Frigotto (2016), o Novo Ensino Médio, ao destinar à BNCC, no máximo, 60% do total da carga horária, promoveu o fatiamento desta etapa da educação brasileira de forma violenta, com a redução das finalidades da educação básica, unitária e comum a todos os estudantes, como preconizada na Constituição Federal de 1988. Embora o texto da Lei nº 13.415/17 no seu art.36, parágrafo 5, descreva que os alunos possam cursar mais de um itinerário formativo, o mesmo está condicionado à disponibilidade de vaga na rede e infraestrutura de cada unidade de ensino. Contudo, ao reconhecer as dificuldades e precariedade da rede pública de ensino no Brasil, Frigotto (2016) ressalta a disponibilidade de outros itinerários ofertada apenas nas grandes escolas da rede privada, reforçando a tão visível dualidade da educação pública e privada, no Brasil.

No que se refere às disciplinas obrigatórias, tais proposições da Lei do Novo Ensino Médio têm trazido questionamentos e preocupação aos docentes de todo o país, para o possível desaparecimento de disciplinas, ou redução da carga horária dos componentes curriculares, em especial nas áreas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pelo que dispõem os parágrafos 3º e 4º do artigo 35 da Lei nº 13.415/17, as disciplinas Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa serão obrigatórias, mas apenas as duas primeiras matérias durante os três anos deste nível de escolarização, uma vez que estas são consideras basilares. O texto da referida lei não esclarecia se as demais disciplinas que compõem a BNCC seriam ofertadas como *status* de disciplina ou como conteúdos transversais. Essa argumentação se sustentava no fato de não haver, naquele momento, uma demarcação explícita sobre as competências e habilidades que seriam definidas pelo componente curricular, as disciplinas que iriam compor os itinerários formativos e a carga horária dedicada a cada disciplina no contexto do currículo das unidades escolares.

Pelo cronograma estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), Resolução CNE/CP de nº 2, de 22 de dezembro 2017, as mudanças relativas ao Novo Ensino Médio deveriam ser executadas preferencialmente em 2019 e, no máximo, até o ano letivo de 2020.

Mas o prazo com o qual a maioria dos Estados, sistemas escolares, gestores e educadores estavam contando era aquele definido na lei nº 13.415/17, pelo qual a adequação à reforma deveria se dar em até cinco anos após a sua aprovação, o que deixaria para o ano de 2022 a implantação da Lei (Brasil, 2017).

A eleição do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) manteve o discurso da defesa de reforma curricular e a ideia de educação como um processo técnico que precisa gerar resultados, na mesma lógica empresarial do seu antecessor Michel Temer, em que as políticas públicas de educação são voltadas para a prática do currículo mínimo e provas de avaliação em larga escala para "ranquear" instituições formadoras, escolas e professores.

O final de 2019 e início de 2020 foi marcado pelo aparecimento de uma nova doença Covid-19⁶, caracterizada em março daquele ano pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma pandemia o que levou inúmeros governantes a decretaram sistemas de confinamento de suas populações ou mediadas de distanciamento social como forma de diminuir a propagação da doença. No caso específico do Brasil, por conta do diferente entendimento do presidente Bolsonaro, de visão negacionista, sobre os efeitos da doença Covid-19, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu que Estados e Municípios tinham autonomia para determinar medidas de enfrentamento da pandemia tais como: isolamento social, fechamento de comércio e dos serviços não essenciais, entre outras restrições.

Na educação, o fechamento de escolas impactou 1,6 bilhão de crianças, em 188 países. Destas, cerca de cinquenta e dois milhões no Brasil. Entre fevereiro de 2020 e agosto de 2021, escolas públicas e privadas ficaram completamente fechadas por 121 dias letivos e parcialmente fechadas por 103 dias, afetando especialmente as crianças mais pobres e as populações mais vulneráveis (The World Bank, UNESCO, UNICEF, 2021, p. 13). No Brasil, segundo o Instituto Anísio Teixeira (INEP), as escolas públicas e privadas suspenderam suas atividades presenciais por 297 dias, levando 98% (por cento) das instituições de educação, a adotarem sistemas remotos de ensino (INEP, 2022, s/p).

Mesmo diante desse contexto de crise, o prazo de implantação do novo Ensino Médio não foi alterado pelo governo, ainda que educadores de todo o país tenham alertado que, devido às enormes diferenças socioeconômicas, nem todos os estudantes tiveram o mesmo acesso às atividades remotas e, por isso, constatava-se entre os alunos uma grande defasagem de aprendizagem, somadas às questões emocionais que acometeram estudantes e professores diante do longo período de atividades remotas e do isolamento social.

_

⁶ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Portal do Ministério da Saúde (Brasil, 2021)

Segundo dados apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), houve queda no desempenho escolar em todas as séries da EB em decorrência da Covid-19. As médias de desempenho apuradas pelo SAEB em 2021 comparadas com aquelas obtidas em 2019 permitiram verificar que, em Língua Portuguesa do 5° e 9° anos do EF a queda foi de 6,6 e 2,2 pontos respectivamente, e, na 3ª série do EM, caíram em relação a 2019 3,5 pontos. Em Matemática, no 5° e 9° anos do EF as médias caíram 11 e 6,7 pontos, respectivamente. Na 3ª série do Ensino Médio, a média regrediu ao ano de 2017, com queda de 7,6 pontos. Em Ciências Humanas e Ciências da Natureza do 9° ano do EF a queda foi de 5,41 e 2,6 pontos, respectivamente, em relação aos valores de 2019 (INEP, 2022, s/p). Para Conselho Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE):

Nem mesmo a pandemia de Covid 19 e a gestão federal desastrosa que resultou em 667 mil mortes no Brasil foram suficientes para frear os anseios reformistas, que se aproveitaram da suspensão das aulas presenciais para acelerar a aprovação de currículos estaduais sem a devida participação das comunidades escolares, em flagrante desrespeito ao princípio constitucional da gestão escolar democrática. A implementação da Reforma do Ensino Médio pelos estados durante a pandemia revela mais uma de suas facetas perversas, impossibilitando o debate democrático, dificultando o controle social e aprofundando processos de precarização e privatização da educação pública (CNTE, 2022, s/p).

As escolas públicas e privadas de Ensino Médio do país iniciaram suas atividades em 2022, com parte das alterações propostas pelo novo Ensino Médio pelas turmas da 1ª série do EM, sem que medidas substanciais tenham sido tomadas pelos governos para reduzir os impactos cognitivos, pedagógicos ou emocionais nas comunidades escolares causados pela Covid-19. As mudanças aconteceram de maneira desigual pelo país ou até mesmo por regiões dentro de um mesmo Estado, seja pela falta do Documento Curricular Referencial (DCR) documento normativo estadual e orientador dos Sistemas, Redes e das Instituições de Ensino da Educação Básica nos Estados, na elaboração dos seus referenciais curriculares e/ou organização curricular escolar, por meio dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP); da ausência de recursos financeiros; da omissão do Ministério da Educação ou baixos investimentos realizados pelo Governo Federal.

No Estado da Bahia, *lócus* desta pesquisa, a Resolução CEE nº 137, de 17 de dezembro de 2019, instituiu a implantação do Novo Ensino Médio para o ano letivo de 2020. Entre fevereiro e março daquele ano, 524 escolas da rede pública de ensino, consideradas escola-piloto, aplicaram o novo arranjo curricular para nas primeiras séries do EM, mas em virtude da pandemia de Covid-19, os procedimentos foram interrompidos e as escolas

públicas do Estado completamente fechadas, sem que qualquer sistema remoto de ensino fosse instituído. Apenas em 2021 é que a rede pública estadual de ensino retomou o ano letivo, via *Continuum* Curricular⁷ 2020/2021 regulamentados pelo parecer CNE/CP nº 5/2020 e Parecer CNE/CP nº 6/2021 (Brasil, 2020, 2021) (Bahia 2019).

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), etapa Ensino Médio, começou a ser elaborado em 2019, tramitou por 03 (três) anos e só foi aprovado pela Resolução nº 192, de 26 de julho de 2022. Pelo documento, que é referencial para o planejamento curricular e produção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) da rede pública e privada de ensino, a obrigatoriedade do arranjo curricular deste Estado foi adiado para 2023, embora algumas escolas da rede privada e pública de ensino tenham iniciado o novo Ensino Médio em 2022 (Bahia, 2022).

No arranjo curricular da Bahia, normatizado pelo DCRB e iniciado pelas turmas da 1ª (primeira) e 2ª (segunda) série em 2023, todas as 12 disciplinas que compõem a Formação Geral Básica (FGB), mas agora em consonância com a BNCC, foram mantidas como obrigatórias. Contudo, em 2024, ano em que a 3ª (terceira) série passará a integrar o novo EM três disciplinas deixarão o currículo: Artes, Educação Física e Inglês. A carga horária (CH) total das disciplinas da FGB nas 1ª e 2ª séries do EM foi reduzida de 25h/a (vinte e cinco horas aulas) semanais para 15h/a (quinze horas aulas) semanais, na rede pública, com perda de CH para todas as disciplinas, exceto de Português e Matemática, conforme o Quadro 4 (Bahia, 2022).

Quadro 4 – Grade Curricular do Ensino Médio da Bahia – DCRB 2022

- FGB	Área de Conhecimento	Componente Curricular	1 ^a Série 2023 h/a	2ª Série 2023 h/a	3ª Série 2024 h/a
ásica		Língua Portuguesa	2	2	02
al B	Area de Conhecimento By By Control By C	Educação Física	1	1	-
Ger		Arte	1	1	-
ção		Inglês	2	1	-
Formac	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	2	2	2
. '	Ciências da Natureza e	Química	1	1	2
	suas Tecnologias	Física	1	1	2

⁷ flexibilização curricular que deve considerar a possibilidade de planejar um continuum curricular de 2020-2021, quando não for possível cumprir os objetivos de aprendizagem previstos no calendário escolar de 2020, como indicado no Parecer CNE/CP nº 5/2020. (PARECER CNE/CP Nº 19/2020, p. 99).

.

		Biologia	1	2	1
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	1	1	2
		Geografia	1	1	2
		Filosofia	1	1	1
		Sociologia	1	1	1
Total da Carga Horária Semanal para a FGB		15	15	15	
Projeto de vida e Cidadania		2	2	2	
os s IF	Iniciação Cientifica		2	2	2
Iniciação Cientifica Produção e Interpretação Textual Eletiva I Eletiva II		2	2	2	
Eletiva I		2	2	2	
Eletiva II		2	0	0	
Para Além dos Números		0	2	2	
Total da Carga Horária Semanal para o IF			10	10	10

Elaborado por: ÁVILA, Rosimar Rosa, 2022. Fonte: Documento Curricular Referencial da Bahia. (BAHIA, 2022)

Para os Itinerários Formativos (IF) ou parte diversificada/flexível do currículo, na Bahia, a carga horária estabelecida foi de 10h/aula semanais, baseados em 04 eixos estruturantes: Investigação Científica; Processos Criativos; Mediação; Intervenção Sóciocultural e Empreendedorismo. Embora o documento apresente cerca de 100 disciplinas para os itinerários que podem compor o currículo escolar, apenas 02 (dois) poderão ser escolhidas, dado que dos 05 (cinco) componentes curriculares deste arranjo, 03 (três) são obrigatórios: Projeto de vida e Cidadania, Produção Textual e Iniciativa Científica nas três séries do EM (Bahia, 2022).

Importante ressaltar que, no discurso oficial do Governo para reformar o EM pela Lei nº 13.415/17, os argumentos eram, entre outros, de que esta etapa da Educação Básica, possuía uma alta evasão escolar e elevada desmotivação de parte dos alunos, em virtude da grande quantidade de disciplinas e do não protagonismo na escolha curricular. As atuais 17 disciplinas, 12 antes da reforma, e o fato de os alunos poderem no máximo, escolher 2 (dois) componentes curriculares, refutam essa narrativa.

Outra mudança que começou a ser implantada em todos os Estados em concordância com Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, e que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCR), em consonância com a Lei 13.415/17, é a que estabelece um currículo ofertado por área de conhecimento devendo o mesmo ser organizado e planejado dentro das áreas de forma interdisciplinar e transdisciplinar (Brasil, 2018), gerando outra discussão uma vez que, no Brasil, os professores são licenciados por disciplinas isoladas, não possuindo formação para trabalhar por áreas de conhecimento e a carga horária remunerada

necessária para fazer a integração entre as novas matérias propostas pela reforma ou é muito reduzida em escolas da rede púbicas, ou praticamente inexistentes na rede privada de ensino.

Para o Governo a questão relacionada à formação dos professores seria contornada pela Resolução CNE/CP n° 2 de 20 de dezembro de 2019, criando Novas Diretrizes Nacionais Curriculares e instituindo uma nova Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), revogando a Resolução CNE/CP n° 2/2015, para que os cursos de licenciatura fossem revisitados e atrelados a BNCC (Brasil, 2020).

Contudo, a eleição de um novo Presidente do Brasil, em outubro de 2022, trouxe uma nova conformação para algumas políticas públicas que estavam sendo implementadas, entre elas a discussão sobre o Novo Ensino Médio. Tais discussões foram recebidas pelas entidades que lutam pela revogação do Novo Ensino Médio de forma positiva, uma vez que abriu uma porta de diálogo entre a sociedade civil e o Governo Federal. A demanda pela revogação imediata do novo modelo foi encampada por entidades sindicais, profissionais em educação, pesquisadores, Universidades Públicas e estudantes, embora os interlocutores do novo governo não apontassem para a revogação do atual modelo de Ensino Médio e sim para "reparos" ou "ajustes" no atual sistema.

Para Cara (2023), o governo do Presidente Lula insiste em implementar o NEM porque quer "fazer gestos às fundações e associações empresariais que têm domínio do *mainstream*⁸ da mídia tradicional" (CARA, 2023, p.8), mas que o próprio governo sabe que não vai dar certo, porque além de uma concepção equivocada de educação, o país não tem, sequer, infraestrutura escolar ou professor em número suficiente para dar conta da reforma. Ainda segundo o autor, outro limitador do processo da reforma é o ENEM, uma vez que a prova nacional do Ensino Médio se utiliza apenas da Formação Geral Básica na formulação de suas questões e não pode incorporar os itinerários formativos que são produzidos com arranjos curriculares diversos por todo o país.

Segundo Cara (2023) é angustiante observar o Brasil tentando implementar o mesmo conteúdo da agenda neoliberal estadunidense e de parte dos países centrais dos anos de 1990 e superadas nos países do Norte Global, não que estes neguem as políticas neoliberais, mas "lá se estabeleceu, na segunda década dos anos 2000, um neoliberalismo mais transigente na

-

⁸ A corrente dominante ou convencional, também conhecida pelo anglicismo *mainstream*, é a corrente de pensamento mais comum ou generalizada no contexto de determinada cultura. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Corrente_dominante. Acesso em: 21 out. 2023.

educação, mais negociado, ainda que distante de uma perspectiva de Estado de Bem-Estar Social" (Caras, 2023, p.6).

Diante das manifestações crescentes de parte da sociedade brasileira, em especial aquelas relacionadas à oferta de disciplinas sem nexo curricular, dentro dos chamados itinerários formativos, e da redução de aulas com conteúdos tradicionais, foi instituído pela portaria MEC nº 399, de 08 de março de 2023, uma Consulta Pública para Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. Segundo o Ministro da Educação, Camilo Santana, o objetivo era abrir um diálogo com a comunidade escolar, gestores, professores, especialistas no campo da educação, alunos e todas as pessoas direta ou indiretamente impactadas pela reforma curricular do E.M pela Lei nº 13.415/17, bem como com a sociedade civil, para a coleta de subsídios que contribuíssem para a tomada de decisões do MEC sobre os atos normativos que regulamentam o Ensino Médio.

A consulta pública foi realizada entre os dias 9 de março a 6 julho de 2023, por ter sido prorrogada por mais 30 dias pela Portaria n° 7, de 05 de junho de 2023, e utilizou os seguintes instrumentos previstos pelo seu Art. 3°: I) audiências públicas, II) Oficinas de trabalho, III) seminários, IV) pesquisas nacionais com estudantes, professores e gestores escolares sobre a experiência de implementação do Novo Ensino Médio nas 27 Unidades da Federação (Brasil, 2023).

Ainda como parte dessa tentativa de diálogo com a sociedade civil, também foi assinada a portaria nº 627, de 4 de abril de 2023, que suspendeu os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Com essa portaria, foram suspensos os Artigos 4º, 5º, 6º e 7º por um prazo de 60 (sessenta) dias, a contar do período de finalização da consulta pública para a Avaliação e Reestruturação da Política Nacional do Ensino Médio, e que tratam especialmente da implantação do Novo Ensino Médio para as turmas da 3ª (terceira) série desta etapa de ensino e das avaliações nacionais como ENEM e SAEB.

Com o propósito de contribuir com o debate a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) realizou cinco seminários: Ensino Médio - o que as pesquisas tem a dizer? Subsídios para a Consulta Pública, realizados entre os meses de maio e junho de 2023, que contou com a participação de 16 pesquisadores. No dia 24 de julho, a ANPED entregou ao Ministério da Educação, o relatório final destes seminários, enfatizando que a reforma do E.M amplia e produz desigualdades entre as redes de educação públicas e privadas no Brasil.

Para a ANPED (2023), a quantidade de municípios com uma única escola inviabiliza a oferta de itinerários formativos, bem com a precariedade da oferta dos mesmos. Observa também que existe forte desigualdade, tanto por discrepância de infraestrutura e condições entre as redes de ensino, quanto pela diversidade dos currículos. O documento ressalta a desigualdade entre as diversas regiões e municípios do país, bem como a vulnerabilidade social das juventudes brasileiras, além de alertar sobre a forte participação do setor privado na implementação de determinadas redes pelo país, com a quebra da concepção de uma Educação Básica, pública e abrangente. Nesse entendimento, o relatório da ANPED preconiza:

Nossa Associação fortemente recomenda a revogação da política do Novo Ensino Médio, ao tempo que reafirma que currículo é mais que uma lista de conteúdos, itinerários, protagonismo, projeto de vida, eletivas... Currículo é criação, diversidade, vida, direito de todas as juventudes brasileiras, que precisa ser elaborado por seus atores, ou seja, estudantes, professores, servidores técnico-administrativos, representação de pais e comunidade, que o criam no interior de cada instituição do país cotidianamente. (Relatório Final dos Seminários da ANPED, 2023, p.34).

No dia 07 de agosto de 2023, foi publicado pelo MEC, o Sumário Executivo da Consulta pública com os seguintes números: a consulta *online* pela plataforma: Participa+Brasil contou com 11.024 respondentes; a consulta *online* (via *Whatsapp*) com 139.159 participantes, sendo 102.338 estudantes; 1.075 jovens que não se identificaram como estudantes; 30.274 professores e 5.480 gestores (MEC, 2023). Os resultados da consulta pública e suas considerações estão apresentados no quadro 5:

Quadro 5 - Núcleo de resultados e considerações apresentadas pela Consulta Pública para Avaliação e Reconstituição do Novo Ensino Médio

Núcleos de resultados	Considerações apresentadas		
1. Carga Horária	- Posição majoritária de críticas à redução da		
	carga horária da Formação Geral Básica		
	(FGB) para até 1.800 horas.		
	- FGB sólida, indicando a necessidade de		
	uma carga horária mínima entre 2.100 e		
	2.400 horas.		
	- Progressiva expansão do ensino médio em		
	tempo integral e da oferta de educação		
	profissional.		
2. Organização Curricular	- Necessidade de maior clareza e orientações		
	acerca dos itinerários formativos.		
	- Atenção aos diferentes contextos e		

	preocupação com o aumento das desigualdades Alternativas para a recomposição dos
3. Exame Nacional do Ensino Médio	 componentes curriculares no Ensino Médio. Diversidade de alternativas e propostas. Maioria aponta para a necessidade de priorização da Formação Geral Básica.
4. Equidade Educacional, Direitos Humanos e participação democrática dos Estudantes	- Preocupação com o impacto das mudanças e a necessidade de orientações específicas para juventudes do campo, quilombolas, indígenas ribeirinhas, com deficiência e de baixa renda, de forma a assegurar equidade educacional e inclusão de saberes e práticas ligadas a esses públicos.
5. Educação à distância (EaD)	- Resistência da maioria pela oferta da modalidade a distância e apontamentos sobre possíveis exceções em face das necessidades específicas.
6. Infraestrutura	 Importância de corrigir desigualdades e de investimentos para garantir uma infraestrutura mínima para cada escola. Destaque para a demanda de uma política de investimentos articulada, unindo o governo federal e os governos estaduais, para melhorar as estruturas escolares existentes e disponibilizar recursos pedagógicos e de tecnológica.
7. Educação Profissional e Tecnológica (EPT)	- Destaque para o relevante apelo da modalidade entre os estudantes, a demanda por mais investimentos na articulação do EPT com o Ensino Médio e a necessidade de melhorar a definição da utilização do reconhecimento de notório saber como critério de alocação para docência.
8. Formação e Valorização dos professores	- Destaque para a demanda pela revogação das atuais diretrizes curriculares para licenciaturas e a criação de um programa de formação continuada para professores e gestores que atuam no Ensino Médio.
9. Política de Permanência	 Dificuldades que impedem os jovens mais pobres de continuar e concluir o Ensino Médio. Destaque para o pleito pela criação de uma bolsa e/ou poupança para estudantes vulneráveis de Ensino Médio de todo o Brasil.
10. Tempo Integral	- Ênfase na necessidade de apoio federal para a expansão das matriculas e o desafio de elaborar orientações curriculares capazes

	de associar a expansão de jornada a uma concepção de educação integral de tempo integral.	
11. Avaliação	- Demanda pela criação de um repositório de boas práticas estaduais e um comitê gestor nacional, assim como a necessidade de formação para os gestores estaduais.	
12. Papel do MEC	 Reforço a importância do papel do órgão como interlocutor com outras entidades e atores envolvidos no Novo Ensino Médio. Destaque para a liderança do Ministério na Instituição do Sistema Nacional de Educação e seu papel na coordenação e por seu papel na coordenação e normatização da Política Nacional de Ensino Médio. 	

Elaborado por: ÁVILA, Rosimar Rosa, 2023. Fonte: Sumário Executivo da Consulta pública pela Portaria nº 399 de 8 de março de 2023. (BRASIL, 2023).

Desta forma, o Ministério da Educação propôs as seguintes modificações para o Ensino Médio: Recompor a carga horária destinada a Formação Geral Básica (FGB) das atuais 1.800 horas para 2.400 horas, podendo haver exceções na oferta de cursos técnicos, fixando um mínimo de 2.200 horas para a FGB definir os componentes curriculares que precisam ser contemplados na oferta por áreas de conhecimento e passam a figurar na composição da FGB sendo eles: Espanhol (alternativamente), Arte, Educação Física, Literatura, História, Sociologia, Filosofia, Geografia, Química, Física, Biologia e Educação Digital; Redução do número de Itinerários Formativos de 5 (cinco) para 3 (três) e que passam a ser chamados de Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos com a seguinte configuração: Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza, Linguagens, Matemática e Ciências Humanas e Sociais, Formação Técnica e Profissional; Vedação ao uso de Educação a Distância (EaD) na Formação Geral Básica e que se autorize o uso de até 20% (vinte por cento) na oferta para a Educação Profissional, Manutenção do Enem em 2024 voltados à Formação Geral Básica (MEC, 2023).

O Sumário Executivo da Avaliação e Reestruturação da Política Nacional do Ensino Médio deu origem ao Projeto de Lei (PL) nº 5230/2023, de 26 de outubro de 2023, que visa alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, estabelece pressupostos para a política nacional de Ensino Médio e revoga dispositivos da Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017.

Desta forma a Lei nº 9.394/96 passaria a vigorar com as seguintes alterações: Art. 2: a carga horária mínima anual do Ensino Médio de 1.000 (mil) horas anuais deverá ser ampliada

de forma progressiva para 1.400 (mil e quatrocentas) horas. A Formação Geral Básica (FGB) terá, no mínimo 2.400 horas (duas mil e quatrocentas horas), assegurando a obrigatoriedade dos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa e suas Literaturas; Línguas estrangeiras, com obrigatoriedade de língua inglesa e da língua espanhola; Artes; Educação Física; Matemática; História; Geografia; Sociologia; Filosofia; Física; Química e Biologia. Importante observar que na atual proposta de Lei, a FGB passa a ter carga horária **mínima** de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas e não, como na Lei nº 13.415/17 onde estava definida a carga horária **máxima** de 1.800 (um mil e oitocentas) horas. Também foi assegurado que a FGB deverá ser feita de forma presencial, vedando a oferta destes conteúdos de forma remota ou híbrida, ressalvada apenas as exceções previstas em regulamento (BRASIL, 2023).

O Art. 36 do Projeto de Lei (PL) nº 5230/2023, define também que o currículo do Ensino Médio será composto por uma Formação Geral Básica e por percursos de aprofundamento e integração de estudos, revogando assim a organização por itinerários formativos, devendo estes percursos serem organizados conforme a relevância para o contexto local e a possiblidade dos sistemas de ensino, mas considerando a seguinte conformação: I – Linguagens, Matemática, e Ciências da Natureza; II – Linguagens, Matemática e Ciências Humanas e Sociais; III – Linguagens, Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza; IV- Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, devendo os sistemas de ensino garantir que todas as escolas ofertem, no mínimo 2 (dois) percursos de formação e integração de estudos (Brasil, 2023)

O projeto do governo Lula institui o que seria chamado de Política Nacional do Ensino Médio. Além das intervenções de ordem curricular, também há previsão de ações de melhoria de infraestrutura das escolas e permanência de estudantes. O texto também determina que os sistemas de ensino devam promover a expansão das matrículas do Ensino Médio em tempo integral, em conformidade com o Plano Nacional de Educação e que estas devam observar os critérios de equidade de modo a garantir e assegurar a inclusão dos estudantes em condição de vulnerabilidade social, população negra, quilombola, indígena e do campo, pessoas surdas ou com algum tipo de deficiência.

Para o Ensino Médio noturno, o Projeto de Lei (PL) nº 5230/2023, estabelece que este deva reconhecer as especificidades e singularidade dos estudantes e trabalhadores e de todos os sujeitos que necessitam de uma formação integral e dos direitos de aprendizagem em condições de equidade e igualdade.

O ministro da Educação Camilo Santana, tem defendido, no entanto, que mudanças precisam ser apreciadas pelos parlamentares, inclusive para manter a coerência com a crítica

de que a reforma do Presidente Temer não foi dialogada com a sociedade, em 2017, quanto o governo mudou a etapa com uma Medida Provisória, instrumento legislativo que reduz o tempo de discussões. O MEC ainda avalia os detalhes da nova política de ensino médio que serão contemplados no projeto de lei, isso porque haverá, ao menos, um decreto para definições pertinentes.

Paralelo a discussão do Projeto de Lei (PL) nº 5230/2023, do governo do Presidente Lula, tramita no Congresso Nacional um Projeto de Lei (PL) de nº 2601/2023, em consonância com a Rede Escola Pública e Universidade (REPU), Rede Nacional de Pesquisas sobre Ensino Médio (Rede EMPesquisa) e pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação que buscam revogar o Novo Ensino Médio, justificado pelos seus autores pela necessidade de corrigir os equívocos decorrentes da Lei 13.415/17, bem como pelos prejuízos causados a estudantes e professores.

O PL nº 2601/2023 apresenta propostas para o Ensino Médio no Brasil, tais como: a) essa etapa de ensino funcionará com uma parte comum e outra diversificada; b) todas as disciplinas da parte comum ou Formação Geral Básica passam a ser obrigatórias, incluindo língua espanhola, e voltados ao aprofundamento da ciência, da tecnologia, da cultura e do mundo do trabalho; c) estabelece que a carga horária destinada ao cumprimento da Formação Geral Básica não poderá ser inferior a duas mil e quatrocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio e obrigatoriamente presencial; d) propõem que os currículos devam assegurar distribuição equilibrada da carga horária entre os componentes curriculares obrigatórios, de modo a favorecer a formação integral dos sujeitos; e) a parte diversificada passa a ser definida por cada sistema de ensino, de modo a assegurar a necessária flexibilização curricular e poderá ser organizada por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares voltados ao aprofundamento da ciência, da tecnologia, da cultura e do mundo do trabalho, conforme a relevância para o contexto local, histórico, econômico, social, ambiental e cultural (PL 2601, 2023). Reiteram ainda, no texto que justifica a PL nº 2601/2023, que tal proposta de lei:

Busca propor um caminho profícuo, efetivo e equilibrado para o encaminhamento da questão que toma conta do país, e que resultou em massivas manifestações de rua de estudantes e profissionais da educação contra a reforma do Ensino Médio, em 15 de março, 19 e 26 de abril de 2023. Para tanto, propomos a substituição revogatória dos itinerários formativos – que resultam em verdadeiro caos nas escolas públicas do país – pela retomada conceitual e técnica das áreas de conhecimento, mais afeitas à formação de nossos professores e à demanda das e dos estudantes, sem

quaisquer óbices à necessária contemporaneidade da matéria (PL 2601/2023).

Mas para Freitas, L. (2022), Dourado e Siqueira (2021), as políticas educacionais sempre foram objetos de disputa ao longo do tempo, em especial a partir dos anos de 1980, quando as universidades públicas e, especialmente as comunitárias, começam a tensionar os marcos regulatórios oficiais, buscando protagonismo na construção de projetos próprios e rediscutindo a efetivação das políticas vigentes, "visando à valorização dos profissionais da educação, pautados pela necessária articulação entre formação inicial, formação continuada, salários, carreiras e condições de trabalho" (Dourado; Siqueira, 2021, p. 57), na perspectiva de uma educação como espaço de "diversidade de ideias, não sujeito a mordaças que visem eliminar a liberdade intelectual dos docentes e estudantes durante seu percurso formativo" (Freitas, L., 2022).

Neste sentido, a implantação da BNCC-Educação Básica e da reforma do Ensino Médio fazem parte de um emaranhado sistema, proposto pela lógica dualista do capital neoliberal que, para manter o privilégio de poucos, precisa do controle sobre o que se ensina; quem ensina e agora, via BNC-Formação: a forma como se ensina. Na próxima subseção nos propomos a discutir como tal movimento chega as Universidades, via marco regulatório e os seus impactos na formação docente no Brasil.

2.4 BNC-FORMAÇÃO: IMPACTOS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A formação de professores "é território contestado por diferentes sentidos" (Monteiro, 2013, p.19). Se, por um lado, acreditamos que as transformações necessárias para a formação de uma sociedade igualitária e socialmente justa passa por um bom processo educacional e pela figura do professor, sendo necessária uma sólida formação deste profissional, por outro lado vemos uma das profissões mais desvalorizadas pelos baixos salários e precárias condições de trabalho que desestimula novos profissionais adentrar a carreira docente. Essa subseção apresentará um breve histórico da formação docente no Brasil e as diferentes concepções desta formação.

Para Monteiro (2013), o exercício da docência no séc. XIX e início do sec. XX, no Brasil, era realizado basicamente por: integrantes de ordem religiosas, juristas, médicos, bacharéis ou preceptores, sem formação específica, tanto nos conhecimentos disciplinares quanto nos pedagógicos. O surgimento das Escolas Normais, de inspiração Francesa, ainda no

século XIX com o intuito de formar professores para atuar nas escolas primárias e secundárias, era bastante limitado e não atendiam as necessidades crescentes de escolarização da população.

No início do século XX, em meio a um conjunto de mudanças estruturais, políticas e sociais vividas pela sociedade brasileira, amplia-se a discussão sobre a necessidade de elevar a escolarização bem como sistematizar a formação de professores para as todas as etapas da educação no país. Criada em 1924, por intelectuais e cientistas renovadores da educação à época, entre eles Delgado de Carvalho, a Associação Brasileira de Educação (ABE) tinha por finalidade promover a difusão e aperfeiçoamento da educação no país defendendo que "a Universidade tivesse a tríplice função de criadora de ciências (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, através da extensão universitária, das ciências e das artes" (Monteiro, 2013, p.25). Nestes espaços, segundo seus idealizadores, seriam formados professores para todas as etapas de Ensino, bem como os demais componentes da elite intelectual do país.

A criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934, da Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935, e da Universidade do Brasil em 1937 que abrigou os cursos da UDF após sua extinção em 1939, embora apresentassem concepções diferentes quanto a formação docente, começaram a abrigar Faculdades de Filosofia, Pedagogia, Ciências e Letras com o "duplo fim de desenvolvimento da cultura filosófica e científica e de formação de professores secundários" (Azevedo, 1971, p.700). Dentre os cursos que surgiam nestas universidades, estava o de História e Geografia, ainda constituindo um único curso da Faculdade de Ciências⁹.

Em 1939, instalou-se um padrão para a formação de docentes no Brasil. Os cursos seguiam o "esquema 3+1" em que os estudantes faziam três anos de estudos específicos na área escolhida e recebiam o diploma de bacharéis, mas para aqueles que desejassem atuar na Educação Básica como professores seria necessário cursar mais um ano de Didática, para receberam a certificação de licenciados. Para Monteiro (2013), tal proposição, ancorada nas ideias de Capanema, confrontava o pedagógico ao humanístico, expressando sua visão organicista de ensino.

Mesmo com a entrada em vigor da Lei nº 4.024/61, que estabeleceu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e que passou a exigir um currículo mínimo

⁹ Em setembro de 1955, com a promulgação da Lei n. 2594, a Geografia desenvolvida na Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil desvincula-se da História, sendo estes desdobrados em cursos isolados (BRASIL, 1955).

de caráter nacional para todos os cursos de graduação, a formação de professores para atuar no Ensino Primário continuou como o estabelecido pela Lei Orgânica nº 8.530 de 1946, ou seja, o professor desta etapa permaneceu sendo formado pelos Cursos Normais, antigas Escolas Normais, com duração de 03 (três) anos. Para o Ensino Secundário, a formação de professores seria realizada pelas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, com 04 (quatro) anos de duração (Brasil, 1961).

Em 1971 a promulgação de uma nova LDB, pela Lei nº 5.962/71, não trouxe grandes alterações quanto a habilitação para o exercício de professores da Educação Primária. No artigo 30, da referida Lei, o ensino do 1º grau, da 1ª à 4ª séries, seria realizado por professores formados pelo curso específico de 2º grau, via curso de Magistério, antigos Cursos Normais, com 03 (três) anos de duração. A habilitação para o segundo segmento do 1º grau, da 6ª a 8ª séries, e do 2º grau seria específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração, ou por licenciaturas plenas. Contudo, as disposições transitórias da Lei 5962/71, estabeleciam, caso não houvesse professores habilitados com tal formação, que a docência poderia ser realizada por profissionais graduados em outros cursos superiores ou com qualificação menor do que o exigido pelo artigo 30 da referida lei. (Brasil, 1971).

A introdução das licenciaturas de curta duração de 02 (dois) anos, segundo o governo à época, eram necessárias como forma de garantir a formação rápida de professores para a crescente demanda por escolas e aumento do nível de escolarização no país, mas para autores como Saviani (2012) o que se observou foi uma formação "aligeirada" e generalista, cujo impacto desta formação deficitária ainda permeia nossa sociedade. Para Tanuri (2000) além das falhas na política de formação docente, as ações do governo impactaram a carreira e a remuneração do professor, cada vez mais desvalorizado social e profissionalmente com graves consequências para a qualidade do ensino em todos os níveis.

As décadas de 1990 e 2000, com a criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9.394/96, criação de do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei nº 13.005/2014 e promulgação das Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e continuada em Nível superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica pela Resolução n.2/2015, geraram expectativas em implementação de políticas públicas que dessem conta de adequar a formação docente ao desenvolvimento da vida contemporânea sob uma ótica crítica e humanista dos alunos e da valorização da profissão do professor.

As políticas, postas em prática na última etapa da Educação Básica, pela implantação do novo Ensino Médio (Lei 13.4015/17) também produzem impactos nas Universidades, instituições formadoras de professores no Brasil, visto que enfatiza um currículo por áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências Naturais, e, não mais por disciplinas, agora chamadas de componente curricular; estabelece um processo formativo baseado em habilidades e competências; padroniza os currículos que precisam estar diretamente atrelados a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, alinhando o país às avaliações em larga escala, como os produzidos pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), coordenada pela Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Tais medidas mudam a organização do trabalho do professor, que pode perder sua identidade enquanto especialista de sua disciplina; impõem controle sobre sua prática pedagógica; ampliam a necessidade de um planejamento em conjunto com os demais professores da unidade escolar e geram dúvidas de como a atividade docente será realizada uma vez que os professores são formados, até o momento, em cursos de licenciaturas com base em disciplinas e não por áreas de conhecimento.

Nesse contexto, em 2019, foi lançada a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, publicada em 10 de fevereiro de 2020 e republicada, com correções, em 15 de abril de 2020, instituindo assim uma nova Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Posteriormente, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, estipulou as Diretrizes Curriculares e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), tendo em vista que a formação continuada não foi regulamentada na Resolução CNE/CP n. 02/2019 (Brasil, 2020).

Segundo o Governo, não seria possível mudanças estruturais na Educação, como a implantação de uma BNCC- Educação Básica ou reforma do Ensino Médio, sem que ocorresse uma mudança profunda no processo de formação dos docentes. Desta forma, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 revogou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) anteriores, fixadas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2015, antes mesmo do seu prazo de implementação ter expirado, o que aconteceria em 2024, apresentando novas diretrizes curriculares a serem implementadas pelas instituições públicas e privadas responsáveis pela formação de docentes no país.

Entretanto, para Aguiar (2019) a construção da BCC- Formação é parte das ações de controle e limitação da autonomia das comunidades escolares que estavam gestadas desde o

Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, uma vez que tais políticas são instrumentos utilizados pelo capital, dentro de uma lógica neoliberal, em que o modelo de educação passa a ser aquele que confere privilégios ao setor privado, nega direito aos filhos das classes trabalhadoras, "impondo a estes o perfil que o mercado exige, isto é, sujeitos com habilidades e competências" (Costa; Mattos; Caetano, 2022, p. 896), em detrimento de uma formação reflexiva e humanística. Tais imposições, de caráter neoliberal, encontraram nos Governo do Presidente Michel Temer (2017-2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) o espaço e a interlocução necessárias à sua implantação.

Para Freitas, L. (2021), a BNC-Formação é mais uma tentativa dos "reformadores empresariais da educação" via Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) em "consolidar a 2ª fase da reforma educacional, deflagrada no contexto do golpe de 2016, alterando radicalmente a política nacional de formação dos profissionais da educação[...]" (Freitas H., 2019, s/p), e impondo seus processos de controle via currículo prescrito, pelas provas Bianuais que serão realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nos cursos de licenciatura, em consonância com as competências e habilidades estabelecidas pela BNCC (Brasil, 2020).

Para autores como Dourado e Siqueira (2022), que analisaram a Resolução CNE/CP 2/2015, Resolução CNE/CP nº 2/2019 e Resolução CNE/CP nº 1/2020 e seus marcos regulatórios e mecanismos de controle, pode-se observar "distintas concepções de educação, formação, docência e do papel das instituições de Educação Superior que impactam os projetos institucionais e formativos das Instituições e seus desdobramentos políticospedagógicos" (Dourado; Siqueira, 2022, p.56).

Quanto ao prazo de efetivação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) pelas Instituições de Ensino Superior (IES), via Resolução CNE/CP nº 2/2019, ficou estabelecido o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC- Educação Básica, para que fosse implementada a referida adequação curricular da formação docente. Contudo, no artigo 27, ficou definido que, para as Instituições de Ensino Superior (IES) que houvessem implementado o previsto na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 o prazo limite passaria a ser de 3 (três) anos contados da data da homologação da referida BNCC (Brasil, 2020).

O artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2/2019 foi alterado em 09 de agosto de 2022, segundo o governo, em virtude das dificuldades de implementação da resolução pelas IES por conta da pandemia de Covid-19. Nesse contexto, o prazo limite passou a ser de até 4 (quatro) anos, a partir da publicação desta Resolução, para que as Instituições de Ensino Superior

(IES), apliquem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação (Brasil, 2022).

Pela força do documento, de caráter normativo, as Instituições de Ensino Superior (IES), deverão em 2024, implantar, em especial, as seguintes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica via BNC-Formação: a) Instituir como referência para a formação docente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); b) Desenvolver, no licenciado, as competências gerais e específicas, bem como as habilidades previstas na BNCC-Educação Básica (Brasil, 2020), e c) reformular as aprendizagens instituídas e a carga horária necessária à sua aplicação.

Para autores como Dourado (2022), Freitas, L. (2019, 2021), Freitas, H. (2019), Jesus (2022), Siqueira (2022) e Tiroli (2022), ao se instituir uma política pública normativa, por meio de competências e habilidades, o que se busca é atrelar o país à lógica do capitalismo internacional, em concordância com instituições privadas internacionais, recuperando propósitos neoliberais dos anos de 1990. E, não satisfeitos em tentar controlar os professores da EB via BNCC – Educação Básica e Novo Ensino Médio pela lei nº 13.415/17, agora agem para controlar as Universidades e seus professores, via prescrição completa da formação docente.

A resolução nº 2/2019 foi redigida e aprovada em um período de pouca densidade democrática, posterior ao *Impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em agosto de 2016 e da chegada ao poder do Presidente Michel Temer gerando uma onda de ataques aos professores e a autonomia universitária via nomeação de reitores, redução de investimentos nas áreas sociais, redação e aprovação da BNCC, Novo Ensino Médio e uma nova BNC-Formação em prazo acelerado e sem o devido debate em projetos que demandariam tempo, debate e ampliação de investimentos públicos para implantação. Importante observar que, entre outubro e dezembro de 2016 o governo Temer conseguiu tramitar e aprovar uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241, integrada ao ordenamento jurídico como Emenda Constitucional (EC) nº 55, que congelou por 20 anos, os investimentos públicos no Brasil.

Mais um destaque nas modificações realizadas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 é o Art. IV (quatro) que trata especificamente da carga horária e das aprendizagens dos cursos de licenciatura para a Educação Básica inicial pelas IES sejam eles na modalidade presencial ou de Educação a Distância (EaD). Embora o documento mantenha a carga horária de 3.200 (três mil e duzentas horas) horas, estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, o novo formato de distribuição de aprendizagens ocorrerá agora em três grupos, que deverão ser seguidos pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora e diretamente atrelados a Base

Nacional Comum Curricular. (Brasil, 2020), o que para autores como Freitas (2020), Dourado (2022) e Siqueira (2022), reduz a finalidade das instituições formadoras e professores da Educação Básica à aplicadores da BNCC.

A prática pedagógica, passa a ser obrigatória desde o 1º ano da formação e o acompanhamento do aluno por 1 (um) professor da instituição formadora e 1 (um) professor experiente da escola onde será realizado o estágio supervisionado. A estrutura da carga horária comparativa, período de iniciação e distribuição das aprendizagens podem ser observados no quadro 6, conforme as Resoluções: CNE/CP nº 2/2015 e CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2015, 2020).

Quadro 6 – Estrutura da Carga Horária e sua distribuição por período e Aprendizagens segundo as Resoluções: CNE/CP nº 2/2015 e CNE/CP nº 2/2019

Carga Horária	Aprendizagens Resolução n.2 2015	Carga Horária	Aprendizagens Resolução n.2 2019
Grupo I – 400h	Prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;	Grupo I – 800h No 1º ano da formação	Base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos;
Grupo II – 400h	Estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;	Grupo II – 1600h Do 2º ano ao 4º ano da formação	Aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos;
Grupo III – 2200h	Atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 Resolução CNE/CP nº 2/2015, conforme o projeto de curso da instituição;	Grupo III – 800h Do 1º ao 4º ano da formação	Prática pedagógica que deve ser distribuída da seguinte forma: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II.

Grupo IV –	Atividades teórico-práticas	
200 h	de aprofundamento em áreas	
	específicas de interesse dos	
	estudantes, conforme núcleo	
	definido no inciso III do	
	artigo 12 da Resolução	
	CNE/CP n. 2/2015, por meio	
	da iniciação científica, da	
	iniciação à docência, da	
	extensão e da monitoria,	
	entre outras, consoante com	
	o projeto de curso da	
	instituição;	

Elaborado por: ÁVILA, Rosimar Rosa, 2022. Fonte: Resoluções: CNE/CP nº 2/2015 e CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2015, 2020).

Importante observar, na análise do documento de 2019, que durante o primeiro ano da formação docente, os alunos não terão acesso aos conteúdos específicos (GRUPO II) da sua disciplina ou área de formação, dado que, pela CNE/CP Resolução nº 2/2019, tais conteúdos só podem ser ministrados pelas instituições de formação docente após o segundo ano do curso, ficando o primeiro ano para os conhecimentos científicos, educacionais, pedagógicos e estágio supervisionado em "real prática docente" que **devem** ser registradas em portfólios (Brasil, 2020) o que parece contraditório dado que os alunos ainda não tiveram contato com as especificidades e conteúdos das suas disciplinas para efetivação destas práticas.

O Art. 12 da Resolução CNE/CP nº 2/2019, estabelece que, na formação de professores pelas IES que atuarão na Educação Básica, a carga horária do Grupo I: 800 horas (oitocentas horas), deverá desde o 1º ano, contemplar as três dimensões das competências profissionais docentes: conhecimento, prática e engajamento profissional como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica, com propostas bastante diversas daquelas instituídas pela Resolução CPE/CP n. 2/2015 (Brasil, 2015, 2020) e comparadas no quadro 07.

Quadro 7 - Quadro comparativo dos Núcleos de Estudos pelas IES referentes ao Grupo I.

Núcleo de Estudo Resolução n. 2/2015	Núcleo de Estudo Resolução n. 2/2019
Princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;	Currículos e seus marcos legais.
Princípios de justiça social, respeito à	Didática e seus fundamentos.
diversidade, promoção da participação	

e gestão democrática;	
Conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;	Metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas dos conteúdos.
Observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas;	Gestão escolar.
Conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial;	Marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial.
Diagnóstico sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos, no ensino e seus processos articulados à aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;	Interpretação e utilização, na prática docente, dos indicadores e das informações presentes nas avaliações do desempenho escolar realizadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).
Pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo;	Desenvolvimento acadêmico e profissional próprio.
Decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguístico sociais utilizadas pelos estudantes, além do trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de educação básica;	Conhecimento da cultura da escola para a mediação de conflitos.
Pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; Questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a	Fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos; das ideias e das práticas pedagógicas; da concepção da escola como instituição e de seu papel na sociedade; e da concepção do papel social do professor. Conhecimento das grandes vertentes teóricas que explicam os processos de desenvolvimento e de aprendizagem
prática educativa; Pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional.	Conhecimento sobre como as pessoas aprendem, compreensão e aplicação desse conhecimento para melhorar a prática docente Entendimento sobre o sistema educacional brasileiro, sua evolução histórica e suas
Elaborada nom ÁVII A Posimon Posa 2022	políticas. Compreensão dos contextos socioculturais dos estudantes e dos seus territórios educativos.

Elaborado por: ÁVILA, Rosimar Rosa, 2022. Fonte: Resolução CNE/CP nº 2/2019. (Brasil, 2020).

Para Freitas H. (2019), os princípios norteadores que regulamentam a resolução nº 2/2015, tais como: sólida formação teórica e interdisciplinar no campo da educação com eixos articuladores que garantam a unidade entre teoria e prática; formas de gestão democrática; compromisso social, político e ético com um projeto emancipador e transformador que não comprometam a formação teórica de qualidade foram esvaziados por uma concepção tecnicista que colocam a profissão docente em risco, com graves consequências para o futuro dos educandos, que não terão acesso à uma educação crítica e universal, formando apenas professores aplicadores da BNCC.

Ao tratar da parte de aprofundamento dos cursos de licenciaturas, a Resolução nº 2 2019, estabelece uma carga horária de 1.600h (um mil e seiscentas horas) destinada aos saberes específico, ante as 2.200 (duas mil e duzentas) horas das diretrizes de 2015, assim definidos: conteúdos da área, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento previstos pela BNCC e correspondentes competências e habilidades que podem ser ofertadas por: componentes curriculares, componentes interdisciplinares ou áreas descritas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), segundo três tipos, destinados à: I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Brasil, 2020) e, embora existam algumas habilidades específicas de cada curso, todos devem apesentar um conjunto de habilidades básicas, descritas no quadro 8:

Quadro 8 - Habilidades Gerais prescritas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 para os cursos de Licenciatura.

	HABILIDADES GERAIS DOS CURSOS DE LICENCIATURA
I	Proficiência em Língua Portuguesa falada e escrita, leitura, produção e utilização dos diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, levando-se em consideração o domínio da norma culta;
II	Conhecimento da Matemática para instrumentalizar as atividades de conhecimento, produção, interpretação e uso das estatísticas e indicadores educacionais;
III	Compreensão do conhecimento pedagógico do conteúdo proposto para o curso e da vivência dos estudantes com esse conteúdo;
IV	Vivência, aprendizagem e utilização da linguagem digital em situações de ensino e de aprendizagem na Educação Básica;
V	Resolução de problemas, engajamento em processos investigativos de aprendizagem, atividades de mediação e intervenção na realidade, realização de projetos e trabalhos coletivos, e adoção de outras estratégias que propiciem o contato prático com o mundo da educação e da escola;
VI	Articulação entre as atividades práticas realizadas na escola e na sala de aula

	com as que serão efetivadas durante o estágio supervisionado;
VII	Vivência e aprendizagem de metodologias e estratégias que desenvolvam, nos estudantes, a criatividade e a inovação, devendo ser considerada a diversidade como recurso enriquecedor da aprendizagem;
VIII	Alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas, com centralidade nos resultados quanto à fluência em leitura, à compreensão de textos e à produção de escrita das crianças, dos jovens e dos adultos;
XIX	Articulação entre os conteúdos das áreas e os componentes da BNCC-Formação com os fundamentos políticos referentes à equidade, à igualdade e à compreensão do compromisso do professor com o conteúdo a ser aprendido;
X	Engajamento com sua formação e seu desenvolvimento profissional, participação e comprometimento com a escola, com as relações interpessoais, sociais e emocionais.

Elaborado por: ÁVILA, Rosimar Rosa, 2022. Fonte: Resolução CNE/CP nº 2/2019. (Brasil, 2020).

A nova BNC-formação, segundo Dourado (2022), ao definir tais conjuntos de ações, baseadas em competências e habilidades, em claro retorno às políticas públicas pautadas na racionalidade técnica do "saber fazer" e da "pedagógica das Competências" dos anos de 1990, expressa uma convicção pedagógica antagônica contrária a formação histórico-crítica defendidas pela maioria das instituições de formação docente e ainda mais distantes dos saberes plurais e heterogêneos defendidos por Tardif (2002) além de não reconhecedor "o caráter inventivo presente nas práticas docentes do professor, que transita entre os saberes que produzem no seu percurso profissional constituindo outros saberes" (Carmo, 2021, s/p).

Neste entendimento, acreditamos que essa tentativa orquestrada de limitar a autonomia das instituições de formação e professores, via BNC-formação, não conseguirá se materializar completamente no contexto da prática docente, embora o peso da prescrição do currículo seja sempre muito forte, pois a Universidade não é lugar somente para a execução de políticas públicas e sim espaço de construção, debate e resistência. Compreende-se, portanto, que as discussões se entrelaçam com a formação do professor de Geografia e com a própria história da Geografia escolar que, embora tenha referência na Ciência Geográfica, ela produz outros elementos que precisam ser estudados na conformação desta disciplina.

3 GEOGRAFIA ESCOLAR, TRABALHO DOCENTE E AS NARRATIVAS DO/A PROFESSOR/A DE GEOGRAFIA DIANTE DO NOVO ENSINO MÉDIO

Até o século XIX, segundo Chervel (1990), a palavra disciplina designava apenas vigilância ou repressão a condutas prejudiciais à boa ordem escolar, porém o seu uso como "conteúdos de ensino" é algo recente. A acepção da palavra surge com o verbo disciplinar, e com Félix Pécaut (1880) se populariza ao que se conhece hoje. Contudo, essa evolução não ocorre sem que as universidades europeias rompam com a ideia de que a única maneira de formação acadêmica não fosse matemática ou científica.

Somente após as primeiras décadas do século XX é que o termo disciplina escolar passa a designar os conteúdos de ensino, após romper com duas etapas importantes para chegar ao termo como é conhecida: passar do geral para o particular e poder servir ao exercício intelectual. Ainda de acordo com Chervel:

Não tendo sido rompido o contato com o verbo disciplinar, o valor forte do termo está sempre disponível. Uma "disciplina" é igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte (Chervel, 1990, p.180).

Nesse contexto, como ocorre a seleção destes conteúdos no interior de cada disciplina escolar? De acordo com Lopes (2011), existe um consenso entre os pesquisadores em educação, de que a cultura é o conteúdo mais substancial do processo educativo e o currículo é a forma institucionalizada de transmitir e reelaborar a cultura, aqui entendida como um conjunto de saberes, crenças e conhecimentos de uma sociedade, em um determinado momento histórico.

Para autores como Chevallard (1991), em uma perspectiva mais tradicional do currículo, uma disciplina escolar seria apenas uma simplificação ou vulgarização dos conhecimentos eruditos, produzidos nas instituições de ensino superior como conhecimento científico. Nessa abordagem, o conhecimento escolar é dependente do científico/acadêmico e sua transposição didática, entendida pelo autor, como a transformação do objeto do saber em objeto do ensino, é realizada antes de chegar à escola pela noosfera ou intelligentsia, sem o controle do professor, como observa Lopes:

Essa noosfera [...]. É a instância onde são pensadas e prescritas as práticas pedagógicas e os conteúdos de ensino. Como instância social, não é composta exclusivamente por pessoas, mas pelas instituições às quais essas pessoas estão ligadas. (Lopes, 2011, p.97-98)

Apesar de reconhecer a importância dos estudos de Chevallard, nessa pesquisa, o termo "transposição didática" não será utilizado nas análises, por acreditar que o conhecimento está na academia e na escola e, em ambos os espaços, acontece a troca de ensino e aprendizagem e a mediação didática do professor.

Em uma perspectiva mais crítica, como em Forquin (1992), a escola não é apenas o lugar de transmissão do conhecimento de uma disciplina escolar ou onde circulam pessoas, mas o espaço em que ocorre a distinção entre o currículo "formal", aquele prescrito ou oficialmente proposto, do currículo "real". Para Lopes (2011), o currículo é concebido como um terreno de produção e criação simbólica, no qual os conhecimentos são continuamente (re)construídos. Nesta acepção:

A escola não pode ser analisada de forma submissa à lógica do conhecimento científico. Compreender o conhecimento escolar e suas características passa a ser importante se quisermos entender o currículo e suas finalidades [...] entender o saber escolar que circula na escolar é diferente de pressupor que existe uma identidade fixa desse saber, como a teoria da transposição didática parece conceber (Lopes, 2011, p.105).

Assim, ainda segundo Lopes, a teoria da recontextualização, proposta por Bernstein (1998) produz uma discussão mais consistente do que a teoria da transposição, no entendimento da cultura escolar. De acordo com Bernstein (1998), tudo aquilo que se valoriza socialmente é reproduzido, legitimado e distribuído de forma desigual, em consequência das relações de classe.

Bernstein (1998) ressalta que existe um Campo Recontextualizador Oficial (CRO) do currículo, dominado pelo Estado e suas agências, e um Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP), composto pelos pedagogos, Universidades e revistas especializadas que regulam a circulação dos textos, entre o campo de produção até a sua chegada ao ambiente escolar, sendo necessário uma autonomia do CRP, para que os discursos sejam recontextualizados, com menos efeitos ideológicos.

Nesse contexto, a elaboração e defesa da BNCC parece operar em um campo de prevalência da recontextualização oficial (CRO), com forte articulação de camadas empresariais com tendência neoliberais, tais como: Banco Mundial, movimento "Todos pela Educação", Gerdau, banco Itaú, Fundação Roberto Marinho, Instituto Airton Sena e a Fundação Lehman. Para Girotto (2016) estes grupos tem como objetivo: "A difusão de uma concepção empresarial de educação, pautada no discurso do capital humano e na relação

simplista entre desenvolvimento da educação e crescimento econômico" (Girotto, 2016, p.433-435). Segundo o autor, o que mais se destaca é a ausência de professores da educação básica nas equipes de técnicos que compõem estes dois grupos e a presença de profissionais da gestão econômica, com experiências no setor privado e em organismos internacionais.

O debate sobre a criação de uma disciplina escolar, cultura escolar e os seus agentes de produção e recontextualização, em face de uma reforma curricular como a do Novo Ensino Médio, leva a investigar o papel das Ciências Humanas, em especial, da Geografia diante da Lei nº 13.415/17. Para tanto, é coerente que se compreenda a Geografia como uma dimensão e condição de existência do sujeito que age, como um saber instrumentalizado e vinculado a necessidade humana de explicar e interpretar as complexas e diversas relações entre a natureza e a sociedade (Girotto, 2016). O percurso da institucionalização da Geografia pode trazer elementos que contribuam para o entendimento das demandas por vezes políticas, por vezes econômicas ou sociais na conformação da Ciência Geográfica.

3.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA

Enquanto disciplina curricular, a Geografia se evidencia com a origem da escola moderna, associada às grandes transformações do século XIX, da formação dos Estados Modernos, e da escolarização nas mãos do Estado, que precisava de um poder forte, centralizado e não submisso a Igreja. A Geografia aparece, portanto, como uma ciência conservadora, para manter a ordem vigente, seja a expansão territorial ou a constituição de uma identidade nacionalista.

Nesse sentido, a Alemanha que havia se constituído enquanto Estado Nacional de forma tardia na Europa, buscava uma teoria que justificasse sua expansão territorial e um conjunto de conhecimentos sobre o espaço que lhe permitisse avançar sobre outros territórios. Desta forma, foi o primeiro país europeu a instituir o estudo de Geografia em escolas primárias, antes mesmo do seu aparecimento nas Universidades europeias, considerando o entendimento do espaço geográfico como vital para suas pretensões imperialistas. É na Alemanha "que aparecem as primeiras cátedras dedicadas a esta disciplina; é de lá que vêm as primeiras propostas metodológicas e a formação das primeiras correntes de pensamento na Geografia" (Moraes, 1987, p. 42).

Neste contexto, dois grandes estudiosos alemães: Alexander Von Humboldt (1769-1859), e Karl Ritter (1779-1859) foram responsáveis pelas primeiras sistematizações da Geografia Moderna, embora, segundo Moraes (1987), Humboldt não estava interessado

necessariamente em produzir princípios de uma nova disciplina, enquanto Ritter em seu trabalho explicitamente metodológico possuía caráter normativo.

Alexander Von Humboldt, com formação em Geologia e Botânica, realizou grandes viagens pelo mundo o que lhe permitiu um vasto estudo de inúmeras porções do espaço terrestre. Desta forma, descreveu de forma quase exaustiva o que era observado, dando a Geografia um caráter empírico, indutivo e descritivo, assim "Humboldt concebia a Geografia como a parte terrestre da ciência do cosmos, isto é, como uma espécie de síntese de todos os conhecimentos relativos à Terra" (Moraes, 1987, p. 47-48), e preocupada com a conexão e causalidade entre os elementos da natureza.

Karl Ritter, estudioso de Filosofia e História, foi professor de Geografia da Universidade de Berlim, compôs a maior parte de sua obra e concentrou suas atividades em estudos de revisão bibliográfica. Tinha a preocupação de sistematizar o pensamento geográfico pela explicação racional dos fenômenos, embora, como um convicto luterano, julgava que a Ciência racional era obra do divino. Acreditava que o estudo do espaço terrestre deveria ser realizado na busca de uma natureza individualizada entre os lugares, pois, existia uma relação "entre as partes e o todo, ou seja, entre os fenômenos que ocorrem regionalmente e a lógica universal que rege a totalidade da superfície da Terra" (Boff, 2018, s,p). Para Ritter, o Geógrafo não deveria apenas compreender a transformação da natureza pelo homem, mas como esta o transformava.

Para Corrêa (2003), foi com Friedrich Ratzel (1844-1904) que o projeto imperial alemão teve um representante para legitimação do seu expansionismo político e territorial. Nos postulados de Ratzel, o objeto da Geografia foi o estudo da influência profunda da natureza sobre o homem, capaz de determinar o seu modo de agir, pensar e até mesmo influenciar na constituição social. Assim, o pensamento Determinista foi utilizado para o domínio e exploração colonial da África, Américas, Ásia e Oceania, na sua expressão do Espaço Vital, necessário para a expansão territorial de um povo.

Em contrapartida, o surgimento do Possibilismo Geográfico com Vidal de La Blache (1845-1918) trouxe o conceito de Região como categoria básica da Geografia e a possibilidade de o homem modificar aspectos condicionantes do meio físico ou natural, definindo a relação homem-natureza, na perspectiva da paisagem, como objeto da Ciência Geográfica. Embora questionasse o uso da Geografia para fins expansionista da Alemanha, La Blache definiu o progresso como "fruto de uma relação entre sociedades com gêneros de vidas diferentes, num processo enriquecedor [...] legitimando assim a ação colonialista francesa" (Moraes, 1987, p. 71).

Um dos maiores desdobramentos das ideias Lablachiana foi a ampliação do conceito de região, que passa também a ser denominada como uma unidade de análise geográfica, uma vez que esta era dotada de uma certa individualidade, cabendo ao geógrafo delimitá-la, descrevê-la e explica-la. Corrêa (2003) esclarece que "o objeto da Geografia possibilista é, portanto, a região, e, a Geografia confunde-se, então, com a Geografia Regional".

A Segunda Guerra Mundial produziu mudanças relevantes na Ciência Geográfica, em especial, pelo impacto das novas tecnologias que relativizaram as distâncias, o tempo e o espaço, produzindo uma realidade complexa, o que permitiu o surgimento, entre os anos 1950 e 1970 do século XX, um movimento de renovação desta ciência baseadas em duas vertentes: uma Pragmática e outra, Crítica.

A Geografia Pragmática buscou uma produção científica mais quantitativa, teorética, denominada Nova Geografia, mensurando os dados do espaço terrestre como algo homogêneo e passível de ser estudado pela estatística e linguagem matemática, o que foi considerado apenas como uma mudança de forma e não uma alteração significativa no conteúdo social da Geografia. Santos M (2012) afirma que a Nova Geografia seria apenas um método e, em suas palavras, "um método discutível".

A vertente Crítica foi uma reação aos aspectos mais utilitários desta Nova Geografia, e que propõem romper não apenas com a Pragmática, mas com todas as outras correntes de caráter positivista. Para Lacoste (1988), existiam dois tipos de Geografia: aquela produzida pelo Estado, que se utilizava dos conhecimentos da Geografia referentes ao espaço terrestre, fossem eles: cartográficos, naturais, econômicos, sociais ou políticos, utilizando-os sempre de forma estratégica para controle e manutenção do poder, e a Geografia que se apresentava nas escolas como um conhecimento desinteressante, enfadonho e inútil, "extirpada de práticas políticas e militares como de decisões econômicas (pois os professores nisso não têm participação), mas ela dissimula, aos olhos da maioria, a eficácia dos instrumentos de poder que são as análises espaciais" (Lacoste, 1988, p. 31), sendo esta uma forma de camuflar a Geografia praticada pelos Estados, dedicada ao levantamento de informações precisas, práticas, estratégicas e integradas sobre o espaço transformando-a em uma ciência de dominação.

Coube a Milton Santos (1926-2001), um geógrafo crítico, a proposição de que o objeto da Geografia é o estudo da produção do espaço geográfico, sendo este histórico e obra do trabalho do homem. O autor acredita que cada indivíduo tem uma maneira particular de apreender, compreender e avaliar o espaço, e se "se o espaço não significa a mesma coisa para todos, tratá-lo como se ele fosse dotado de uma representação comum significaria uma

espécie de violência contra o indivíduo e, consequentemente, as soluções fundamentadas nessa ótica seguramente não seriam aplicáveis" (Santos M., 2012, p.92)

Desta forma, Santos M. (2012) configura o espaço como uma "instância social", sendo os objetos que constituem esse espaço resultante do processo produtivo estabelecido pelos Estados, direcionando assim, grande parte das suas discussões para o entendimento do "espaço mercadoria e da Geografia de classes". Para Santos M. (2012), a Ciência Geográfica deveria "ter a tarefa essencial de denunciar todas as mistificações que as ciências do espaço puderam criar e difundir. A nova Geografia, pretendida, seria presidida pelo interesse social" (Santos M., 2012, p. 263).

Uma outra corrente do pensamento geográfico que emergiu entre os anos de 1960 e 1970 foi a Geografia Humanista e propôs o entendimento das relações entre o homem e o espaço em uma perspectiva fenomenológica, sem separar a dimensão física da dimensão humana, buscando romper com o excesso de positivismo que impactava grande parte da produção acadêmica. Desta forma, essa corrente geográfica trouxe a fenomenologia, a hermenêutica e o existencialismo para a pesquisa e produção geográfica, procurando "um entendimento do mundo humano através do estudo das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento geográfico, bem como dos seus sentimentos e ideias a respeito do espaço e do lugar" (Tuan, 1982).

Para os principais precursores da Geografia Humanista: Yi-Fu Tuan (1930-2022), Anne Buttimer (1938-2017) e Armand Frémont (1933-2019), o espaço não é algo externo ao homem e o seu entendimento deve incorporar o que as pessoas pensam, sabem, sentem e experimentam sobre o seu próprio lugar, o chamado mundo vivido. Nesse sentido, o lugar "é uma experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo" (Callai, 2005, p 234-235). (quadro 9)

Quadro 9- Síntese da institucionalização da Ciência Geográfica

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA

- Século XIX pensamento geográfico Alexander Von Humboldt e Karl Ritter
- Orientações positivistas
- Uso da razão para explicar o espaço e suas características físicas (Humboldt) e Humanas (Ritter).
- Os estudos passam a ser restritos aos aspectos visíveis, palpáveis e mensuráveis do espaço.

CORRENTE DE PENSAMENTO	PRINCIPAIS CARACTERISTICAS
Determinismo Geográfico	 Alemanha com Friedrich Ratzel no final do século XIX A natureza física de uma área é determinante para a produção do espaço e do comportamento humano. Espaço Vital, entendido como uma área que permitiria o equilíbrio entre a população existente e sua necessidade de recursos naturais. Expansionismo territorial como necessário para os Estados que buscam o progresso social e econômico O homem passa a ser um produto do meio
Possibilismo Geográfico	 França no final do século XIX e início do Século XX, com Paul Vidal de La Blache Considera a natureza como uma fornecedora de possibilidades que podem ser modificadas pela ação humana.
Geografia Teorético-Quantitativa ou Nova Geografia	 Estados Unidos, entre os anos de 1950 e 1960, com Walter Christaller A Geografia pode explicar um fenômeno geográfico apenas com o uso de métodos matemáticos. Substitui a produção do conhecimento de campo pelo estudo em laboratórios. Rompe com o conhecimento empírico, visto que baseava seus estudos em dados estatísticos. Atenuava a possibilidade da interferência humana na produção do espaço.
Geografia Crítica	 Entre os anos de 1960 e 1970 em vários paises, entre eles França, Alemanha, Espanha e Brasil, sendo seus estudiosos mais conhecidos: Ives Lacoste e Milton Santos. Rompeu com a ideia de neutralidade da Geografia baseada em estudos estatísticos e matemáticos da Geografia Pragmática A Geografia como disciplina capaz de elaborar uma crítica à sociedade capitalista pelo estudo do espaço e das formas de apropriação da dos recursos do planeta de forma desigual entre a sociedade. A região é explicada, não apenas por sua forma e funcionalidade, mas apresentando também suas contradições sejam elas físicas, econômicas ou sociais.
Geografia Humanista	- Estados Unidos e Canadá entre os anos de 1960 e 1970 sendo alguns dos seus maiores expoentes: Yi-Fu Tuan, Anne Buttimer e Armand Frémont Procura entender o mundo através do estudo das relações do homem com a natureza Ressalta a importância da cultura para o mundo geográfico além de propor uma reflexão sobre os seus principais conceitos A Fenomenologia como aporte conceitual e filosófico e valoriza os sentimentos, a intuição, as experiências, a intersubjetividade e a compreensão das pessoas sobre o local que estas habitam.

Elaborado por: ÁVILA, Rosimar Rosa, 2022. Fonte: Moraes, Antônio Carlos Robert (1990).

Na próxima subseção, nos propomos a discutir a Geografia escolar que foi e é produzida no Brasil, como forma de entender as finalidades desta Ciência tão complexa.

3.2 A HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL

A história da Geografia enquanto disciplina escolar no Brasil ainda está em curso. Até o século XIX, a educação formal no Brasil colonial era basicamente oferecida pelas congregações jesuítas e o conteúdo de Geografia oferecido de forma diluída, a fim de assegurar maior compreensão dos textos nas aulas de gramática ou quando o objetivo era elucidar a descrição de um território ou formação de um determinado povo, não havendo, neste momento, a constituição de um conhecimento isolado que pudesse configurar à mesma o *status* de disciplina escolar, conforme França (1952, p.49), "O latim e o grego são as disciplinas dominantes. As outras, o vernáculo, a história, a Geografia, as relia, não têm um estatuto autônomo, são ensinadas concomitantemente na leitura, versão e comentários dos autores clássicos".

A instalação de uma Geografia escolar no Brasil sempre se relacionou à fundação do Colégio Pedro II, em 1837, na cidade do Rio de Janeiro, porém para Albuquerque (2002), a Geografia, enquanto disciplina escolar, foi efetivamente estabelecida enquanto uma cadeira isolada, na cidade da Paraíba, no ano de 1831, utilizando-se de documentos oficiais da época para corroborar sua afirmação.

Neste período, segundo Gomes (2021), para ingressar em uma academia de Direito no Brasil, o aluno precisava comprovar conhecimento em determinadas matérias, os chamados cursos preparatórios, que por meio do decreto de 7 de novembro de 1931 passaram a ser: Latim, Francês e Inglês; Aritmética e Geometria; Retórica e Poética; Lógica, Metafísica e Ética; História e Geografia (Brasil, 1831). Este decreto não estipulava os conteúdos que seriam utilizados na arguição dos alunos e não se tem registros das perguntas realizadas, sendo assim, a falta de fontes não nos permitem identificar os conhecimentos geográficos que compunham esse exame e como a Geografia era transmitida e legitimada neste período (Gomes, 2021).

Para Maia (2021), o entendimento da disciplina Geografia no período imperial exige "pensar a escolarização em relação ao projeto de Nação do século XIX," (Maia, 2021, p.185), em especial com a independência do país em 1827, não somente na perspectiva da criação de uma identidade nacional, como também na produção e disseminação de um conteúdo que tratasse do território.

A criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, para produção de conhecimentos científicos: históricos; botânicos; naturais e geográficos da nascente nação independente, tinha por objetivo a criação de uma identidade nacional, "calcada na ideia de continuidade entre o período colonial e o império brasileiro, minimizando as dimensões de ruptura política e ressaltando os laços e as heranças portugueses no Brasil" (Melo, 2019, p.3).

Estes conhecimentos produzidos pelo IHGE acabaram por dar legitimação ao material didático, entre eles o de História e Geografia, que começavam a ser produzido, em especial, pelo Colégio Pedro II, criado em 1837 para produção da política educacional e organização dos estudos secundários do império. Segundo Melo, "grande parte dos materiais didáticos produzidos entre o fim do século XIX e as primeiras décadas do XX tinha como autores os sócios do instituto e/ou professores do Colégio Pedro II" (Melo, 2019, p.11).

Maia (2021) observa que, embora não houvesse no Brasil até o século XIX, uma formação universitária na área de Geografia, os professores que ministravam essa disciplina tinham clareza do seu significado, e que, diferente do que se imaginava até pouco tempo, a maioria dos manuais de ensino "dedicados à Geografia ou à Corografia do Império eram produzidos pelos próprios professores que ministravam essas aulas" (Maia, 2021, p.181), embora tomando como referências os manuais estrangeiros, em especial os da escola geográfica francesa, em virtude dos estudos da categoria "região" dentro desta perspectiva de criação de uma identidade nacional, ou, como no caso das províncias, de enaltecer seus territórios.

Contudo, Rocha (2000) adverte que, no período imperial, embora a Geografia seja instituída enquanto uma disciplina escolar, os conteúdos eram aplicados praticamente da mesma forma que aqueles observados no período colonial, com uma orientação clássica, descritivos e sem aproximação com a realidade dos alunos, não havendo uma formação exclusiva de professores licenciados em Geografia.

Os docentes eram oriundos do Direito ou autodidatas e essa Geografia de orientação clássica, mnemônica e propedêutica seguiu influenciando o currículo escolar da disciplina nas escolas primárias e secundárias no país, mesmo após a proclamação da República em 1889. Uma Geografia "pautada na descrição de aspectos físicos, como o relevo, com nomes de rios, países [...] sem contextualização, não permitindo a construção crítica sobre a formação da realidade" (Mendes; Vasconcelos Júnior, 2021, p. 107).

As décadas de 1920 e 1930 foram marcadas por uma sociedade em transformação. De um país rural e agroexportador em crise, para uma sociedade urbana e industrial em que os

ideais de uma escola renovada, científica, alinhada ao trabalho e a valorização dos ideais nacionais (Pereira; Pezzato, 2021) encontram permeabilidade. Essa nova classe burguesa, assentada em atividades urbanas-industriais "suscitou mudanças nas relações de produção do país, e consequentemente introduziram novas questões no âmbito educacional" (Pereira; Pezzato, 2021, p.264).

Com a revolução de 1930 e a chegada ao poder do Presidente Getúlio Vargas, foi editado o decreto n° 19.851, de 11 de abril de 1931, proposto pelo ministro Francisco Campos, com o qual foram criadas as primeiras Faculdades de Educação Ciência e Letras que passaram a abrigar, entre os seus cursos de formação, a Geografia enquanto disciplina acadêmica, fortemente influenciada pela Geografia Francesa, mas que começavam a abrigar grupos de estudiosos da realidade brasileira. Em 1936, os primeiros grupos de professores/as licenciados/as em Geografia começam a chegar às escolas de Ensino Básico do país, com uma "formação assentada numa concepção científica dessa ciência, bem como numa pedagogia renovada" (Rocha, 2000, p. 134).

Para Pereira e Pezzato (2021) este período foi marcado por um movimento de continuidades e permanências conservadoras, coexistindo com mudanças das práticas pedagógicas, o que poderia ser caracterizado como um movimento de renovação. Neste sentido, se por um lado a Reforma Francisco Campos apresentou parte dos ideais da Escola Nova, que entre outras metodologias buscava: um método ativo de ensino baseado na experiência do aluno; ensino radioconcêntrico (do cotidiano para a abstração); proposição de um discurso científico de caráter positivista e dessa forma, construiu "um discurso ideário de uma escola dita "moderna", renovada, científica e alinhada ao trabalho e a valorização dos ideais nacionais" (Pereira; Pezzato, 2021, p.265), por outro lado, grande parte das obras didáticas e das aulas lecionadas, mesmo de autores considerados "renovados", a exemplo de Aroldo de Azevedo, ainda conservavam certo caráter tradicional, enciclopédico e mnemônico.

Dessa forma, a Geografia deste período, segundo Vlach (1988), muito influenciada pelos manuais de Aroldo de Azevedo, deu a esta disciplina um caráter nacionalista, com grande valorização do território brasileiro, sua dimensão e riqueza, e omissão dos conflitos políticos e sociais, além de não incentivar as necessárias discussões metodológicas e epistemológicas da disciplina. Nesse contexto, para Duarte (2021), os professores de Geografia da Escola Básica pública começaram a "buscar alternativas que considerassem os referidos problemas marcantes do Brasil [...], deslocando-a de uma disciplina que tinha por finalidade a exaltação do nacionalismo patriótico (Duarte, 2021, p.242)

Entre os anos de 1950/1960 do século XX, faculdades públicas e privadas ofertavam cursos de licenciaturas, porém apenas com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n°4024/61, que um currículo mínimo de caráter nacional, é exigido para as licenciaturas do Brasil. O parecer 412/62 prescreve o primeiro currículo mínimo para a Licenciatura em Geografia:

O currículo mínimo de Geografia que propomos não tem em vista a profissão de Geógrafo que ainda está para ser regulamentada em projeto de lei em tramitação no Congresso Nacional. Por enquanto só podemos cogitar do currículo destinado à formação do professor de Geografia nas escolas de nível médio que é, presentemente, o diploma oferecido pelos cursos de Geografia das Faculdades de Filosofia, para efeitos de exercício profissional, nos termos do art. 70 da Lei nº 4.024 (Parecer nº 412/62).

No parecer supracitado, também foi estabelecida a duração mínima de quatro anos para a realização do curso de Licenciatura em Geografia e listados os seguintes conteúdos mínimos da graduação: Geografia Física; Geografia Biológica ou BioGeografia; Geografia Humana; Geografia Regional; Geografia do Brasil; Cartografia e duas matérias escolhidas dentre as seguintes: Antropologia Cultural; Sociologia; História Econômica Geral e do Brasil; Etnologia e Etnografia do Brasil; Fundamentos de Petrografia, Geologia, Pedologia; Mineralogia; Botânica. (Parecer n° 412/62). O referido parecer foi transformado em Resolução, em 19 de dezembro de 1962, e segundo Rocha:

Mesmo com o advento da legislação conservadora do período militar, materializada na Lei n° 5.540/68, que promoveu a chamada Reforma Universitária, os mínimos previstos na Resolução resultante do parecer de Newton Sucupira foram mantidos em vigor, acrescentada a obrigatoriedade do ensino-aprendizagem das matérias pedagógicas, Educação Física e Estudos de Problemas Brasileiros (Rocha, 2000, p.134).

No Governo Médici, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5692/71, foi promulgada, organizando a educação brasileira em dois níveis de ensino: 1º grau, obrigatório entre os 07 e 14 anos, e 2º grau, ao que antes era chamado de primário, ginásio e colegial. O currículo foi organizado em uma parte comum e outra diversifica e as disciplinas de Geografia e História agrupadas em uma disciplina instituída como "Estudos Sociais" pelo Parecer 853/71, ressalta Rocha:

[...] ensino dos Estudos Sociais deveria ocorrer sob a forma de "atividades" nas quatro primeiras séries do primeiro grau e na forma de "área de estudo" nas quatro séries finais do mesmo curso. Frise-se que está área de estudos

deveria ser constituída pelos conhecimentos oriundos da Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil (Rocha, 2000, p.134).

O objetivo da descaracterização da Geografia, História, Filosofia e Sociologia — disciplinas com método e objeto próprios e que seriam aglomeradas em Estudos Sociais — era estabelecer uma finalidade essencialmente doutrinária. A pessoa ideal para servir a pátria era a que agia conforme os preceitos morais e políticos, então, procurou-se anular a consciência de classe, pois esta levava a uma participação política. Para Campos (2002), as reformas educacionais implementadas desde o Golpe Militar de 1964, e, a utilização da educação como disseminador da ideologia de poder da época, tinha como objetivo, além do controle social, colocar o país em consonância com o processo capitalista internacional. E ainda:

Desejava-se, na escola, uma disciplina para disciplinar, para garantir a harmonia social, para formar homens e mulheres dóceis e conformistas nos quais seriam inculcados os valores da fração dominante. Sua função era de justificar a política do momento e exilar da sala de aula a reflexão crítica, a dúvida, a contraposição (Campos, 2002, p.30-55)

Segundo Albuquerque e Resende Filho (2015), em estudos realizados em manuais escolares deste período, observou-se que os conteúdos da disciplina: Estudos Sociais realçavam apenas as características territoriais dos Estados e de seus aspectos físicos, com forte limitação de uma abordagem política e social. Com o fim do período militar e início da redemocratização do país, em 1985, as disciplinas escolares foram reajustadas e História e Geografia retornaram como disciplinas escolares isoladas, embora Estudos Sociais tenha se mantido no currículo até 1990, em grande parte dos Estados Brasileiros.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 previa a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental, em seu Artigo 210, em que fossem fixados conteúdos mínimos para esta etapa da Educação Básica, de modo a assegurar uma formação básica em todo o território nacional. Na LDB de 1996, artigo 26, o texto foi alterado de modo a criar uma Base Nacional Comum Curricular também para o Ensino Médio:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, LDB 9394/1996).

O período de construção de uma BNCC para o Ensino Médio foi marcado por conflitos e eventos políticos importantes e duas propostas de bases curriculares foram apresentadas e recusadas, ainda durante o Governo Dilma Rousseff.

Passados quase 30 anos de redemocratização do País, as disciplinas que compõem o núcleo das Ciências Humanas (C.H) ainda continuam a serem vistas como ameaça, devido, em especial, a seu poder reflexivo e crítico diante de uma realidade. Segundo Simões (2017) "por isso a referida área e seus respectivos professores precisam de maior controle, ocupando lugar subalterno e administrado a serviço dos interesses empresariais neoliberais". Neste modelo, para Chauí (2001), a educação não se constitui como direito necessário, mas um serviço a ser ofertado pelo mercado e sujeito ao seu controle e regulação.

Com a Reforma do Ensino Médio, a Geografia, como as demais disciplinas "rebaixadas" pela não obrigatoriedade, perdem suas especificidades no documento e são tratadas apenas como "estudos e práticas". O texto da Lei ainda permite a contratação de profissionais com "notório saber" para atuar nos itinerários formativos, mesmo a revelia dos grupos que estudam e defendem que uma educação de qualidade e pautada no professor, que foi preparado com a formação técnica-prática, metodologias, didática e a psicologia educacional específica para a docência. De acordo com Sampaio (2019), a postura assumida pelo docente no cotidiano da sala de aula e as concepções acerca do ensino e da ciência com a qual trabalha, são determinantes para a construção do conhecimento do aluno

Entretanto, quando um professor/professora se dispõe a ensinar Geografia ou qualquer outro componente curricular das C.H, ele/ela carrega consigo uma identidade de resistência, sabedores que são de quão potente é sua ação pedagógica na construção do educar como processo de transformação social e cidadã. Neste sentido, Young (2007, p. 1294) destaca a presença de um "conhecimento poderoso" que, segundo o autor, "[...] tais sujeitos não poderiam acessar se não existisse a escola ou a universidade embasada em valores emancipatórios que contrapõem os interesses do capital e do mercado" Neste contexto, Pérez (2015, p. 15) reconhece a potência do conhecimento da Geografia e considera esse conteúdo como "La clave de la educación ciudadana". Para ele, o conhecimento geográfico apresenta potencialidade para a formação de cidadãos ativos e comprometidos com os problemas sociais e ambientais do mundo. Damiani (2015, p. 50) reforça:

10 O notório saber corresponde ao o que é definido no Art. 61, parágrafo IV, da Lei no 9.394, publicada em 1996, em que se estabelece: "Profiscionais com potório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de encino, para

em que se estabelece: "Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36. (BRASIL, 2017, Art.6°)

A noção de cidadania envolve o sentido que se tem do lugar e do espaço, já que se trata da materialização das relações de todas as ordens, próximas ou distantes. Conhecer o espaço é conhecer a rede de relações a que se está sujeito, da qual se é sujeito (Damiani, 2015, p. 50).

O caráter complexo dos conteúdos geográficos produz fortalecimento de pautas e demandas. Isso, à medida que o conhecimento vai se constituindo como sujeito e lhe dá discurso no território e na paisagem. Como aponta Carlos (2015), a Geografia é uma disciplina que nos permite compreender a espacialidade como um "momento de elucidação da realidade social é fundamental para que o educando compreenda o espaço em seus conteúdos sociais ou como produção humana" (Carlos, 2015, p.18-19).

Nesse contexto, se faz necessário recorrer aos autores que servem de campo para o estudo e a importância do pensar geográfico sobre o espaço como: Callai (2005), Haesbaert (2021) e Santos M. (2004). Para Callai (2005), a análise geográfica precisa dar conta de estudar, e compreender o mundo com o olhar espacial; Santos M. (2004), afirma que a história não se escreve fora do espaço e não há sociedade a-espacial. O espaço, ele mesmo, é social; Haesbaert (2021) aponta que "o giro espacial/territorial" proposto pela Geografia consegue transformar não apenas o âmbito teórico do pensamento, mas, fundamentalmente, as práticas insurgentes inovadoras que se engajarão por uma nova ordem socioeconômica política e cultural nos espaços de vida.

Cada professor/a de Geografia é um/a mediador/a na construção de conhecimentos baseados em um raciocínio geográfico, esse entendido como um processo de produção de argumentos sobre uma realidade que envolve conexão, diferenciação, distribuição, localização, arranjo espacial e analogia do seu objeto de estudo. Segundo Delgado de Carvalho (1950), nenhum fenômeno a priori é geográfico, o que o torna geográfico é a maneira de olhar esse fenômeno, de compreender o mundo para além das relações aparentes e por meio da multiescalararidade dos mesmos. Nenhum ponto do espaço se explica por si só e é necessário entender as relações globais, regionais, locais e como isso afeta cada indivíduo de modo particular, propondo uma outra lógica espacial que não seja, conforme Girotto (2016) de exploração, desigualdade e violência.

Para promover o desenvolvimento de um pensamento geográfico, os professores precisam de autonomia e sólida formação docente que assegure seu profissionalismo, mesmo diante do enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor, da perda de direitos, precarização das condições de trabalho e de processos de reformas educacionais. A respeito da formação docente, Sampaio; Oliveira e Santos observam:

A formação docente deve contribuir para a constituição de um profissional apto a conduzir suas ações de forma consciente, capaz de considerar as particularidades do contexto no qual está inserido e proporcionar a construção de conhecimento teórico-científico com o intuito de fortalecer as concepções que configuram as práticas em sala de aula e proporcionam o desenvolvimento de sujeitos independentes, reflexivos e críticos. (Sampaio; Oliveira; Santos, 2020, p.361)

Nesse sentido, ao pensar em formação e profissionalização do docente, faz-se necessário refletir acerca dos desafios que as instituições formadoras de professores vão encontrar, visto que "o cenário atual em relação à educação brasileira é de mudanças e o papel do professor vem sendo questionado e redefinido na atualidade" (Sampaio; Oliveira; Santos 2020 p, 366), pois muitos são os saberes necessários à pratica docente que precisam ser produzidos e mobilizados pelos professores. Nas palavras de Tardif (2002):

Além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária [...] devem também apropriar-se de saberes curriculares que que correspondem aos discursos, objetivos, métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta dos saberes sociais por ela definidos e selecionados [...] saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento específico do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experenciais ou práticos (Tardif, 2002, p.38-39).

Nóvoa (2017) propõe trazer a profissão docente para dentro das instituições formadoras, a fim de encontrar um ambiente "hibrido" para a formação deste profissional, ou seja, ancorado na universidade, mas com forte ligação com a escola e com a realidade exterior. Um ambiente que acolha o professor, gere socialização profissional, permita refletir teoricamente através da realidade da escola, amplie a importância da pesquisa na prática docente e represente um espaço de diálogo e troca de experiências entre os professores do Ensino Superior e da Educação Básica, em uma relação horizontal de cooperação.

A implantação da Lei 13.415/17 promove um novo arranjo didático e pedagógico que exigirá de cada docente um domínio conceitual, para além das normas e das prescrições curriculares. Nesse sentido, torna-se necessário compreender as diversas culturas escolares que se manifestam em outros espaços, para além da universidade, da escola e dos seus muros e que vão dialogar com outras culturas que perpassam a sala de aula. Essa compreensão não ocorrerá sem o exame das relações pacíficas ou conflituosas a cada período da história,

normalmente marcadas por interesses políticos e econômicos e não necessariamente educacionais.

3.3 O TRABALHO DOCENTE DIANTE DO NOVO ENSINO MÉDIO

O trabalho docente de professoras e professores tem apresentado diferentes entendimentos e abordagens que, em alguns momentos, revela avanços que se aproximam da valorização das histórias individuais e coletivas dos docentes, em outros, há recuos que se distanciam especialmente das políticas de formação. Nesse contexto, o trabalho docente tem se tornado um campo de investigação para a compreensão sobre o que é feito na escola/para/com a escola, ou seja, planejado, desenvolvido e constituído por meio de ações individuais e coletivas. Cabe a escola a proposição de um conjunto de atividades que promovam e qualifiquem esse trabalho.

Para Roldão (2007), a identidade do trabalho docente é uma constituição histórica-social em permanente evolução, mas possui um caracterizador distinto e relativamente estável ao longo do tempo: a ação de ensinar, embora não seja consensual ou estático. Segundo a autora, essa representação é atravessada por uma profunda tensão entre "professar um sabe e fazer o outro se apropriar do seu saber" ou até mesmo "fazer aprender alguma coisa em alguém" (Roldão, 2007, p.94).

Larossa (2002) nos diz que a experiência de um professor e do seu trabalho docente deve ser pensada para dar materialidade para a vida do aluno no mundo, ou seja, o trabalho docente não está posto para educar um indivíduo para a sociedade, e sim, para o mundo. Nesse contexto, Freire (1980, p. 57) nos diz que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo". Assim, para Larossa (2002) só um professor enraizado pela beleza do seu conteúdo pode introduzir o aluno nesse lugar.

Contudo, como enxergar essa beleza e firmar uma posição docente, diante de uma sociedade que tem transformado a educação em "mercadoria com prazo de validade restrita às circunstâncias da sociabilidade flexível do capitalismo contemporâneo" (Zanoto; Ramos, 2023, p.923) e que tem afastado os docentes do sentido do seu trabalho e negado aos alunos o direito ao conhecimento científico e universal. Essa mercantilização da educação ganhou materialidade, em especial a partir dos anos de 1990, quando o país passou a efetivar uma série de reformas educacionais pautadas em um modelo neoliberal moldando a escola básica e o professor ao modelo flexível exigido pelo capital, marcado segundo Brito; Silva; Barros;

Trindade; (2020, p.22) por princípios "gerencialistas de eficiência, controle de qualidade e terceirização de serviços" que atravessam o trabalho docente e burocratizam o fazer pedagógico.

Neste contexto, a Lei nº 13.514 do Novo Ensino Médio em 2017, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular em 2018, a Resolução do Conselho Nacional de Educação que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de professores da Educação Básica (BCN-Formação) em 2019, foram produzidas à luz de recomendações neoliberais, aprofundam a tecnicização da atividade docente, levando o trabalho do professor para uma "especifização operativa, associada à redução do ensino e ações práticas que se esgotam na sua realização onde o saber é mínimo e a reflexão dispensável" (Roldão, 2007, p.97).

A educação, submetida à essa lógica mercantil, passa a ser direcionada por políticas pautadas em resultados e avaliações externas da escola e dos seus professores, em que o financiamento das instituições de ensino público e a remuneração dos docentes, bem como os seus planos de carreira, passam a ser atrelados ao desempenho dos alunos, por meio dos chamados exames padronizados, ou de larga escala e avaliações externas, que são aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep),

Na Bahia, *lócus* deste trabalho, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado através dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), é utilizado pelo governo estadual para permitir ou não a progressão na carreira das/os professoras/es do Ensino Médio das escolas públicas do Estado, pela Lei nº 14.039 de 20 de dezembro de 2018, art. 82, que ressalta: o Professor e o Coordenador Pedagógico farão jus à Gratificação de Estímulo ao Aperfeiçoamento Profissional e à Melhoria do Ensino, devida em razão da qualificação profissional e "da melhoria do desempenho escolar e alcance de meta anual de desempenho pela unidade escolar de lotação do Professor ou do Coordenador Pedagógico" (Bahia, 2018, grifo nosso), o que dificulta substancialmente a progressão na carreira, com indicativos de frágeis condições para permanência, especialmente dos profissionais com pouco tempo de serviço público, além de uma tentativa de responsabilizar, culpabilizar e direcionar o trabalho docente para uma práxis reprodutora e focada em melhorar os resultados nas avaliações, sem elevar o debate sobre os reais problemas apresentados pela escola e questioná-los sem criar meios objetivos para avanços concretos na qualidade da educação.

Arroyo (2013) nos diz que o lugar onde o professor marca sua formação é no trabalho,

local onde aprendemos e conformamos nossa identidade docente. Nessa prática diária do nosso labutar, ensinar nossa matéria, viver o cotidiano da sala de aula, ser professor de Geografia, ou de qualquer outro componente curricular, como marca de uma identidade profissional alargada, perde espaço para uma nova identidade que reduz a identidade do professor "à condição de aulista, de meros transmissores de conteúdos, do currículo. Nossa identidade profissional sempre foi manipulada por totalitarismo conservadores, sejam por políticos e de políticas, sejam do mercado" (Arroyo, 2013, p.30).

Nesse contexto, não é por acaso que o Novo Ensino Médio é uma política curricular, do que ensinar e como ensinar, em um processo de prescrição completa, que modifica as condições para realização do trabalho docente, nesta etapa da educação básica e passa a impor ao professor, um trabalho pautado em habilidades e competências, além de exigir destes profissionais que retirem o olhar do aluno e passem a enxergar um trabalho apenas baseado em resultados. Para Arroyo (2013)

Não será fácil aos professores não reconhecer os educandos e suas vidas tão precarizadas que entram nos processos de ensinar-aprender e até nos resultados das suas avaliações. Se submeterão passivos a essas estreitas concepções de currículo e de identidade profissional? Nos currículos por competências ou por avaliações de resultados não encontrará apoio a sua criatividade e suas práticas e projetos de educar, nem no material didático cada vez mais conteudista e praticista encontrarão apoio para trabalhar as vivências dos educandos com que convivem em nas salas de aula (Arroyo, 2013, p.31).

Nesse entendimento, de acordo com Goodson (2022), à medida que avançam as reformas curriculares, passamos a enxergar um controle mais centralizado sobre o currículo, cada vez mais burocrático, passando de um ambiente de disputas das questões de construção e apresentação, para questões sobre a crença e a pedagogia dos professores, pois é na sala de aula e nas disputas políticas escolares que se entende como o currículo é processado e transmitido.

Como afirmou Goodson (2022, p.97) "o trabalho profissional não pode e não deve ser divorciado da vida dos profissionais". Trabalhar para a escola é transformar as próprias análises sobre as práticas profissionais. Segundo o autor, essa evolução do estudo do currículo, com foco na vida e vivência do professor, são partes de um mesmo processo de compreensão da educação pública.

Os padrões mudaram e estudar a vida, o conhecimento profissional e trabalho docente (Goodson, 2022) tem solicitado um movimento com vistas à consolidação de uma posição

profissional, organizada e sistematizada no espaço escolar. Mas como consolidar uma posição profissional em que a carreira tem sido afetada diretamente por políticas que desvalorizam a formação docente, pagam baixos salários aos seus trabalhadores e precarizam o trabalho docente?

De acordo com o Censo Escolar, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), existem no Brasil 2.200.000 pessoas exercendo a profissão de professor na Educação Básica. Deste total, de acordo com o órgão, 595.000 docentes atuam na Educação Infantil, 1.373.693 atuam no Ensino Fundamental e 516.484 atuam no Ensino Médio (INEP, 2021).

Segundo o Banco Mundial (2021), o mundo conta com aproximadamente 71,8 milhões de professores atuando na Educação Básica. Deste número 39,7 milhões de professoras/es seriam para o ensino primário e cerca de 32,1 milhões no ensino Fundamental e Médio em todo o globo. Contudo, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), faltam 44 milhões de docentes em todo o mundo para que possamos alcançar a meta da Educação Básica Universal até 2030. Para o órgão, a falta de atratividade na profissão docente é um fator determinante nas dificuldades de recrutamento e no crescente abandono dessa carreira por muitos profissionais (UNESCO, 2021).

Quando se pesquisa o número de universitários que cursam o Ensino Superior na América Latina e Caribe, segundo levantamento feito pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), 20% dos universitários no Brasil estão em cursos como Licenciatura e Pedagogia, na América Latina esse número é de 10% e em países desenvolvidos, de 8%. Contudo, ainda segundo o BID, apenas 5% dos alunos que cursam o Ensino Médio no Brasil sonham com a carreira docente no país, número bem inferior ao da Coréia do Sul, onde 21% dos alunos desta etapa da Educação Básica se interessam pela profissão (BID, 2021).

No Brasil, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a situação não é muito diferente, estima-se que em 2040 faltarão 235 mil professores para atuar na Educação Básica, na licenciatura em Geografia esse número deve ser 6,0% menor, déficit que pode ser atribuído ao: **desinteresse dos mais jovens** - de 2010 a 2020, diminuiu a participação de alunos de até 29 anos entre os calouros dos cursos de licenciatura (queda de 9,8 pontos percentuais, de 62,8% para 53%); **envelhecimento dos profissionais da categoria** - o número de docentes com mais de 50 anos, que provavelmente se aposentarão em breve, aumentou 109% de 2009 a 2021 (a maioria exercia o magistério, mas sem o diploma); **abandono precoce da carreira**, devido aos baixos salários e às condições precárias de trabalho; **avanço do ensino à distância na faculdade** - nessa

modalidade, predominante desde 2016, as taxas de evasão são mais altas (de cada 3 alunos de licenciatura em EaD, um desiste no meio do caminho) (INEP, 2021).

Embora o INEP trabalhe com dados sobre um provável apagão de professores na Educação Básica do Brasil em 2040, a instalação do Novo Ensino Médio (NEM) demonstra que, nas escolas públicas do país, faltam professoras/es para trabalhar com o novo arranjo curricular. No estado de São Paulo, segundo o levantamento da Rede e Escola Pública (REPU, 2022), grupo de professores e pesquisadores de universidades públicas e do Instituto Federal do estado de São Paulo, 22,1% das aulas relacionadas aos itinerários na rede estadual paulista não haviam sido atribuídas a nenhum professor, sendo os períodos vespertino e noturno, que atendem a estudantes trabalhadores/as dos estratos socioeconômicos mais baixos os mais prejudicados. Esse processo, verificado em São Paulo, e nos demais estados do país, conta com outro problema imposto pelo NEM: o enorme número de professoras/es que lecionam outras disciplinas, fora de sua área de formação, para não perderem carga horária ou renda salarial. Tal situação é comentada por Barbosa *et al*:

Longe de facilitar a atribuição de professores/as nas aulas, o NEM promove uma violenta intensificação do trabalho docente, uma vez que um/a docente que antes trabalhava com uma única disciplina em várias turmas ou escolas agora completa a sua carga horária com diversos itinerários formativos em várias turmas ou escolas. Tal condição se soma à já conhecida desvalorização do trabalho docente na rede estadual (Barbosa *et al.*, 2021, s/p).

Desta forma, é relevante observarmos que a Lei nº 13.415/17 não apenas promove a intensificação do trabalho docente, como também tem contribuindo para aumentar as incertezas que cercam a profissão, pois uma vez que professoras/es assumem componentes curriculares não relacionados à sua formação inicial, se caracteriza um novo fenômeno: a desprofissionalização, parte integrante da perda da autonomia do professor sobre aspectos do seu trabalho.

A composição de itinerários formativos e disciplinas eletivas sem qualquer vinculação científica corroboram com essa situação, visto que são esvaziadas dos conteúdos curriculares necessários, tanto ao prosseguimento dos estudos em nível superior, quanto à formação dos preceitos de criticidade e cidadania, que além de resultar em prejuízos formativos aos estudantes brasileiros, em especial aos 88% dos alunos matriculados em escolar públicas, de acordo com o Censo Escolar 2022 do INEP, ampliam o trabalho docente na produção de materiais ou demanda hora extra de estudo, normalmente não remunerada, para dar conta da sua atividade profissional.

No contexto da desprofissionalização docente frente ao Novo Ensino Médio, profissionais da Universidade de São Paulo (USP), em 2023, por meio de um Grupo de Trabalho (GT) Ensino Médio produziu um documento intitulado: Contribuição da USP para uma Política Nacional do Ensino Médio, em parceria com a pró-reitoria de graduação. Esse documento aponta para uma discussão sobre a reorientação curricular, implementação do Novo Ensino Médio, concepções pedagógicas, falta de professores e infraestrutura escolar. Ainda de acordo com o documento, o NEM resulta na desprofissionalização e fragilidade dos profissionais da educação no país ao permitir - na implementação dos itinerários formativos – a figura do notório saber que desconsidera a formação de origem do(a) professor(a). Segundo o documento:

O desgaste do(a) professor(a) e seu adoecimento têm sido associados às dificuldades na atribuição de aulas, à falta de formação para atuação nos itinerários, ao tempo excessivo para estudar e elaborar atividades, além do evidente desinteresse do(a)s estudantes em itinerários que são obrigatórios (Carta aberta: Contribuição da USP para uma Política Nacional do Ensino Médio, 2023, p.07).

De acordo com Caras (2023), essa desprofissionalização também é referenciada tanto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quanto pela BNC-Formação, que produzirá o gerencialismo como orientação para a formação dos professores no país, além reduzir a demanda por concursos públicos para o magistério, reduzindo o reconhecimento da carreira docente.

3.3.1 E na Geografia?

Castellar (2019) nos afirma que ser professor é uma tarefa complexa, especialmente na realidade atual da educação brasileira e com tantos percalços que perpassam o trabalho docente, contudo, a autora assegura que interesse, necessidade e desejo são sentimentos valiosos que servem para estimular o papel da docência e conscientizar o professor do seu ofício, o que contribui, não apenas na sua autoestima, quanto na sua atuação escolar, desta forma, "a conscientização auxilia na formação cidadã dos professores (inicial ou não), estimulando a busca por conhecimento, consequentemente, pode implicar em se reconhecer em seu ofício" (Castellar, 2019).

Desta forma, de acordo com Castellar (2019, p.8), a valorização e o reconhecimento docente não se dá apenas no âmbito de uma melhor remuneração do seu labor, mas também

quando esse/a professor/a se reconhece enquanto intelectual que conhece e domina um conhecimento e contribui para a formação intelectual, científica e cidadã dos estudantes. O professor toma consciência do seu papel na vida e na escola, o que contribui para o enfrentamento das questões do cotidiano, bem como para estimular sua vida intelectual e lhe permitir caminhar, mesmo com todos os enfrentamentos diários e curriculares que atravessam sua vida e seu trabalho profissional (Castellar, 2019)

Posto isto, é possível verificar que, no século XX, o processo de formação docente em Geografia passou por inúmeras transformações, principalmente no que diz respeito ao maior ou menor reconhecimento profissional desta formação. Segundo o Censo Escolar, produzido pelo INEP, havia em 2017 no Brasil, 75.476 docentes com licenciatura em Geografia e 78.903 não licenciados, em atuação no Ensino Fundamental II e Ensino Médio no país (INEP, 2017).

Em 2022, ainda segundo o INEP a taxa de professores que lecionavam no Ensino Médio que possuíam Ensino Superior era de 91,6% em licenciatura, 4,5% em bacharelado e 3,95 com formação apenas de nível médio ou inferior. Para a disciplina de Geografia, em específico, o número de profissionais com nível superior completo era de 78,9% (INEP, 2022). Nesse contexto, os dados apontam que uma parte considerável dos docentes desta disciplina não possuem os requisitos mínimos previstos na legislação educacional brasileira para o ingresso na carreira docente, além de demonstrar a necessidade de expansão dos cursos de licenciatura no país, em especial nas cidades mais afastadas dos grandes centros urbanos.

Segundo Girotto e Mormul (2019, p 420), na Geografia ainda não foi possível a consolidação de uma formação que reconheça: "[...] como imprescindível o domínio teórico-conceitual do campo científico, bem como dos conhecimentos, processos e práticas vinculadas ao contexto escolar". Na concepção destes autores, o fato de uma parte das professoras e professores não possuir a licenciatura em Geografia, contribui para legitimação de uma situação de desprofissionalização e certa improvisação do trabalho docente.

De acordo com os autores supracitados, se por um lado sempre se defendeu uma maior integração e uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar do ensino com o intuito de garantir aos professores e alunos maior articulação entre os conteúdos, conhecimento e novas práticas pedagógicas no entendimento do seu espaço de vivência, por outro lado o que se observa na atual reforma curricular do Ensino Médio é a tentativa de legitimar a precariedade, garantindo que docentes com pouca formação atuem em diferentes campos, com possíveis impactos negativos no processo de ensino e aprendizagem.

Uma experiência concreta é o caso dos professores de "notório saber", permitido pela Lei nº 13.415/17 para atuar nos itinerários formativos profissionalizantes. São profissionais que não possuem formação em licenciatura e que além dos problemas didáticos da falta desta formação, "pode abrir brechas para a contratação emergencial, minando e deslegitimando o sentido dos cursos de licenciatura" (Castilho, 2017. s/p).

A contratação destes profissionais foi alvo de muitas críticas da sociedade civil organizada na Consulta Pública para a Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio, pela Portaria nº 399, de 08 de março de 2023. Espera-se que, pelo novo Projeto de Lei nº 5230/2023, e enviado para apreciação do Congresso Nacional em 26 de outubro de 2023, o Art. 61, IV que permitia a contratação desses profissionais no EM seja revogado.

Diante dessa situação, em que as diversas formas e forças do mercado tem se articulado em uma tentativa de transformar a prática docente em algo técnico e "como uma transmissão rotineira e trivial de um pacote pré-fabricado" (Goodson, 2022, p.20), faz-se necessário, um outro tipo de prática docente, aquela que segundo o autor não pode estar focada em "habilidades", reuniões de planejamento pedagógico ou supervisão de "competências" típicas de um trabalho de professores em um contexto de economia pós-fordista. Precisamos em Geografia de um professor outro, focado na sabedoria necessária para que sejam construídos processos que permitam o agir e o pensar sobre o espaço geográfico. Segundo Farias (2020) entender o espaço geográfico é:

[...]condição para as estratégias políticas, econômicas e culturais da classe social que vive do trabalho, em suas lutas diárias para participar das decisões que afetam as suas vidas, para manter as estratégias produtivas de sobrevivência e para reproduzir suas manifestações culturais e, por conseguinte, sua identidade, nas cidades e nos campos do Brasil. (Farias, 2020, p.12)

Nesse sentido, assumir a identidade de professor/a e do real trabalho docente na Geografia é valorizar o que esta Ciência produz de conhecimentos ao pleno desenvolvimento da consciência humana, uma vez que permite a todos enxergar a realidade pela sua dimensão espacial. Desta forma, para Cavalcanti (2021) o docente consegue não apenas potencializar o tempo escolar como seu aluno, mas convencê-lo a discutir qualquer evento pelo olhar da espacialidade, ou pelo olhar geográfico, como forma de compreensão da realidade ou o mundo vivido.

Cavalcanti (2021) ressalta que o professor constitui um pensamento geográfico refinado e intencional e permite ao aluno compreender a sociedade através de uma análise espacial. Para Farias (2017, p.136), o professor consegue explicar as "complexas, diversas e multiescalares relações entre a natureza e a sociedade à luz do espaço geográfico". Mas, como

lidar com a complexidade desta disciplina, diante de um arranjo curricular em que a Geografia perdeu parte da sua carga horária anual e "obriga" o professor a trabalhar em mais escolas ou ter mais turmas o que dificulta e precariza o seu trabalho? Ou ter que lecionar em outras disciplinas fora de sua área de formação, o que interfere no seu ofício docente, entre outras inquietações?

Enquanto ainda não temos respostas advindas das pesquisas científicas para indagações tão importantes e esperamos, via Projeto de Lei nº 5230/3023 do atual governo Lula para o Ensino Médio, que a carga horária da FGB seja novamente ampliada para **2.400 horas** o que iria recompor o que foi perdido com a Lei 13.415/17, Castellar (2021) nos aponta que a valorização da Geografia e do seu professor, precisa ser ampliada para além da carga horária e da remuneração docente. Para a autora é necessário que o professor se valorize enquanto intelectual, produzindo uma disciplina mais envolvente e significativa o que requer deste o pleno conhecimento do objeto central desta disciplina: a análise da realidade, na perspectiva da criação de uma sociedade mais justa, ética e cidadã. Na próxima seção registraremos, via narrativas, o que pensa a professora/o desta disciplina diante do Novo Ensino Médio.

3.4 O NOVO ENSINO MÉDIO: NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Esta subseção tem como objetivo apresentar os protagonistas dessa pesquisa: as/os professoras/es de Geografia diante da Reforma do Ensino Médio, estrutura curricular que restringe a Formação Geral Básica (FGB), amplia a carga horária dos componentes eletivos e itinerários formativos e sempre foi narrada por outros atores externos à comunidade escolar, sejam eles do campo político ou econômico, via grupos empresariais.

Essa pesquisa volta o olhar para a escola de Educação Básica, a fim de buscar as memórias destes profissionais e registrar a voz potente e necessária dos professores, que são os envolvidos diretamente na Reforma do NEM, seja por meio dos questionamentos à narrativa dos grupos dominantes, seja para preencher a lacuna ou o silêncio imposto as/os professoras/es durante o contexto de produção, votação e implementação da Reforma. Esse registro foi realizado, mediante a produção de dados das suas histórias, diante do percurso vivido por cada um desses sujeitos.

Os professores participantes fazem parte do corpo docente de duas escolas da cidade de Vitória da Conquista na Bahia: uma pública e outra privada. Ressaltamos o acolhimento à pesquisa nas duas instituições, sobretudo pelas duas diretoras que se colocaram inteiramente à disposição para encaminhar a proposta e o convite aos seus professores. Antes de apresentar

os relatos dos professores, é relevante enfatizar a fala da diretora da escola pública quando, durante a apresentação do objeto da pesquisa, produziu a seguinte narrativa:

Ainda bem que alguém está tratando deste tema. Nossa escola virou uma confusão que só nesse novo arranjo curricular. É um monte de menino fora da sala porque não quer assistir aula do que não vai cair no vestibular ou que não tem interesse, além do adoecimento de parte dos meus professores que não conseguem dar conta destes itinerários e eletivas sem material de apoio. Tomara que revogue esse Novo Ensino Médio. Estou para endoidar (Informação verbal¹¹, 2023).

Esse comentário nos fez entender que existem lacunas que precisam ser preenchidas pelas pesquisas em educação, uma vez que o Nvo Ensino Médio parece gerar impactos não apenas no trabalho direto dos professores, mas também em toda a comunidade escolar. Nesse sentido, a intenção inicial era contar com pelo menos oito professores participantes dessa pesquisa, mas, em cada uma das escolas, apenas dois (2) professores aceitaram o convite para participar, e ainda assim, no decorrer do processo, mesmo tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), um professor desistiu, sem justificar os motivos da recusa. Desta forma, três (3) professores narraram suas histórias.

Acreditamos, ainda como hipóteses, que esta dificuldade de adesão à pesquisa se deve a uma série de fatores, onde destacamos: temor de ser identificado ao emitir opiniões contrarias ou críticas a nova proposta, em especial aqueles professores que atuam na rede particular de ensino; resistência em participar de uma reforma para a qual não foi consultado; falta de conhecimentos mais aprofundados sobre a Lei nº 13.415/17 e portanto insegurança em opinar e ainda o descrédito que pesquisas dessa natureza retornem seus resultados para os ambientes onde os dados inicialmente foram produzidos.

Por acreditarmos que os professores, aqui tratados com participantes da pesquisa, possam se sentir em posição de vulnerabilidade ou serem reconhecidos através dos seus relatos pessoais, optamos por identificá-los por outros nomes sem qualquer associação com suas identidades pessoais. Consideramos, como Rabelo (2011) que "professor não é só um trabalhador na sociedade, ele pode ser formador de opiniões e um instigador de discussões" (Rabelo, 2011, p172). Desta forma a escolha foi por três nomes, extremamente potentes e representativos para a minha própria trajetória profissional: Carla, Clóvis e Carlos.

¹¹ Conversa informal com a diretora de uma escola pública em Vitória da Conquista, dia 15/08/2023

3.4.1 A trajetória dos professores participantes

A trajetória profissional pode ser entendida como o percurso seguido pelo professor durante o seu processo de formação. Nesse sentido para Nóvoa (2007) a formação docente deve não apenas consolidar a posição de cada pessoa como profissional como a sua própria posição diante da profissão. Na perspectiva de Carmo (2011), dominar os conhecimentos de uma determinada disciplina não são suficientes para "driblar todos os obstáculos até se chegar a uma sala de aula. O fazer pedagógico exige também um aprendizado, de modo informal, como o resultado da própria prática profissional" (Carmo, 2021, p.11).

Rabelo (2011) assegura que a investigação narrativa dos cotidianos educacionais é relevante porque articula a teoria com a prática e o social com o individual, permitindo "compreender a complexidade das estórias contadas pelos indivíduos sobre os conflitos e dilemas de suas vidas" (Rabelo, 2011, p.172).

O professor Clóvis tem 58 anos de idade, licenciado pela UESB há 23 anos, trabalha 20 (vinte) horas de sala de aula em escola da rede estadual da Bahia, embora nem sempre tenha sido professor. Sua trajetória na licenciatura só foi iniciada quando o mesmo tinha 40 anos de idade, e seu caminho na docência foi, segundo suas próprias palavras, "quase por acidente¹²"(Informação verbal, 2023). Como representante de vendas viajava por todo o Estado e sempre dava carona a professoras/es que narravam suas histórias de vida e prática docente. Essas narrativas, bem como a de alguns familiares, também professores, acabaram por "contaminá-lo" e, embora sua primeira opção de curso tenha sido o de História, acabou "caindo de paraquedas" na Geografia, que era um curso noturno e ele precisava trabalhar durante o dia, mas logo foi "contagiado pelo vírus" da Ciência Geográfica. Clóvis também acredita que muitos professores, especialmente os do Ensino Superior, também despertaram nele o desejo pela docência.

O professor Carlos tem 37 anos e é licenciado pela UESB, sendo professor de Geografia da rede privada há 07 anos, onde trabalha 40 (quarenta) horas semanais. Iniciou sua vida profissional como comerciante, ainda enquanto aluno da graduação por questões de ordem econômica e de cunho familiar. Em 2016 precisou buscar uma nova fonte de renda e foi contratado como professor na mesma escola onde havia realizado a Educação Básica. Embora em suas palavras "não tenha sido um aluno exemplar¹³" (Informação verbal, 2023) sempre admirou e respeitou os seus professores, em especial o professor de Geografia K.

Narrativa cedida pelo professor "Clóvis" em 02/09/2023.
 Narrativa cedida pelo professor "Carlos" dia 12/09/2023.

Silva que conseguia alcançar os seus alunos com muita alegria, "mas ensinava os conteúdos com muita profundidade". Para Carlos, o professor K. Silva foi sua grande inspiração enquanto aluno, e, independente da relação que ele tinha com a disciplina o que o levou à Geografia "foi o amor a esse professor".

A professora Carla, tem 53 anos de idade é graduada em Geografia pela UESB desde 1997 e trabalha 40 (quarenta) horas como professora da rede pública do Estado da Bahia há 21 anos. Começou sua trajetória profissional em uma empresa estatal, onde acreditava que iria concluir sua vida profissional. Ingressou no curso de licenciatura "apenas para tirar o diploma de curso superior¹⁴"(Informação verbal, 2023) não possuindo qualquer interesse pela docência. Contudo, essa empresa foi privatizada e ela passou a trabalhar como terceirizada quando uma amiga resolveu inscrevê-la no concurso para professora do Estado e mesmo contra a sua vontade acabou fazendo a prova e sendo aprovada. Em virtude da precarização do outro vínculo empregatício acabou ingressando na carreira docente e, segundo suas palavras, foi se "acostumando, acostumando até achar legal. Não queria ser professora não, mas já que entrei fui me especializar, me capacitar" (Informação verbal, 2023).

Nesta etapa das narrativas os participantes da pesquisa discorreram sobre as memórias mais marcantes das suas trajetórias profissionais, ancorados no período de imersão dos seus próprios espaços escolares e como foram atravessadas por inúmeros professores, da Educação Básica até o Ensino Superior, que acabaram por inspirá-los com carisma, receptividade e, sobretudo, profissionalismo. Nas palavras de Freire (2007) ensinar não é apenas transmitir conhecimentos, mas especialmente criar nos seus alunos possibilidades para sua própria construção enquanto indivíduo, ou como nas palavras de Larossa (2007) o professor é aquele que tem por finalidade mostrar ao outro aquilo que é digno de ser amado, o que embora seja cada vez mais uma tarefa difícil, só um professor entusiasmado é capaz de entusiasmar o outro e onde, para ele, apenas em uma relação amorosa pode se suscitar o amor.

Nesse contexto, observados nos relatos dos participantes da pesquisa, foi nesta relação amorosa dos seus professores para com suas disciplinas e com os educandos ou no encantamento pela prática docente de outras pessoas, que estes enveredaram pela docência, e mesmo como os percalços nas suas trajetórias todos são "apaixonados pelo que fazem" (Informação verbal, 2023). Desse modo, o mesmo processo de "encantamento" que garantiu a esses professores a sua permanência na docência da Geografia poderia/deveria também

_

¹⁴ Narrativa cedida pela professora "Carla" dia 15/09/2023.

"contaminar" os seus alunos. Seguindo com as narrativas, vamos detalhar os processos formativos oferecidos aos professores para a implementação da Lei nº 13.415/17 que instaurou em seus ambientes escolares o Novo Ensino Médio.

3.4.2 Processos formativos oferecidos aos docentes para a implementação da Lei nº 13.415/17

As políticas públicas em educação são alteradas, ao longo do tempo no Brasil, em especial a partir dos anos de 1990, quando o modelo de educação começa a ser pautado pelas exigências do mercado mundial e ligados a reestruturação produtiva do capital (Frigotto, 2017; Girotto, 2021, Silva. M., 2021). Neste cenário, em 2017, emerge a Lei nº 13.415/17 que foi levada ao Congresso Nacional na forma de Medida Provisória (MP) 746/2016, e em um prazo de apenas 06 (seis) meses havia sido votada e aprovada para ser implantada em todas as escolas públicas e privadas de Ensino Básico no país, modificando a estrutura curricular do Ensino Médio.

Dentre as proposições do documento estava a divisão do currículo desta etapa da Educação Básica em dois momentos distintos, um destinando a Formação Geral Básica e outro dividido em cinco (5) itinerários formativos, vinculando os currículos a uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada por meio da Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018 pelo Conselho Nacional de Educação, tomando de sobressalto professores e alunos diante da rapidez da tramitação e amplitude da reforma aprovada. Nesse contexto, foi solicitado, portanto, que os participantes narrassem os processos formativos oferecidos pelas instituições públicas e privadas de ensino, por conta da implementação da reforma do novo Ensino Médio.

De acordo com o professor Clóvis, suas primeiras informações acerca da reforma do Ensino Médio foram efetivadas através da mídia, por volta do ano de 2016, mas as discussões no ambiente escolar só ganharam corpo no ano de 2018, uma vez que o prazo de implantação seria o ano de 2019, e, "embora os documentos [...] fossem públicos os professores não acreditavam na sua implantação" (Informação verbal, 2023). Em sua escola, algumas reuniões foram realizadas e núcleos de discussões dos documentos foram formados, contudo para ele o mais difícil era a forma verticalizada destas discussões:

Nunca foi permitido a nós ou facultado a nós o poder de intervir nesse processo. Parece que o que vinha estava pronto e a gente só iria entender,

compreender para depois executar. É uma crítica que eu faço a esse processo aqui. Ela não saiu de baixo, ela não saiu do chão da escola, ela não saiu da vivência da sala de aula. Ela veio como uma norma, como um processo, e que o professor tinha que se adaptar a esse processo aí (Informação verbal, 2023).

Percebe-se por esse relato que propostas de reforma na educação, em que o governo não dialoga com os professores no ambiente escolar determinam uma resistência quase que natural a qualquer mudança sugerida ou imposta. Os documentos oficiais chegam às instituições de ensino apenas para serem cumpridos. Situações assim indicam que os professores não são ouvidos nos processos de reformas que envolvem a escola e os profissionais que nelas atuam, criando, muitas vezes, um distanciamento entre o mundo real – a sala de aula – e o mundo "ideal" pensado pelos legisladores da educação.

Essa forma verticalizada de acesso aos documentos da reforma também é relatada pela professora Carla que declara que o acesso aos documentos foi cedido pelo governo do Estado da Bahia e que estes foram apresentados aos professores durante as reuniões pedagógicas na escola onde foram lidos e discutidos, mas para a professora "o texto não foi trabalhado como deveria ser trabalhado, e o que a gente viu no material é que precisava de muito curso de capacitação para poder aplicar o que era proposto" (Informação verbal, 2023), segundo Carla:

Colocavam o coordenador para dar aula, para falar um pouco sobre esse novo Ensino Médio, mais na parte burocrática, na parte da matriz curricular, o que vai ser trabalhado com a disciplina, carga horária, mas para falar mesmo da proposta pedagógica a gente falou pouco (Informação verbal, 2023).

Assim, entende-se que, nesse caso, a escola parece ter cumprido apenas o seu papel burocrático/normativo ao explicar as dimensões teóricas e legais da reforma, mas sem discutir ou dimensionar os aspectos práticos/didáticos desse novo modelo curricular, o que normalmente ocorre em reuniões dessa natureza, que os professores, geralmente, são meros ouvintes, o que dificulta o engajamento dos mesmos a toda e qualquer proposta apresentada.

No relato do professor Carlos, a principal dificuldade de implementação do Novo Ensino Médio foi a própria falta de preparação das escolas nos processos formativos, em especial para as disciplinas dos itinerários e eletivas. Nas escolas particulares nas quais trabalha, ele se deparou com as novas diretrizes curriculares na semana pedagógica no ano de implantação do NEM em 2022. Segundo sua narrativa, embora o professor soubesse da reforma, só uma semana antes de começar as aulas é que ele teve efetivamente acesso a sua

carga horária, com perda de metade das suas aulas em relação ao ano anterior e foi alocado em duas novas disciplinas: "Geografando com os números" e "Vida Real¹⁵". De acordo com Carlos:

A semana pedagógica começou na segunda feira e, na sexta feira, é que a gente teve o primeiro contato com o nome dos itinerários. Quando eu fui ver os conteúdos eles não tinham um alinhamento dentro daquilo que a gente já estava acostumado na disciplina de Geografia. A gente ainda vivencia muita dificuldade com esse tipo de ensino e se ele é viável ou não nas escolas da rede privada [...], mas essa dificuldade está ocorrendo também com colegas de escolas públicas do Estado ou da rede Federal. É uma incógnita para eles. Para mim já é uma experiência desafiadora pela falta de preparação que a gente teve (Informação verbal, 2023)

As narrativas apresentadas pelos participantes demonstram que as escolas, sejam elas públicas ou privadas, destinaram pouco tempo para que seus professores pudessem discutir a reforma e seus desdobramentos, ferindo a importância de uma formação ampla e articulada, que envolvesse aspectos como: o ensino, a aprendizagem, o planejamento pedagógico, a gestão democrática e o diálogo com a comunidade.

Quanto aos itinerários formativos percebemos, pelas narrativas, que alguns deles são desconectados da realidade, e estudantes estão tendo aula de como fazer brigadeiro caseiro, como é o caso de escolas públicas em São Paulo ou de Vida Real e um Rolê pelas Construções na Bahia, com o objetivo de aquisição de competências instrumentais e o desmonte da construção dos conhecimentos e métodos científicos que caracterizam as disciplinas escolares, como é o caso da Geografia. Sem formação adequada, material didático de qualidade ou tempo extra remunerado para estudar esses novos componentes, os professores estão cada vez mais cansados e angustiados com o seu trabalho diário na escola e para a escola.

Esses relatos corroboram com as primeiras pesquisas que começam a ser divulgadas em que o Novo Ensino Médio (NEM) tem sido sistematicamente apontado por pesquisadores, formadores de professores, profissionais da educação, integrantes da sociedade civil organizada, agentes políticos e estudantes como prejudicial ao país, com destaque especial ao trabalho desempenhado pela Rede Escola Pública e Universidade (REPU), pela Rede

Ementa 822 componente Geografando com os números busca compreender o espaço, os diferentes fenômenos da natureza e a dinâmica das sociedades a partir das representações cartográficas, cálculos e dados estatísticos, valendo-se dos fundamentos da Geografia, Matemática e a utilização das novas tecnologias. Disponível em: http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp

-

¹⁵ Ementa 821 componente Vida Real lida com saberes da matemática financeira e estatística como instrumento para os estudantes em sua educação financeira individual, na pesquisa sobre sua realidade local e no estímulo a uma visão crítica sobre os seus direitos sociais e a relação com o orçamento do Estado.

Nacional de Pesquisas sobre Ensino Médio (Rede EMPesquisa) e pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Segundo a REPU, no caso específico de São Paulo, os 11 itinerários formativos foram subdivididos em 66 unidades e 276 componentes curriculares e provocou fragmentação dos conteúdos e uma falta crônica de professores para ministrar os componentes curriculares (REPU, 2022). Em carta aberta da Contribuição da USP para uma Política Nacional do Ensino Médio, essa instituição aponta para o mesmo sentido em que devido de implementação "[...] decorrentes de inadequações de concepção pedagógica, falta de professores(as) e de infraestrutura escolar para realização do modelo, parte significativa da comunidade educacional se posicionou contra o Novo Ensino Médio" (USP, 2023).

Quando convidados a narrar sobre a ocorrência de mobilizações e debates nos espaços escolares durante o processo de implementação do Novo Ensino Médio os três participantes da pesquisa enunciam de forma similar: a ocorrência de mobilizações e de debates sobre o NEM foram circunscritos aos momentos de reuniões pedagógicas ou de Atividade Complementar (AC), normalmente realizadas por professores e com o mínimo de participação do corpo discente das suas instituições de ensino.

Para a professora Carla embora a coordenação tenha tentado trabalhar os textos referentes a Reforma, oferecidos pela Secretaria de Ensino (SEC), havia um certo descrédito por parte dos professores quanto a viabilidade da proposta porque, com a redução da carga horária das Ciência Humanas, todos os professores "estavam muito machucados por ter que passar a dar aula em uma disciplina que não ia atender às necessidades dos alunos" (Informação verbal 2023).

Goodson (2022) esclarece que não podemos evoluir no estudo curricular se não contemplarmos a história de vida dos professores. Tardif e Lessard (2014), nesse mesmo viés, discutem o trabalho docente como uma profissão de interações humanas. São autores que nos fazem pensar sobre a dor, a angústia e o sofrimento dos professores como aquele relatado pela professora Carla ao afirmar que "estava muito machucada" diante da reforma e como esse sentimento reverbera no seu cotidiano escolar e em sua prática pedagógica.

Os professores ponderam, em suas narrativas, que se algumas mobilizações aconteceram em grandes centros urbanos, via sindicatos, esse processo não aconteceu no interior dos seus espaços escolares, onde os debates sobre o NEM ficaram restritos a momentos de intervalo ou AC. Para Clóvis "como estratégia de conhecimento, como estratégia de disseminação de ideia, como meio de tornar o estudante ou professor protagonista no projeto não houve qualquer tipo de mobilização" (Informação verbal, 2023).

Essa ausência de debates e mobilizações é relatada também pelo professor Carlos, mas como docente de várias escolas particulares ele conseguiu perceber algumas nuances entre as instituições de ensino na quais é professor. O professor Carlos ressalta que, enquanto uma das instituições preferiu adotar o Novo Ensino Médio em todas as séries de ensino em um mesmo ano, outras "foram mais prudentes e buscaram entender como o NEM funcionaria, e, dentro do que a lei permitia, foram implantando com mais calma" (Informação verbal, 2023), o que permitiu maior tempo de debate nas jornadas pedagógicas durante todo o ano. Mesmo nesse contexto os professores não foram chamados a participar dessas decisões, segundo Carlos:

Não houve organização, não houve escuta, não houve um debate com os professores. A coordenação trouxe o texto conforme a interpretação desta coordenação e da direção e simplesmente implementou essas escolhas. Até mesmo os itinerários já vieram prontos para a gente, e, diante da possibilidade de redução da carga horária a gente aceitou, porque a realidade da rede privada ela é assim. Eu sinto que ela não é tão democrática [...] o contato que tivemos com esse processo foi no campo da insegurança e do medo (Informação verbal, 2023).

Nesse contexto, diante do narrado pelos participantes da pesquisa, evidencia-se a mesma crítica contundente dos docentes, quanto ao processo da implantação da reforma na escola que parece ter ocorrido de forma açodada, sem diálogo e sem legitimação com à comunidade escolar, bem diferente das promessas produzidas, em especial pelo governo Temer, nas quais os professores e alunos seriam os protagonistas da efetiva implementação desta reforma curricular.

Este cenário antidemocrático foi sinalizado por Castilho em 2017, ano da votação da lei nº 13.415/17, em que, segundo o autor, ao contrário do que o governo divulgava, os itinerários não seriam necessariamente escolhidos por alunos ou professores. Estes seriam contemplados, conforme as condições da escola em ofertá-los, sendo um engodo, uma obra de ficção, a premissa de escolha. Para Castilho:

O modo como a Reforma do Ensino Médio foi aprovada denota o autoritarismo do governo, mas também a nossa incapacidade de organização e de luta no tempo correto. No final de 2016 os estudantes ocuparam escolas e universidades, protestaram e tentaram dizer alguma coisa. No entanto, além de serem desqualificados por parte de seus próprios professores, tiveram sua mobilização enfraquecida até mesmo por sindicados da categoria. A ocasião era propícia a uma efetiva mobilização nacional envolvendo professores, estudantes e organizações relacionadas à educação. Mas isso não aconteceu (Castilho, 2017, s/p).

Para Silva M. (2021, p.06) o levante produzido pela juventude brasileira ocupando escolas de Ensino Básico e Universidades demonstrava a contrariedade destes jovens em ver "uma reforma educacional ocorrer por meio de um ato autoritário", bem como do descrédito de que estes seriam os protagonistas na tomada de decisão quanto aos itinerários a serem seguidos na produção do seu currículo escolar. Acreditamos que esses atos de resistência expressam preocupações que dizem respeito, sobretudo, à insegurança do direito à educação de forma equitativa entre os/as jovens brasileiros/as e a profunda desigualdade educacional e escolar no país, dentre outros.

Para Frigotto (2016, s/p), a reforma do EM sempre carregou em si uma intenção: "a formação de sujeitos obedientes, adaptados, despolitizados, individualistas, incapazes de pensar em projetos sociais coletivos de mudança, verdadeiros "analfabetos sociais". Quanto aos professores, segundo Farias (2020), o grande objetivo da reforma seria o retrair a demanda por estes profissionais, colocando em questão, o futuro dos mesmos e das licenciaturas, uma vez que, sem a obrigatoriedade de algumas disciplinas, entre elas a Geografia, haveria a restrição da atuação destes docentes "apontando até mesmo para a destruição ou dissolução da carreira de geógrafo educador" (Farias, 2020, p.14).

O professor Clóvis acredita que os interesses governamentais estão alinhados aos econômicos na produção desta reforma que "usa a escola pública para transformar o aluno em mão de obra barata, distante do que é falado pelo governo da história de se dar protagonismo ao aluno" (Informação verbal, 2023). Segundo Clóvis:

Não parece que é um processo de adaptação aos tempos modernos. Parece muito mais dizer: Olha, você é pobre, você mora na periferia, você é estudante de escola pública. O que sobra para você? Então eu acho que o real interesse do governo não parece ser dar protagonismo ao aluno, ou o de melhor a escola pública. Não parece ser isso. Então parece ser transformar a escola pública em fábrica de mão de obra barata, que atenda ao comércio, que atenda a indústria, que atenda à logica dessa divisão social do trabalho, explorando o trabalhador, transformando-o em mão de obra informal, precarizada em um sistema fordista. (Informação verbal, 2023)

O professor Carlos acredita que as intenções do governo Temer até poderiam ter sido boas, quando ele dizia que os objetivos da reforma seria o de reduzir a evasão escolar do Ensino Médio, tornar a escola mais atraente e que o aluno pudesse ter mais tempo dentro da sala de aula para que este "pudesse passar o dia inteiro na escola, que ele tivesse um sentimento de resgatar o viver na escola, aumentando a interação com as disciplinas que tivessem essa abordagem de mundo" (Informação verbal, 2023) Contudo, para Carlos, não

houve um diálogo nem com ao aluno e nem com o professor para que o mínimo de transformações social e pedagógica fossem produzidas.

Para Carla, a ideia do Estado era "colocar outras competências para o aluno[...], as competências do mundo" (Informação verbal, 2023), em que as disciplinas, em especial as eletivas, fossem voltadas para o universo de interesse do aluno, ou de um determinando grupo. Ainda na visão da professora "eu não acredito que alguém faça nada na maldade, eu não sei, eu acho que foi por isso, mas eu não sei de verdade. Eu não sei, só sei que essa reforma me machucou muito" (Informação verbal, 2023).

Percebe-se nas narrativas de Carlos e Carla a ausência de um pensamento mais crítico e politizado sobre as questões que envolvem o seu trabalho e a sua formação, particularmente no que diz respeito as "boas intenções" dos líderes da política brasileira ao implementarem essas mudanças que se pretendem profundas e reestruturantes, mas sem medir o seu real impacto e alcance na rotina escolar do professor e na formação do aluno. Todas essas ações reverberam no trabalho do docente, por isso faz-se necessário discutir os atravessamentos do Novo Ensino Médio no exercício profissional do professor de Geografia.

3.4.3 Os atravessamentos do Novo Ensino Médio no trabalho docente do/a professor/a de Geografia

Tardif e Lessard (2014, p.08) asseguram que a atividade docente deve ser "compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador de dedica ao seu "objeto" de trabalho, que é justamente um outro ser humano". Para isso é preciso mobilizar uma base de conhecimentos, ampliá-la, aprofundá-la e criticá-la, o que indica que o trabalho do professor é interativo.

Larossa (2002, p 20) diz que "precisamos pensar a educação no par experiência/sentido, sendo a experiência, na sua derivação para a língua espanhola, aquilo que nos passa e em português, aquilo que nos acontece". As/os professoras/es participantes narraram o que tem acontecido/atravessado o trabalho docente de professoras e professores de Geografia diante do Novo Ensino Médio, fazendo-os repensar sua própria prática.

Para o professor Carlos, seu primeiro grande atravessamento, como professor da rede privada, no ano de implantação do Novo Ensino Médio, foi a insegurança diante da perda de carga horária e consequentemente de renda familiar. Segundo Carlos, ele precisa trabalhar, ao menos em três ou quatro escolas, para ter o mínimo de renda para a sua sobrevivência e a dos seus. Seria então possível recuperar parte desta carga horária com os itinerários ou conseguir

se adequar aos mesmos? Teria tempo para suficiente para se preparar para que estes pudessem acontecer na qualidade que os alunos precisam ter?

O que mais chama a atenção na narrativa do professor Carlos é que, segundo ele, nem as escolas privadas se preparam de forma adequada para estas mudanças e tampouco conseguiram oferecer nada de significativo. Na estrutura física da escola, citando um dos exemplos, falta até mesmo sala para que as aulas possam ocorrer de forma regular. Carlos acrescenta:

Quando eu estou no itinerário dando aula da disciplina Geografando com os números, ao menos com metade da sala que se inscreveu comigo, a outra metade está fazendo a disciplina de Química, só que não temos salas de aula para todos, não temos o básico que é o espaço físico. Então todas as vezes que precisamos dividir as turmas eu tenho dificuldade de encontrar uma sala para dar aula, e isso deveria ser o básico além da necessidade de outros recursos que também nós não temos. A gente está dando os itinerários sem os recursos necessários, falta laboratório e a escola não tem. O que temos é a lousa, o pincel e o projetor, a mesma coisa que antes, sem as devidas adequações que seria a proposta destes itinerários (Informação verbal, 2023).

O professor Carlos relata que só não reduziu muito sua renda porque acabou ministrando os itinerários para compor parte de sua carga horária anual, mas ele comenta da enorme quantidade de colegas que chegaram a reduzir em mais de 50% da renda familiar porque não tinham como se preparar para ministrar um itinerário, visto que não tinham formação específica.

Outro aspecto que também gerou preocupação no professor Carlos foi a alta evasão dos alunos durante as aulas dos itinerários. Ele percebeu que, como essas disciplinas não possuem nota quantitativa, o que deveria deixar os alunos mais tranquilos e interessados em cursar esses componentes da base flexível do currículo, não aconteceu. O itinerário "Vida Real", possui 15 alunos matriculados, apenas 4 participam efetivamente das aulas, e ainda se organizam para saber quantas aulas podem faltar por semestre, para não serem considerados como desistentes e assim reprovados. Então, segundo o professor, os alunos administram essa situação e isso o decepciona porque ele chega "na sala de aula e eles não tem o interesse de pesquisar, se apresentar, porque na cabeça deles o que vale é o quantitativo aquilo que tem teste ou prova" (Informação Verbal, 2023)

Ainda para o professor Carlos outra percepção importante é a de que os alunos estão "mais agitados durante a transição de uma aula da disciplina obrigatória para a aula da parte diversificada ou flexível do currículo com muitos alunos pelos corredores das escolas" (Informação verbal, 2023), assim pelo entendimento do professor, têm acontecido muitas

demandas e problemas, especialmente disciplinares em que uma parte considerável dos alunos tem ficado fora da sala durante as aulas dos itinerários e das eletivas e não tem compromisso efetivo com as disciplinas flexíveis do currículo. A coordenação da escola tenta solucionar tais situações, com o aumento de pessoal de apoio ao trabalho pedagógico das instituições de ensino. Todos esses acontecimentos/atravessamentos tem deixado o professor Carlos triste e adoecido:

Entendo que a gente se preparou, fez uma graduação de quatro, cinco anos, se especializou e continua sempre estudando para que a gente consiga entregar o melhor para os nossos alunos, mas a gente se deparou com algo que era muito distante e a gente foi empurrando. Alí! Olha! Vai lá! É uma sala e vocês vão ter que dar conta. E é essa insegurança em relação a esse processo formativo que é o reflexo de tudo que estamos vendo: desorganização, insegurança, falta de compromisso dos alunos, além do adoecimento do professor (Informação verbal, 2023).

Para o professor Clóvis, o rearranjo curricular foi muito significativo e impactou diretamente em seu trabalho docente, em especial nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no noturno. Segundo o professor, por mais que a SEC tenha oferecido seminários e vídeo aulas como cursos formativos, na prática, esse material pedagógico não alterou sua vivência escolar, porque em suas palavras era um material bastante teórico para a realidade do ensino e "[...], eles estavam mais no campo do ser vire, agora é assim. Esses são os itinerários, essas são as disciplinas, essas são as trilhas e vocês vão trabalhar com isso aí de forma quase acidental" (Informação verbal, 2023). Ainda segundo o professor Clóvis:

Você tinha uma ementa que dizia que aquilo era uma nova disciplina, mas sem o suporte didático onde o professor vai ter que inventar, improvisar, buscar os mais diversos meios porque a reforma do Ensino Médio veio e trouxe aqueles livros novos e com uma nova instrução, mas que eram muito soltos, precisavam ser amarrados. Então, assim, nós não tivemos as condições necessárias ao trabalho docente que a gente queria (Informação verbal, 2023).

Outro agravante refere-se à diminuição da carga horária disponível para a Geografia e desta forma os professores precisam ministrar um número maior de disciplinas para não ficar excedente no Estado. Para Clóvis essa situação "sobrecarrega o professor com o processo de planejamento de aulas, criação de materiais, maior número de turmas, alunos e cadernetas, o número de abordagem e tudo isso adoece o professor" (Informação verbal, 2023) que teve sua carga horária das disciplinas da FGB reduzidas a um número mínimo de aulas por série, e ainda:

Essa pulverização da carga horária em um grande número de novas matérias ou disciplinas que vão surgindo aí, isso traz uma grave consequência para o professor do ponto de vista emocional, da sobrecarga de trabalho da não remuneração porque tudo isso é trazido e colocado no colo do professor e diz: se vira! Essa é a disciplina que está aí, eletivas ou itinerários, com o agravante que no noturno você não tem nenhum material didático para oferecer ao aluno [...] isso causa um dano físico, um dano psicológico uma sobrecarga e o professor não está sendo remunerado como devia (Informação verbal, 2023).

Acreditamos assim, que exista um descompasso entre o que a reforma do NEM quer implementar e o que existe de estrutura física e operacional nas escolas públicas e privadas. Embora o governo tenha postulado na mídia a ideia de que os alunos iriam escolher as disciplinas e itinerários de sua preferência, isso não aconteceu, porque, segundo Clóvis a escola "[...] não tem salas de aulas suficientes para três, quatro alunos que escolham um determinado itinerário, depois a escola como está, não tem estrutura física, [...] pessoal e organizacional que comporta o protagonismo do aluno" (Informação verbal, 2023).

Segundo a narrativa da professora Carla, a reforma do Ensino Médio a "machucou muito" (Informação verbal, 2023), especialmente porque ela acredita ser uma professora tradicional do tipo "conteudista" e que os alunos precisam aprender determinados assuntos como forma de participar de uma discussão, do Enem ou de qualquer concurso. Então quando a reforma foi implementada e ela viu sua carga horária em Geografia diminuir pela metade nas turmas de primeiras e segundas séries, ela tomou o que considera uma decisão pedagógica:

O que eu vou fazer para dar os conteúdos que eu acho necessários e que são fundamentais? Eu não estou falando de conteúdos extras eu estou falando de conteúdos essenciais com 1 hora aula por semana? Então a bagagem de conteúdos que eu trabalhava com eles caiu pela metade. Uma semana você trabalha a teoria, na outra semana faz o exercício e na outra volta para a teoria. Na turma de segundo ano eu consegui dar apenas 16 aulas durante toda a unidade. Então eu não consigo trabalhar quase nada. Estamos dando os conteúdos "por cima". Não dá tempo de maturar a informação não (Informação verbal, 2023).

Desta forma, o ambiente de trabalho foi bastante alterado pelo Novo Ensino Médio com os professores mais estressados, porque com a redução da carga horária da FGB, todos os professores de Geografia e de outras disciplinas tiveram que aumentar a quantidade de turmas e tempo maior de planejamento o que precarizou o trabalho docente. No caso específico da professora Carla, ela passou de 10 turmas anuais para 17. Para Carla "os professores estão

muito mais cansados, muito mais tensos e assim ninguém consegue fazer um bom trabalho né?" (Informação verbal, 2023). Ainda para Carla essa reforma:

[...] foi um choque. Foi um choque enorme. Eu fiquei muito machucada nos primeiros meses. Eu fiquei muito machucada porque eu não podia fazer o mesmo trabalho que eu estava fazendo com os meninos do primeiro ano. E o menino da primeira série ele precisa de mais atenção e não de mais disciplina. Eles precisam de mais atenção, focar mais para prepará-los para as séries seguintes (Informação verbal,2023)

A reforma, como foi implementada, alterou, de modo abrupto a rotina do docente que tinha controle sobre o ritmo e os conteúdos a serem ministrados dentro de uma experimentação positiva sobre os resultados que alcançavam. Isto reduz a motivação inicial do professor de abraçar essa nova realidade, diante do fato de que foram definidos "o que deve ser feito", mas não como isso "pode ser feito". A falta de apoio bibliográfico também concorre para essa desmotivação e desmobilização do professor.

Durante a pandemia do Covid 19, a partir de março de 2020, o ensino como um todo foi comprometido diante do ineditismo daquela conjuntura que abalou todos os segmentos da nossa vida social, especialmente repercutindo na pratica docente, com reflexos ainda mais negativos no âmbito do ensino publico. Naquele ano, na rede pública, algumas escolas-piloto estavam implantando a reforma, contudo diante da gravidade desse processo pandêmico e da quase que total ausência de suporte tecnológico que permitisse um ensino remoto, todas as escolas foram fechadas e o ano letivo encerrado com aprovação de todos os alunos. No ano de 2021, as escolas voltaram a funcionar em sistema remoto com o professor Clóvis dando aula para três (3) alunos em uma plataforma digital.

Para Clóvis "não era culpa do aluno. Eu culpo a exclusão digital. Quem da escola pública tem internet de qualidade para assistir aula *online*?" Ah! Mas tem aula assíncrona. Mas quem tem material?" (Informação verbal, 2023). Diante desses questionamentos, o professor Clóvis ainda declara que a SEC deveria ter dado um tempo maior para implementar a mudanças no Ensino Médio, em detrimento do que aconteceu durante a pandemia o que deixou "escancarada" a diferença do antigo sistema de ensino para o proposto pelo NEM.

De acordo com a vivência do professor Carlos, as escolas particulares nas quais ele trabalhava ainda não estavam no arranjo curricular do Novo Ensino Médio durante período pandêmico e ele apenas trabalhava com Geografia em suas turmas de EM, mas soube por colegas que o mesmo estava ocorrendo na rede pública de Ensino da Bahia que havia implantado o NEM na sua rede de ensino desde 2020. Contudo, ele consegue imaginar que se

isso estivesse ocorrido seria ainda muito mais angustiante porque foi muito difícil se adaptar a experiência de uma sala de aula *online*, de aprender a operar com plataformas digitais e de tentar motivar os alunos a estudarem mesmo distante do contato físico com o professor.

Na visão da professora Carla, a pandemia deu uma "atrasada nos meninos e aí, quando eles voltaram [...] tinham perdido a noção de escola, a noção de estudar, a noção de educação" (Informação verbal, 2023). Nesse sentido, para a professora Carla, é ainda mais desgastante implantar uma reforma em alunos que perderam até a noção de educação e onde é preciso que "toda a comunidade escolar trabalhe com as competências e habilidades deste aluno na escola. Então é um desgaste muito grande, antes mesmo de dar os conteúdos nos precisamos trabalhar com moral, ética, respeito" (informação verbal, 2023). Para a professora, se faz urgente trabalhar com os "requisitos mínimos de responsabilidade porque nesse momento o crucial é a necessidade de transformar esses alunos em gente" (informação verbal, 2023).

3.4.4 Avanços e retrocessos para a Geografia diante do Novo Ensino Médio

Na configuração da Lei nº 13.415/17 a Geografia foi alocada juntamente com: Filosofia, História e Sociologia no campo das Ciências Humanas e Sociais aplicadas, incorporadas assim pela BNCC que renunciou ao direcionamento dos objetos de conhecimento e unidades temáticas por competências e habilidades a serem trabalhadas indistintamente por todos os componentes curriculares das humanidades.

As disciplinas que são abarcadas pela área das Ciências Humanas, alinhadas a um só norte teórico via cinco (5) competências gerais, confrontaram-se com a perda de conteúdos essenciais, categorias e carga horária promovendo o que Frigotto (2016, s/p) chama se "fatiamento do Ensino Médio com violenta redução de suas finalidades e da Formação Geral que deveria ser básica, unitária e comum a todos os estudantes".

Segundo Frigotto (2016), ao disponibilizarmos o mínimo de conteúdos clássicos aos jovens brasileiros, em especial aos alunos da escola pública que reponde por 84,2% das matriculas desta etapa da EB no país (INEP, 2022), reduz-se a chance ou o acesso dos mesmos ao Ensino superior legalizando o "apartheid social da educação no Brasil" (Frigotto, 2016, s/p), com o objetivo de dirigir esses jovens apenas ao mundo do trabalho precarizado ou prepará-los para aceitar os postulados do neoliberalismo.

Simões (2017) ao refletir sobre a diluição dos componentes das Ciências Humanas, que não são reconhecidas nominalmente na BNCC do Ensino Médio, esclarece que, tal

situação deriva da capacidade destas em elevar a compreensão dos sujeitos críticos da sua própria realidade, sendo estas um "lugar de poder ocupado e constituído historicamente e que está em disputa neste momento do país" (Simões, 2017, p.56). Ainda segundo o autor, não se trata apenas de uma luta corporativa de uma disciplina ou de outra e sua permanência no currículo, trata-se de re-existência do seu lugar de poder.

Nesse sentido, no que tange especificamente a Geografia, a reforma do EM, segundo Farias (2020), propositadamente não reconhece o seu potencial pedagógico na formação de sujeitos, em especial em um mundo tão contraditório, porque essa disciplina se propõe a uma leitura do mundo que revele a todos sua complexidade social, suas contradições, desigualdades e injustiças. Para Farias (2020, p.12), negar essa Geografia aos jovens brasileiros da classe trabalhadora é precarizar sua formação política e torná-los alheios ou distantes de projetos "[...] que se propõem a promover a emancipação humana, é distanciá-los do exercício político que vise edificar uma humanidade solidária para a construção de projetos sociais alternativos"

Ainda sobre essa perspectiva, para o professor Clóvis, o NEM só produziu retrocessos para a Geografia, pois, segundo ele, ocorreu uma pulverização do saber geográfico em múltiplas disciplinas, sejam elas eletivas ou itinerários e que podem ser trabalhadas por qualquer indivíduo o que ele chama de "descaracterização da Geografia, tirando dela o protagonismo da Ciência que lê a realidade" (Informação verbal, 2023) Ainda segundo Clóvis:

A Geografia é uma Ciência muito importante para ser descartada da forma que está sendo. Ela trabalha com o meio ambiente, ela trabalha com economia, ela trabalha com saúde, com tecnologia, etc. Ela trabalha com tudo, com todas as partes, e, de repente, está condenada a discutir alguns pontos, muitos singelos e com uma carga horária de 01 (uma) hora. Isso é um retrocesso. Retrocesso na formação do alunado que não reconhece o espaço onde ele está inserido, que não conhece o valor que ele tem. Que a proposta da Geografia é essa: Que o homem entenda o espaço onde ele está e interaja com ele de forma crítica. Que formação crítica posso dar ao meu aluno se não tenho carga horária? (Informação verbal, 2023)

Em sua percepção, o professor Carlos ressalta que é sempre bom ver os pontos positivos e negativos de todas as coisas. Um dos avanços do NEM foi testemunhar como a Geografia é importante para o desenvolvimento e criticidade do aluno e o quanto precisa de mais espaço no currículo. Para ele o retrocesso foi "justamente perceber o quanto os alunos estão perdendo com a falta de contato com a disciplina e com o despertar que ela proporciona" (Informação verbal, 2023). Ainda segundo Carlos, existem escolas na rede

privada que oferecem ainda quatro (4) aulas semanais de Geografia, em outras só temos uma (1) aula semanal. Com apenas 1 hora/aula, ele percebe que não consegue avançar nos conteúdos como deveria, o que em sua visão isso é um "prejuízo enorme, tanto para os alunos, quanto para os professores" (Informação verbal, 2023). Para a professora Carla:

A gente não está conseguindo mais trabalhar as categorias da Geografia do jeito que a gente deveria trabalhar. A gente está passando por cima. A gente está passando por cima dos conteúdos necessários e essenciais para eles (Informação verbal, 2023)

Quando comentam sobre o futuro da Geografia, o professor Clóvis tem uma visão mais politizada desta questão, em relação aos outros professores participantes da pesquisa. Na perspectiva do professor Clóvis tudo vai depender da condução política do país. Em suas palavras "se a condução for centro-direita, o futuro da Geografia é de virar um subproduto, uma espécie de página de uma disciplina maior [...] Havendo uma inclinação à esquerda eles pensam em uma escola um pouco mais crítica" (Informação verbal, 2023). Ainda segundo Clóvis:

Eu não vejo um futuro muito bom para a Geografia. Nesse contexto de agora eu só vejo a desmobilização da Geografia. Não vejo a Geografia sendo valorizada no futuro, não sou pessimista, mas é o que está sendo desenhado. É uma Geografia que vai sendo canibalizada, ou seja, vai sendo dividida, dividida, dividida e é a Geografia escolar que busca fazer com que o aluno entenda o que é o mundo físico que o circunda, o que é o mundo social em que ele está inserido, o que é a tecnologia que ele faz uso. Essa é a Geografia. Ela vai ter que se reinventar para dar conta dessas novas demandas (Informação verbal, 2023).

Para o professor Clóvis, a reforma do Ensino Médio da maneira como é implantada nas escolas, até o momento, descaracteriza a Geografia, minimizando a importância da disciplina, sendo "óbvio que quando se diminui a importância de um componente curricular ou de uma disciplina ela vai sendo desmobilizada correndo o risco de desaparecer" (Informação verbal, 2023).

O professor Carlos acredita que historicamente sempre passamos por mudanças na conformação de uma disciplina. Ele entende "que a Geografia sempre encontrará força através da resistência e da luta, porque a Geografia é um movimento de luta" (Informação verbal, 2023). Ele espera, ainda, que essa disciplina encontre cada vez mais espaço nas escolas, não somente como uma disciplina obrigatória, mas como uma necessidade a ser compartilhada em todos os espaços. Em suas palavras ele espera "que a Geografia perpasse não somente a formação acadêmica de cada um, que ela faça parte de todas as pessoas, uma vez que o ser

geográfico é intrínseco da natureza humana" (Informação verbal, 2023).

Sobre a possibilidade de modificações no NEM, o professor Carlos percebe que o maior anseio dos professores é que de fato essa discussão possa acontecer com quem "conhece o chão da sala de aula" (Informação verbal, 2023), sendo preciso entender todas as angústias que tal reforma trouxe aos professores. Ele espera que não seja descartado tudo o que produzido nas discussões que foram realizadas pela consulta popular, uma vez que ele entende que a implementação de qualquer mudança tem forte caráter político, mas que para além das políticas, se encontre uma forma de ouvir os profissionais da educação, os alunos e a comunidade. Para o professor Carlos as "modificações precisam ser feitas, que elas são necessárias, porque a partir da vivência que eu tive, eu entendo que o NEM não funcionou".

A expectativa da professora Carla é que ela possa retomar com suas aulas com sua carga horária anterior ao NEM. Para ela "voltar com as minhas aulas, poder fazer um trabalho necessário para o meu aluno porque a Geografia é essencial para entender tudo que está acontecendo com o planeta" (Informação verbal, 2023), desta forma, ela acredita que pode participar de forma mais efetiva e crítica do mundo de vivência dos seus alunos.

Para o professor Clóvis essa rediscussão "é uma espécie de alento uma forma de dar uma freada no processo de implantação do NEM que só vinha avançando" (informação verbal). Sua expectativa é que ocorra o regaste de alguns pontos como: a carga horária e o retorno de algumas disciplinas como o espanhol que havia sido tirada do currículo. Para ele o mais importante é "que sejam resgatadas as disciplinas que fazem o aluno pensar".

E nesse ano de 2023, o governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, pressionado por manifestações contrárias ao Novo Ensino Médio que emergiram de diversas camadas da sociedade civil organizada, e, após uma consulta pública realizada entre os meses de março a julho de 2023, enviou ao Congresso Nacional um Projeto de Lei nº 5230/2023, em 26de outubro de 2023, que prevê novas alterações nesta etapa do Ensino Médio, discutidas na seção 2 desta pesquisa, mas que só deverão valer, caso a PL seja aprovada, a partir do ano de 2025.

Diante do que foi aqui exposto, fica evidente que toda e qualquer mudança pensada para a Educação precisa ouvir, inicialmente, a comunidade escolar, especialmente os seus maiores artificies que são os professores. Toda mudança que não leve em conta as identidades locais, que seja fruto de um modelo pensado para o todo e não respeitando as singularidades, não logrará êxito a uma educação transformadora, libertadora e que promova o cidadão.

CONCLUSÕES

Toda mudança gera insegurança, desconforto, afinal, mudar significa romper com as condições anteriores que nos permitiam viver a ilusão de que as coisas podem ser para sempre. Somos seres em constante movimento e mutação e todas as nossas realizações dizem respeito às condições presentes. Mas, o tempo passa, os contextos se modificam e com a educação não foi diferente.

A reforma do Ensino Médio alterou a dinâmica da Formação Básica dos alunos brasileiros e um processo de tal complexidade deveria ter sido construído por meio da escuta sensível dos alunos e professores, afinal são estes que conhecem a realidade da sala de aula e sabem das especificidades e das condições materiais e intelectuais dos seus pares.

Se por um lado, a redução da carga horária da Geografia pode demonstrar como a falta da disciplina reduz a possibilidade de uma leitura aprofundada da realidade e do despertar da criticidade dos indivíduos, por outro lado, a disciplina é pulverizada em múltiplos componentes curriculares ou diversas eletivas, sem o devido rigor científico e que podem ser trabalhadas por qualquer indivíduo, como é o caso dos profissionais de "notório saber", que embora precisem do reconhecimento de uma Universidade para atuar nos itinerários formativos no Ensino Médio, não precisam de uma formação na área das Licenciaturas como a de Geografia, por exemplo.

A imposição desses novos componentes curriculares reduz a necessidade de uma formação acadêmica especifica, com viés cientifico e metodológico, o que pode impactar não só os processos de ensino e aprendizagem, mas a própria formação inicial dos docentes, que, inclusive, enfrenta uma redução no número de candidatos por vaga e também ingressantes e, consequentemente, concluintes. Esta situação pode ser agravada diante da reforma curricular.

Segundo as narrativas dos professores de Geografia, participantes dessa pesquisa, o Novo Ensino Médio significa um retrocesso para o ensino da Geografia. A reforma tem retirado o protagonismo desta Ciência na formação dos alunos, que desse modo, não conseguirão ler, traduzir e nem reconhecer o espaço no qual habitam e constroem.

A pesquisa revelou a precarização, a desvalorização, a insegurança e a desmotivação do trabalho docente, quando se observa, por exemplo, a necessidade de se aumentar o volume de trabalho das/os professoras/es em virtude da redução de sua carga horária na Formação Geral Básica. Os docentes pesquisados precisaram ampliar o número de turmas, nos chamados itinerários formativos ou disciplinas eletivas, para conseguirem manter sua jornada semanal de trabalho, elevando a quantidade de cadernetas, provas, planejamento, exercícios e

material de apoio que são produzidos sem remuneração adicional ou aumento de horas destinadas às atividades complementares (AC). Foi constatado também, que muitos professores estão em processo de adoecimento através da elevação dos níveis de *stress* e ansiedade que são comuns na rotina do trabalhador da educação e que se intensificam com as novas demandas do NEM.

Os resultados também demonstraram que os professores estão angustiados ao terem que assumir componentes curriculares para os quais não foram formados. Eles não se sentem seguros em estabelecer uma sequência didática, e esse fato desrespeita a formação do professor, sua experiência didática e reduz a eficácia de seu trabalho. Os docentes apontaram ainda, que transmitem os conteúdos "por cima" ou oferecem algumas informações durante as aulas, comprometendo a continuidade da formação/preparação do aluno em sua vida futura.

Quanto aos processos formativos oferecidos aos professores para a implantação do NEM, segundo a pesquisa, não houve nenhuma mobilização efetiva, seja nas escolas publicas ou particulares, para que os professores se inteirassem das propostas e pudessem opinar e intervir. As narrativas demonstraram que os professores tem conhecimento sobre os principais detalhes dessas novas diretrizes curriculares, mas que as conseguiram por iniciativa própria e/ou com uma pequena orientação dos gestores escolares ou das secretarias de educação, que muitas vezes se portaram apenas como uma instancia política de imposição desse novo modelo de ensino.

A adoção do NEM também não foi acompanhada por investimentos econômicos suficientes para garantir condições de acesso e formação continuada aos docentes ou apoio pedagógico. Os professores relatam ainda que o acesso aos documentos foi realizado basicamente durante o período da Semana Pedagógica nas instituições de ensino, ou no caso da rede pública, na formação de grupos de discussão formados durantes o período da Atividade Complementar (AC), que não contemplam a necessidade de tempo para as discussões e aprofundamentos necessários para o tamanho da reforma.

Muitos professores chegaram a acreditar que a reforma não seria efetivada nas escolas de Ensino Médio, em virtude de não ter tido a participação efetiva dos principais atores da comunidade escolar: professores e alunos. Em algumas partes do país tal situação gerou mobilização de estudantes e professores, inclusive com o fechamento e ocupação de unidades escolares, sem, contudo, produzir nenhuma alteração nesse processo.

Diante dos problemas identificados, muitos professores veem como positiva, a rediscussão sobre o Ensino Médio, que é realizada durante o governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2023. Embora essa discussão, até o momento, não aponte para a

revogação completa da Lei nº 13.415/17, espera-se que os professores e alunos, bem como a sociedade civil organizada, sejam ouvidos e que se promova uma completa adequação nas escolas em sua condição física e material; ampliação dos recursos financeiros com vistas à reestruturação das escolas; da melhoria salarial e das condições de trabalho dos profissionais da educação; formação inicial e continuada dos profissionais da educação; que considere a diversidade de juventudes, assegure que, de fato, não haja prejuízo na oferta de disciplinas que devem compor um núcleo fixo de conteúdos acadêmicos e científicos relevantes e, independentemente dos processos de formação escolhidos, o Ensino Médio possa dar aos jovens brasileiros uma educação que se destina à formação científica e ética, além do preparo para a vida futura.

Por tudo que foi pesquisado, entendemos que apenas uma reorganização curricular sem a devida, profunda e participativa presença da comunidade escolar não muda de forma qualitativa os rumos da educação que se pretenda emancipatória, inclusiva e integral. De todo modo, afirmamos que a escola é necessária para o processo de transformação social. Concordamos, portanto, que precisamos de uma educação que leve o maior número de conteúdos científicos aos estudantes, a fim de que estes possam compreender e intervir na sua realidade, vislumbrando mudanças e não a permanência de uma estrutura social desigual e excludente que hoje caracteriza o nosso país.

Percebo que, os meus principais objetivos de pesquisa foram atendidos, embora algumas lacunas ainda precisem ser preenchidas ou aprofundadas, entre elas: a oferta/qualidade do material didático disponível para a implantação do Novo Ensino Médio e o processo de parcerias entre as instituições públicas e privadas na condução das políticas curriculares para essa etapa da Educação Básica.

Discutir o que aqui foi exposto, seja na parte teórica da pesquisa, seja ouvindo a narrativa daqueles que de fato vivem o "chão da escola", me atravessaram profundamente enquanto professora/pesquisadora da Educação Básica, deixando o meu olhar mais apurado para o efeito das políticas públicas no cotidiano escolar. Contudo, foi no sentimento de resistência e prática pedagógica emancipatória dos professores de Geografia, participantes da pesquisa, mesmo diante das adversidades, tristezas, inseguranças e angústias ampliadas pela implantação do Novo Ensino Médio que continuamos a acreditar que a educação ainda haverá de transformar socialmente, culturalmente, eticamente e esteticamente o nosso país.

A impressão final desta pesquisa é que precisamos continuar atentos aos percursos que ainda são articulados para o Ensino Médio no país, visto que duas propostas estão tramitando no Congresso Nacional: o Projeto de Lei nº 5230/2023 e o Projeto de Leio nº 2601/2023 que

certamente vão repercutir sobre essa etapa da Educação Básica e mostram-se potentes para as discussões, que deverão ser realizadas tanto no Programa de Pós Graduação em Ensino (PPGEd), como na Universidade como um todo e na comunidade escolar. Destaco ainda que tais inquietações me mobilizam a produção científica, na perspectiva de continuar meus estudos em um futuro doutoramento.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memórias, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UPPel, Pelotas, n 14. P. 79-95, set. 2003. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223/pdf. Acesso em: 02 out. 2023.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva.; DOURADO, Luis Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./maio 2019. Disponível em:

https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990/pdf. Acesso em: 21 fev. 2023

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. (2014). Um debate acerca da origem da Geografia Escolar no Brasil. **Revista Interfaces Científicas. Educação, 2(2)**, p.13–23, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.17564/2316-3828.2014v2n2p13-23. Acesso em: 08 jul. 2022.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de: RESENDE FILHO, C. M. Livros didáticos de Estudos Sociais no Brasil. Apogei, v.1, p.25-35, 2015.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ensino Médio:** o que as pesquisas tem a dizer. Subsídios para a Consulta Pública. Relatório Final. Rio de Janeiro. Junho 2023. Disponível em:

https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/relatorio_final_-_seminarios_anped_ensino_medio_-_o_que_as_pesquisas_tem_a_dizer_-_aprovado_28-06.pdf. Acesso em: Jul. 2023.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5ª edição. Petrópolis, RJ: vozes, 2013.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 5.ed. São Paulo: Melhoramentos: EDUSP, 1971

BAKTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorow; introdução e tradução Paulo Bezerra. 6a. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Por uma metodologia das ciências humanas**. In: . Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas. Org., tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAHIA, **Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio** (v. 2) / Secretaria da Educação do Estado da Bahia. — Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. Disponível em: http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/documento-curricular-da-etapa-do-ensino-medio_10-02_-6.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

BAHIA. **Lei Nº 14.039 de 20 de dezembro de 2018**. Altera as Leis nº 8.261, de 29 de maio de 2002, nº 8.352, de 02 de setembro de 2002, nº 10.963, de 16 de abril de 2008, nº 7.990, de 27 de dezembro de 2001, e dá outras providências. Disponível em: leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-14039-2018-bahia-altera-as-leis-n-8261-de-29-de-maio-de-2002-n-8-352-de-02-de-setembro-de-2002-n-10-963-de-16-de-abril-de-2008-n-7-

990-de-27-de-dezembro-de-2001-e-da-outras-providencias. Acesso em: 12 de out. 2023.

BAHIA, **Resolução CEE N.º 137, de 17 de dezembro de 2019**. Fixa normas complementares para a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, nas redes de ensino e nas instituições escolares integrantes dos sistemas de ensino, na Educação Básica do Estado da Bahia e dá outras providências. Disponível em: http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ResolucaoCEEn1372019.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

BAHIA, **Resolução nº 192, de 26 de julho de 2022**. Estabelece normas para implementação do Ensino Médio no âmbito do Sistema Estadual de Ensino da Bahia, a partir do disposto no Parecer CEE-BA nº. 111/2022, conforme regime instituído pela

Lei nº. 9.394/1996 e pela Lei nº. 13.415/2017 e pelo disposto no artigo 206 da Constituição Federal do Brasil. Disponível em:

http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=64#:~: text=CEE%2FBA%20N%C2%BA%20192%2C%20DE,regime%20institu%C3%ADdo%20pela%20Lei%20n%C2%BA.Acesso em: 23 fev. 2023

BARBOSA, A.; FERNANDES, M. J. S.; CUNHA, R. C. O. B.; AGUIAR, T. B. Tempo de trabalho e de ensino: composição da jornada de trabalho dos professores paulistas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e235807, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/CKkcb8c8Jt4wNwhvVsqSptm/?lang=pt. Acesso em: 13 out. 2023,

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARTHES, Roland. Aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França. Editora Cultrix. São Paulo, 1977.

BELOTI, Adriana; GRZECA Carla Francini; BOHRER Marcos. Nono Ensino Médio: análise e projeções entrevista com Daniel Cara. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 12, n. 23, jan./jun. 2023. Disponível em:

https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeduclings/article/view/7988. Acesso em 13 out.2023

BENJAMIN, Walter. (1994). Obras escolhidas. **Magia e técnica, arte e política** (7aed.). São Paulo: Brasiliense. 1994.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classes, códigos e controle. Petrópolis. Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid. Morata, 1998.

BOFF, Mauricio. **A Geografia segundo Carl Ritter**. Jornal da Unicamp. 07 de fev. 2018. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2018/02/07/Geografia-segundo-carl-ritter. Acesso em: 20 dez. 2022.

- BRASIL, **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 08. Mar. 2023.
- BRASIL, **Decreto de 7 de novembro de 1831.** Approva provisoriamente os novos estatutos para os Cursos de Sciencias Juridicas e Sociaes do Imperio. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/1824-1899/decreto-37661-7-novembro-1831-564789-norma-
- pl.html#:~:text=EMENTA%3A%20Approva%20provisoriamente%20os%20novos,Juridicas %20e%20Sociaes%20do%20Imperio. Acesso em: 20 fev. 2023.
- BRASIL, **Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834.** Faz algumas alterações e addições á Constituição Politica do Imperio, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm. Acesso em: 19 set. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html. Acesso em: 19 set. 2022.
- BRASIL, **Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html. Acesso em: 20 jun. 2022
- BRASIL, **Decreto nº 21.241 de 18 de abril de 1932**. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html. Acesso em: 20 Jun. 2022.
- BRASIL, Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 20 Jun. 2022.
- BRASIL, **Decreto-lei de Nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 23 Jun. 2022.
- BRASIL, **Decreto-lei de N°4.244, de 09 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 23. Jun. 2022.
- BRASIL, **Lei.** nº **8.530**, **de 02 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponével em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 09 mar. 2023
- BRASIL. **Lei nº 2.594, de 08 de setembro de 1955**. Dispõe sobre o desdobramento dos Cursos de Geografia e História nas Faculdades de Filosofia. Disponível em: ww2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-2594-8-setembro-1955-361157-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 09 mar. 2023.

- BRASIL, **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília: Senado Federal, 1961. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 18 ago. 2021.
- BRASIL. **Parecer 412/62**. Autorização (Projeto) para funcionamento de cursos de Geografia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2020-pdf/214001-pces258-98/file. Acesso em: 18 ago. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 01 out. 2023.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 1, de 1969**. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1960-1969/emendaconstitucional-1-17-outubro-1969-364989-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 01 out. 2023
- BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 18 ago. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL, **Parecer CNE/CEB nº 15/1998**, aprovado em 1º de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pceb01598.pdf?query=travesti s. Acesso em: 22 Jan. 2023.
- BRASIL, **Resolução CEB/CNE nº 3 de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 22 Jan. 2023.
- BRASIL, **Parecer CES nº 258/98**. Autorização (Projeto) para funcionamento de cursos de Geografia. Disponível em:

portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=214001-pces258-98&category_slug=. Acesso em: 20 fev. 2023.

- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, 1996.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001**. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acesso em: 18 out. 2019.
- BRASIL. Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer

- CNE/CP 21/2001, de 6 de agosto de 2001, e discorre sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf Acesso em: 20 fev.2023
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.
- BRASIL, **Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 23 Jan. 2023.
- BRASIL, **Decreto 5.840 de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 23 Jan. 2023.
- BRASIL, **Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 18 Jul. 2022.
- BRASIL, **Projeto de Lei (PL) 6840/2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio, dispor sobre a organização dos currículos do Ensino Médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570. Acesso em: 15 jun. 2021.
- BRASIL, **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 Jul. 2022.
- BRASIL. **CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: ttp://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1& pagina=8&totalArquivos=72 Acesso em: 18 ago. 2021

- BRASIL. **Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015**. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 0ut. 2022
- BRASIL, **Medida Provisória nº 746, de 2016**. Reformulação Ensino Médio. Disponível em: ttps://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992. Acesso em: 15 jun. 2021.
- BRASIL. **Emenda Constitucional n.95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 23 abr. 2020.
- BRASIL. Lei n.º 13.415/17, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 15 set. 2021.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?que ry=curriculo. Acesso em: 19 set. 2021.
- BRASIL. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file. Acesso em: 19 set. 2021.
- BRASIL, **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: ttps://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.
- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC; CONSED, UNDIME. Disponível em:htthttp://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf.Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2019a. Disponível em:

https://www.lex.com.br/legis_27834758_RESOLUCAO_N_1_DE_2_DE_JULHO_DE_2019. aspx. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL, **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 Set. 2021.

BRASIL, Parecer **CNE/CP nº 5/2020**, aprovado em 28 de abril de 2020 - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselhonacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020. Acesso em: 22 fev. 2023 BRASIL, **Prova Brasil** – Apresentação. Portal do Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/prova-brasil. Acesso em: 29 Jan. 2022.

BRASIL, **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file. Acesso em: 30 jan. 2022.

BRASIL, **Parecer CNE/CP Nº 6/2021**. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL, **O que é a Covid-19?** Ministério da Saúde, 2021, s/p. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus. Acesso em: 20 fev.2023

BRASIL, **Reexame do Parecer CNE/CP nº 10**, **de 5 de agosto de 2021**, que tratou da alteração do prazo previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 30/8/2022, Seção 1, p. 186. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2022-pdf/240651-pcp022-22/file. Acesso em: 19 fev.2023

BRASIL, **Portaria nº 399, de oito de março de 2023.** Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4227/portaria-mec-n-399. Acesso em jun. 2023

BRASIL, **Projeto de Lei nº 2601/2023, de 16 de maio de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2362539. Acesso em: 30 jun. 2023.

BRASIL, **Portaria n° 7, de 5 de junho de 2023**. Prorroga o prazo da consulta pública instituída pela Portaria MEC n° 399, de 8 de março de 2023. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-7-de-5-de-junho-de-2023-488467377. Acesso em: 23 jun. 2023

BRASIL. Portaria nº 627, de 04 de abril de 2023. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Disponível em:

https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4257/portaria-mec-n-627-2023. Acesso em: 23 jun. 2023

BRASIL. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2023**. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3612/portaria-mec-n-521. Acesso em: 17 ago. 2023.

BRASIL, **Projeto de Lei nº 5230/2023 de 26 de outubro de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2351731&filename =Tramitacao-PL%205230/2023. Acesso em: 27 out. 2023.

BRITO Carlos David; SILVA Daniela; BARROS Emanuelle; Ruth TINDADE. Trabalho e desenvolvimento docente: Diferentes nuances no contexto de alargamento das políticas neoliberais. **Questões contemporâneas sobre a profissão docente**. Organizadores: Daniela Oliveira Vidal da Silva, Eliane Guimarães de oliveira, Vera Lúcia Fernandes de Brito- Vitória da conquista, Edições UESB, 2020.

CALDEIRA, Jorge. **História da riqueza no Brasil**: cinco séculos de pessoas, costumes e governo. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 1ª ed. 2017.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad.cedes**, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 14 jun. 2021.

CAMPOS, Rui Ribeiro de. O golpe nas Ciências Humanas: 1964 e Estudos Sociais. **Geografia**, Vol. 27, n 3, p. 29-70.2002. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/1910. Acesso em: 22 Jun. 2021.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. A condição espacial. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

CARMO, Edinaldo Medeiros. **Saberes docentes na produção do conhecimento escolar em aulas de Biologia**. Vitória da Conquista. Edição UESB, 2021.

CARVALHO, Delgado. O sentido geográfico. **Boletim Geográfico**, ano III, n. 25, p. 3—7. 1945. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/19/bg_1945_v3_n31_out.pdf. Acesso em: 25 jun. 2022.

CASTELLAR, Sonia. Maria Vanzela. Raciocínio Geográfico e a Teoria do Reconhecimento na Formação do Professor de Geografia. **Revista Signos Geográficos**, [S. l.], v. 1, p. 20, 2019. Disponível em: https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59197. Acesso em: 12 out. 2023.

CASTILHO, Denis. Reforma do Ensino Médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. In **Pragmatismo Político**. Disponível em: https://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/02/reforma-do-ensino-medio-desmonte-educacao-inercia.html. Acesso em: 23 out. 2023

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Editora Alfa Comunicação. 2019

CHAUÍ, Marilena. Escritos sobre a universidade. São Paulo: Unesp, 2001.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br. Acesso em: 21 abr.2021.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica*: del saber sábio ao saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1991.

CNTE, Conselho Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Carta aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio (LEI 13.415/2017). 29 jun. 2022.** Disponível em: https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensinomedio-lei-13-415-2017/. Acesso em: 20 fev. 2023.

COMTE, Augusto. **Curso de Filosofia Positiva**. Coleção: Os pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1983.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da Geografia. *In*: CASTRO, Iná Elias, *et al*. Geografia: **Conceitos e Temas**.5ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand. 2003.

COSTA, Eliane Miranda.; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Viviane Nunes da Sila. Implicações da BNC- Formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 896–909, 2021. DOI: 10.21723/riaee. v16iEsp.1.14924. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924. Acesso em: 19 fev. 2023.

CUNHA, Maria Izabel da. Conta-me agora!: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. 23 (1-2), Jan 1997. Disponível

em: https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFw9jhWp6WNhZcgQpwJn/?lang=pt. Acesso em: 22 jun. 2022.

DAMIANI, Amélia Luisa. A Geografia e a construção da cidadania. *In*: CARLOS, Ana Fani.Alessandri (org.). **Novos caminhos da Geografia**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

DIAS, Angélica Mara de Lima. Revistas pedagógicas como fontes históricas de pesquisa para a Geografia escolar. **História da Geografia escolar:** fontes, professores, prática e instituições. Volume I. Maria Adailza Martins de Alburquerque, Angélica Mara de Lima Dias, Luiz Eugênio Pereira Carvalho (organizadores). Curitiba: CRV, 2021.

DILTHEY, W. *Crítica de La Razón Histórica*. Tradução e prólogo: Carlos Moya Espí. Barcelona: Ediciones Península, 1986.

DOURADO, Luiz Fernandes, SIQUEIRA, Romilson Martins. Diretrizes Curriculares nacionais para a formação de professores: Retrocessos e resistência propositiva. **Textura - Revista de Educação e Letras**. v. 24, nº 59, 2022. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7273. Acesso em: 18 fev. 2023.

DUARTE, Leônidas Siqueira. Permanências e Mudanças na Geografia Escolar do Brasil: das origens às perspectivas do contexto neoliberal de implementação da BNCC do Ensino Médio. **História da Geografia escolar:** fontes, professores, prática e instituições. Volume I. Maria Adailza Martins de Alburquerque, Angélica Mara de Lima Dias, Luiz Eugênio Pereira Carvalho (organizadores). Curitiba: CRV, 2021

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, 7(2), p. 371-378, 2002. Disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-34486. Acesso em: 21 abr. 2021.

FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. A reforma que deforma; O novo ensino médio e a Geografia. **Pensar Geografia**, v. I, n°. 2. Dezembrode 2017. Dispononível em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/PGEO/article/view/747/660. Acesso em: 24 out. 2023.

FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. A Lei 13.415/17 e o lugar da Geografia escolar na estrutura do Curricular do Ensino Médio. **Revista Ensino de Geografia**. V. 03. Nº 2, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.38187/regeo2020.v3n2id245116. Acesso em: 13 out. 2022.

FERREIRA, Jr. Amarildo. BITTAR, Marisa. Pluralidade linguística, escola de bê-a-bá e teatro Jesuítico no Brasil do século XVI. **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 25, n.86. 2004. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/es/a/Ls6TQrQRmkv4NdRfNLbmLTL/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 21 abr. 2021.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados.** 32 (93), 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 18 jun. 2020.

FORQUIN, Jean. Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1844359/mod_resource/content/1/T2%20-%20Forquin_saberes_escolares.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021

FRANÇA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas:** o "Ratio Studiorun". Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FRANCO, Maria. Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **BNC da formação**: a educação e a profissão em risco. Formação de professores. Blog da Helena, publicado em 03 out.2019. Disponível em: https://formacaoprofessor.com/2019/10/03/bnc-da-formacao-a-educacao-e-a-profissao-emrisco/. Acesso em: 20 fev. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos. Responsabilização, meritocracia e privatização: como conseguiremos escapar ao neotecnicismo? *In*: PINO, Ivany R.; ZAN, Dirce D. Pacheco e (Org).**Plano Nacional da Educação (PNE**): questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília, DF: Inep, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias.1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Qual Agenda para Qual Democracia**: o papel da escola e seus profissionais. Texto baseado em apresentação feita na sessão de encerramento do XIII Seminário Nacional da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - em set. de 2022. Disponível em: www.avaliaçãoeducacional.com.br. Acesso em: 20 fev.2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria, RAMOS Marise. A Política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.** 26 (92), Out 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/ynppThv4sMqrxDRg8XLxjqv/. Acesso em: 19 nov. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Entrevista. *In:* **Portal de Periódicos da Fiocruz**. 2016, s/p. Disponível em: https://periodicos.fiocruz.br/pt-br/content/gaudencio-frigotto. Acesso em: 01 de Jun. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do Ensino Médio do (DES) Governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento-Revista de educação, (5)**.2017. Disponível em: https://doi.org/10.22409/mov.v0i5.32621. Acesso em: 28 jun. 2021

GIROTTO, E. D.; MORMUL, N. M. 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. DOI: 10.14393/RCG207145988.

Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/45988. Acesso em: 17 out. 2023.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNS a BNCC: O ensino de Geografia sob o domímio Neolliberal. **Geo UERJ** | E-ISSN 1981-9021. n.30, p.419-439, 2016. Disponível em: https://www.e-. publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/23781/21158. Acesso em: 27 maio 2022.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos E o "novo" ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: http://www.esforce.org.br. Acesso em: 14 out. 2019.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, Mar./Abr. 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 22 jun. 2020.

GOODSON, Ivor Frederick. **A vida e o trabalho docente**. Petrópolis. Rio de janeiro: Vozes, 2022.

GOMES, Daniel Mendes. **A Geografia estrangeira nos exames preparatórios da primeira metade do século XIX**. Volume I. Maria Adailza Martins de Alburquerque, Angélica Mara de Lima Dias, Luiz Eugênio Pereira Carvalho (organizadores). Curitiba: CRV, 2021.

HAESBAERT, Rogério. **Território e descolonialidade:** sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na América Latina. 1ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, Niterói. Programa de Pós-Graduação em Geografía: Universidade Federal Fluminense, 2021.

HOLANDA, Sergio Buarque de (org.). **História geral da civilização brasileira**, Tomo II, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 6 vols. 1960.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍTICA-IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. 2011. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/graficos_dinamicos/pnad2011/. Acesso em: 20 fev. 2021

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2020. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar. Acesso em: 23 nov. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2022. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar. Acesso em: 23 nov. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Dados revelam perfil dos professores brasileiros** . Disponível em:

https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/dados-revelam-perfil-dos-professores-brasileiros. Acesso em: 10 out. 2023

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) 2018** Questionário do Professor Ensino Médio Disponível em:

https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/questionarios/2019/questionario_professor_ensino_medio_2018_com_frequencias.pdf. Acesso em: 10 out. 2023

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação**. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao Acesso em: 16 fev.2023

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Apresentação do SAEB e do IDEB 2021**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/institucional/apresentacao_saeb_ideb_2021.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

LACOSTE. Yves. **A Geografia -** isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas. Papirus. 1988.

LARROSA, Jorge. **Nota sobre experiência e o saber de Experiência.** Meio Digital. Palestra proferida no 13° COLE- Congresso de Leitura do Brasil, realizado em UNICAMP/ SP, 17 a 20 de julho de 2002. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 de jun. 2021.

LEITÃO, Joyce Oliveira. **O contexto histórico-filosófico da obra "Geografia comparada" de Carl Ritter**. Campinas, SP. [s.n.], 2017. Disponível em:

file:///C:/Users/bella_000/Downloads/Leitao_JoyceOliveira_M%20(2).pdf. Acesso em: 03 dez. 2022

LIMA, Antonio Bosco. Estado, Políticas Publicas e Educação no Brasil. In: LUCENA, C. (org). **Capitalismo, Estado e Educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

LOPES Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Conhecimento escolar e discurso pedagógico. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 94-123, 2011.

MAIA, José Eduardo. A Geografia brasileira nos livros didáticos do século XIX. **História da Geografia escolar:** fontes, professores, prática e instituições. Volume I. Maria Adailza Martins de Alburquerque, Angélica Mara de Lima Dias, Luiz Eugênio Pereira Carvalho (organizadores). Curitiba: CRV, 2021.

MELO, Thaís de. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro na Educação: caminhos, cruzamentos e disputas (1900-1922). **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2019, v. 24. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240030. Acesso em 03 dez 2022

MENDES, Eluziane Gonzaga, VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula. O Instituto Histórico, Geográfico e Antropológico do Ceará – IC: intelectuais da educação e seus livros didáticos. **História da Geografia escolar:** fontes, professores, prática e instituições. Volume I. Maria Adailza Martins de Alburquerque, Angélica Mara de Lima Dias, Luiz Eugênio Pereira Carvalho (organizadores). Curitiba: CRV, 2021.

MONTEIRO, Ana Maria. Formação de professores: entre demandas e projetos. **Revista História Hoje**, v. 2, n° 3, p. 19-42- 2013. Disponível em: https://doi.org/10.20949/rhhj.v2i3.63. Acesso em: 18. Fev. 2022

MORAES, A. C. R. Geografia: pequena história crítica. São Paulo: Hucitec, 1987

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. (2014). Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, *5*(2), 154-164. Disponível em: https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875. Acesso em: 17 out. 2022.

MOTTA, V.; LEHER, R. TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DO RETROCESSO DO RETROCESSO. RTPS - **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 2, n. 3, p. p. 243-258, 29 dez. 2017.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. **Manifestos das entidades**. Disponível em http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio/. Acesso em: 10 jun. 2022

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Sumário dos resultados da consulta pública**. 07 de agosto de 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/agosto/mec-apresenta-sumario-dos-resultados-da-consulta-publica. Acesso em: 08 ago. 2023.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. **Soc. Apl., Ling., Letras e Artes,** Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, jun. 2007. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594. Acesso em: 10 set. 2022.

NEVES, Emanoela Batista. **Traduções do Novo Ensino Médio no IF Baiano**. 128fls. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira:** 500 anos de História. Rio de Janeiro: Funarte, 2001.

NUNES, Maria Thétis. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. 2ª ed. São Cristóvão, SE. Editora da UFS, 1999.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesquisa** [online], v. 47, n. 116, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt. Acesso em: 16 ago. 2021

OLIVEIRA, Luciana Amorim de. **Ensino e aprendizagem em Geografia**: trajetória de vida e formação docente. Dissertação (mestrado) — Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação — PPGED, Vitória da Conquista, 2020.

OLIVEIRA, Sandra Mara Vieira. Memórias e narrativas: o percurso de escolarização e formação de professores(as) e alunos(as) dos anos finais da educação básica. 2021. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021. Disponível em: https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/15617. Acesso em: 02 out. 2023.

OLIVEIRA, S. S. Implantação e organização do curso ginasial no sul de Mato Grosso: expressões de um projeto de modernização (1917-1942). 2014. 282 p. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

OZÓRIO. Augusto Monteiro. **O ensino da Geografia e sua especificidade na Base Nacional Comum Curricular brasileira:** uma cartografia das ausências. Tese de Doutorado.
Pontífice Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2018. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/20934. Acesso em: 20 jun. 2022.

PEREIRA, Diego Carlos, PEZZATO, João Pedro. Movimento Escola Nova e Geografia Escolar Moderna: entre a vanguarda e a manutenção dos costumes. **História da Geografia escolar:** fontes, professores, prática e instituições. Volume I. Maria Adailza Martins de Alburquerque, Angélica Mara de Lima Dias, Luiz Eugênio Pereira Carvalho (organizadores). Curitiba: CRV, 2021.

PÉREZ García, F.F. y Moreno Fernández, O. De la educación ambiental a la educación ciudadana planetaria: alumnado y profesorado en el programa educativo Ecoescuela en Andalucía. Biblio 3W : **Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, 2. 2015

PIÁU, Clóvis. **O trabalho docente na e para a escola**: Relações entre a jornada extraclasse E o desenvolvimento profissional. Relatório Final da Pesquisa do Estágio pós-doutoral em educação - Universidade do Estado de Campinas. Campinas-São Paulo: 2023(no prelo)

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo. **O ensino médio no Brasil**: busca recorrente de identidade e rupturas conceituais. 2013. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2013.

RABELO, Amanda Oliveira. A importância da investigação narrativa. **Educ. Soc**. Campinas, v.32, n.114, p. 171-188, jan.-mar. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/fSZvft63V58mv3ZVGx3wVzr/?format=pdf&lang=pt#:~:text=ex p%C3%B5em%20que%20a%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20narrativa,ser%20(ela%20 mesma)%20formativa. Acesso em: 19 out. 2023.

REPU-REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo [Nota Técnica]. São Paulo: **REPU 02** jun. 2022. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas. Acesso em 13 out. 2023.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. Questões atuais sobre a reforma curricular. *In*: RIBEIRO, Luís Távora Furtado; RIBEIRO, Marco Aurélio de Patrício. **Temas educacionais**: uma coletânea de artigos. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 132-145. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/45802. Acesso em: 22. Jul. 2022.

ROCHA, Genilton Odylon Rêgo da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, [S. l.], n. 15, p. 129–144, 2000. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/364. Acesso em: 10 jul. 2022.

ROGER, C, Kinget M. **Psicoterapia e relações Humanas**. Interlivros. Belo Horizonte. 1975.

ROLDÃO. Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional **Revista Brasileira de Educação**. V.12, n° 34. Jan/abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwvYZ7YxTjLVPJD5NWgp/. Acesso em: 12 out. 2023.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira. A Base Nacional Comum Curricular e a produção de práticas pedagógicas para a Geografia Escolar: desdobramentos na formação docente. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, V.10, n.19, p.173-197, jan/jun., 2020. Disponível em https: revista.edu.geo.com.br. Acesso em: 18 ago. 2021

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**: (1930/1973). 37ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

SALMERON, Lucas da Silva. **GEeografia e Ensino Médio**: as perspectivas de alunos e professores no município de Campo Mourão-pr' 07/02/2020 230 f. Mestrado em GEOGRAFIA Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Maringá, Maringá Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Estadual de Maringá

SAMPAIO, Andrecksa Viana; THOMAS, Carmita Luzia; OLIVEIRA, Luciana Amorim; SANTOS, Maiane Fonseca. Reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem em Geografia: Formação e prática docente. **Anais Eletrônicos** do Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional, Vol. 7, n. 7 (2019). Disponível em: anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/9183. Acesso em: 17 de maio de 2022.

SAMPAIO, Andrecksa Viana; OLIVEIRA, Luciana Amorim; SANTOS, Maiane Fonseca. Ensino e aprendizagem de Geografia: Formação e prática docentes. **Revista da FAEEBA:** Educação e Contemporaneidade vol.29 no.59 Salvador jul./set 2020. Disponível em: https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n59.p360-376. Acesso em: 28 de jun. de 2022.

SAMPAIO, Andrecksa Viana; BENEDICTIS, Nereida Maria S. Mafra de: OLIVEIRA, Crislane da Silva; OLIVEIRA, Luciana Amorim A Geografia do cotidiano e a aprendizagem significativa nos anos iniciais. **GEOPAUTA**. 2018; 2(1):110-121. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574362570007. Acesso em: 03 ago. 2022.

SANTOS, Arlete; NUNES Cláudio Pinto. O plano de ações articuladas em escolas do campo da Bahia. **Politicas Educacionais e programas de governo-** aproximações e contradições-Organizador: Cláudio Pinto Nunes- Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017.

SANTOS, Edimilson Menezes. Observações introdutórias ao nexo entre método e conhecimento em Descartes. **Referenciais teóricos e metodológicos de investigação em educação e ciência sociais**. Organizadores: João Amado, Nilma Margarida de Castro Cruzoé. Vitoria da Conquista: Edições UESB, 2017.

SANTOS, Hanelli Souza Almeida. **A recontextualização do ensino de Geografia no currículo do Ensino Médio no estado da Bahia**. Dissertação (mestrado) — Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino — PPGEn, Vitória da Conquista, 2021.

SANTOS, Inês Silva Gonçalves dos. **Desafios e entraves do novo Ensino Médio na Bahia: os contextos de influência e produção de texto**. / Inês Silva Gonçalves dos Santos, 2022. 132f. Orientador (a): Dr. Edinaldo Medeiros Carmo. Dissertação (mestrado) — Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação — PPGED, Vitória da Conquista, 2022.

SANTOS, Flávio Figueredo. **O "novo" Ensino Médio na Rede Estadual de Educação da Bahia**: processos curriculares em movimento no NTE 09 — Amargosa. 2021. Orientadora Daniele Farias Freire Raic. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pósgraduação em Educação (PPGEd), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

SANTOS, Milton. **Por Uma Geografia Nova:** da crítica da Geografia a uma Geografia crítica. 6ª Ed. 2. Reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2012.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço:** Técnica e tempo/Razão e Emoção. 4ed. São Paulo: Edusp, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias pedagógicas no Brasil**. 3ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval (org.) **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira.** Vitória: EDUFES, 2010. Cap. 10, p. 317-342.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional no Brasil após a Ditadura Militar. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.2 [76], p.291-304, abr./jun. 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795 Acesso em: 17 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em:https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 mar. 2023.

SCHMIDT, M. L. S. A experiência de psicólogas na comunicação de massa. Tese de Doutorado não publicada. Instituto de psicologia da Universidade Estadual de São Paulo. São Paulo. 1990.

SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas: na "reforma" do Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017. Disponível em: http://www.esforce.org.br. Acesso em: 16 ago. 2021.

SILVA, Alcinéia de Souza. Afinal, para quem serve a reforma do Ensino Médio? **Anais Eletrônicos** do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia: Políticas, linguagens e trajetórias. Universidade Estadual de Campinas, 29 de junho a 4 de julho de 2019. p. 3553-3564. Disponível em: https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg. Acesso em: 18 ago. 2021.

SILVA, Mônica Ribeiro da, ARAÚJO, Ronaldo Marcos de lima. Educação na contramão da democracia – A reforma do Ensino Médio no Brasil. **RevistaTrabalho necessário**. v.19, nº 39, 2021 (maio-agosto). Disponível em:

https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50143. Acesso em: 19 jun. 2022.

SILVA, Mônica Ribeiro da. O Ensino Médio como um campo de disputas: Interface entre políticas educacionais e movimentos sociais. **Anais eletrônicos** do XI ANPED SUL. Reunião Científica regional da ANPED, Educação, movimentos sociais e políticas públicas, 24 a 27 de julho de 2016. UFPR, Curitiba, Paraná. Disponível em:

http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2-Ensino-M%C3%A9dio.pdf. Acesso em: 21 jul. 2020.

SILVA, Paulo de Tassio Borges da. MOURA, Ana. Paula da Purificação de, LUZ, Rafael Reis da. **Políticas Curriculares no contexto da Prática em tempos de Pandemia**: análise dos fazeres do complexo integrado de educação de Itamaraju-BA . Momento - Diálogos Em Educação, 30(02), 154–182. Disponivel em: https://doi.org/10.14295/momento.v30i02.13215. Acesso em: 26 fev. 2023.

SOUZA, Eliseu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. **EDUFBA**, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books. Disponível em: https://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf Acesso em: 18 out. 2023.

SOUZA, Eliseu Clementino de: Cruz, Núbia da Silva. Pesquisa (auto)biográfica: sentidos e implicações para o campo educacional. **Referenciais teóricos e metodológicos de investigação em educação e ciência sociais.** Organizadores: João Amado, Nilma Margarida de Castro Cruzoé. Vitoria da Conquista: Edições UESB, 2017.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão humana de interações. 9ª ed- Petrópolis, RJ, Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação profissional**. 3.ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14. Disponível em:

file:///C:/Users/bella_000/Desktop/hist%C3%B3ria%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20tanuri.pdf. Acesso em: 08 mar. 2023.

THE WORLD BANK, BID, UNESCO, UNICEF (2021). *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery*. Washington D.C., Paris, New York: **The World Bank**, BID,

UNESCO, and UNICEF. 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380128. Acesso em 20 out. 2023.

TIROLI, L. G.; DE JESUS, A. R. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–24, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20732.066. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20732. Acesso em: 20 fev. 2023.

TUAN, Yi-Fu. Geografia humanística. *In:* Antonio Christofoletti. (Org.). **Perspectivas da Geografia.** SãoPaulo: Difel, 1982.

UNESCO. Força-tarefa para Professores pede apoio a 63 milhões de professores afetados pela crise da COVID-19. Disponível em : https://www.unesco.org/pt/articles/forca-tarefa-para-professores-pede-apoio-63-milhoes-de-professores-afetados-pela-crise-da-covid-19. Acesso em: 10 out. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO – USP. **Contribuição da USP para uma Política Nacional do Ensino Médio**. São Paulo. Jul. 2023. Disponível em:

https://www.fflch.usp.br/sites/fflch.usp.br/files/2023-

07/Contribui%C3%A7%C3%A3o%20da%20USP%20para%20uma%20Pol%C3%ADtica%2 0Nacional%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio%20%282%29.pdf. Acesso em: 13 out. 2023

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, v.28, n.101, 2007, p.1287-1302. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

VALDEMARIN, Vera Teresa. História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010 (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira; v.6)

VLACH, Vania. **A propósito do ensino de Geografia**: em questão, o nacionalismo patriótico. São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado) – FFLCH, Universidade de São Paulo.

WORDBANK. **Teachers are the single most important factor affecting how much students learn.** More than just conduits of information, they equip children with the tools to analyze, problem solve, and effectively use information. Disponível em: https://www.worldbank.org/en/topic/teachers. Acesso em: 10 out. 2023.

ZANOTTO Marijane; RAMOS Marise, Formação e trabalho docente sob a lógica da BNCC: a dissolução do sentido da edu- cação escolar? . **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 14, n. 36, p. 923–947, 2023. DOI: 10.58422/repesq.2022.e1389. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1389. Acesso em: 12 out. 2023.

APÊNDICES

EIXOS DA NARRATIVA

Pesquisa: Os impactos do novo Ensino Médio no trabalho docente: narrativas dos professores de Geografia da Educação Básica em Vitória da Conquista – BA.

Objetivo Geral: Compreender os impactos no trabalho docente decorrentes da implantação do Novo Ensino Médio

Apresente-se

Narre um pouco a sua trajetória de vida (idade, estado civil, filhos, município que mora e que trabalha, sua formação profissional, sua rotina de trabalho e cotidiano...)

Sobre a formação docente e prática pedagógica:

Conte-nos os motivos que a/o levou ao curso de Geografia e à carreira docente (experiências como aluno na Educação Básica, influência de algum professor, o trabalho docente)

Sobre a Reforma do novo Ensino Médio e o espaço escolar fale-nos sobre:

- 1. O acesso aos documentos referentes à reforma do Ensino Médio.
- 2. Os debates e mobilizações realizados em seu espaço escolar para a implantação do novo Ensino Médio
- 3. Os processos formativos oferecidos aos professores para a implantação do novo Ensino Médio.
- 4. As condições oferecidas pelas instituições de ensino adaptados ao novo Ensino Médio (ofertados pela escola, produzidos pelos professores, carga horária extra remunerada)

Sobre o Novo Ensino Médio e o trabalho docente conte-nos sobre:

- 1. Os atravessamentos sofridos com a reforma do novo Ensino Médio (emocionais, perda de carga horária, ameaça financeira...)
- 2. As mudanças no ambiente escolar (de trabalho) diante da reforma do Ensino Médio
- 3. O real interesse do Estado em reformar o Ensino Médio
- 4. Dificuldades e desafios em sua prática pedagógica advindas da implantação do Novo Ensino Médio (incluindo o período pandêmico)
- 5. Novo Ensino Médio: avanços e retrocessos para a Geografia

Sobre a rediscussão do Novo Ensino Médio que emergiu durante o ano de 2023 narre:

- 1. As suas expectativas diante das mobilizações que são realizadas.
- 2. Sua opinião sobre o futuro da Geografia

Algo mais?

ANEXOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA -UESB/BA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS IMPACTOS DO NOVO ENSINO MÉDIO NO TRABALHO DOCENTE: NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM VITÓRIA DA CONQUISTA

Pesquisador: Rosimar Rosa Avila

Área Temática: Versão: 2

CAAE: 70194723.3.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.227.637

Apresentação do Projeto:

"Esta pesquisa tem por objetivo compreender os impactos no trabalho docente decorrentes da implantação do Novo Ensino Médio por meio de narrativas de professores de Geografia em Vitória da Conquista - BA, diante Lei 13.415/17 que instaurou, o que foi convencionado como o "Novo Ensino Médio". Neste formato, as disciplinas que eram ofertadas de maneira isolada ou trabalhadas separadamente, passam a ser oferecidas em um modelo de conhecimento integrado por áreas, e que não poderão ultrapassar 60% da carga horária. As demais deverão ser preenchidas com uma parte flexível do currículo, composto por disciplinas eletivas, itinerários formativos ou conteúdos de conhecimento técnico e profissional. Tratase de uma pesquisa com abordagem qualitativa e para o desenvolvímento desta investigação serão realizados estudos teóricos, de autores como: Silva (2016, 2021) Girotto (2016), Frigotto (2016), Ferretti (2017), Forquin (1992), Nóvoa (2017), Tardif (2002), Roque Ascenção (2020), Simões (2017), Sampaio (2019), Callai (2005), dentre outros, além de uma busca no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd/UESB). Será realizada, também, uma pesquisa documental através de leituras e análises das legislações vigentes para a educação que permeiam essa discussão. Os dados da pesquisa serão produzidos por meio da produção de narrativas dos professores de Geografia do Ensino Médio, sobre os impactos do novo Ensino Médio no trabalho docente. Em seguida, será feita a transcrição, bem como a análise e a

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)

Bairro: Jeguiezinho CEP: 45.206-510

Bairro: Jequiezinho
UF: BA Município: JEQUIE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA -UESB/BA



Continuação do Parecer: 6.227.637

problematização do tema, mediada pelos autores que dialogam com o objeto da pesquisa, por meio da técnica da análise de conteúdo. Ao considerar a relevância acadêmica e social desta pesquisa, entendemos a importância de registrar o impacto do novo Ensino Médio, na perspectiva destes professores e trazer ao campo acadêmico, a voz dos atores educacionais, envolvidos cotidianamente no ambiente escolar, como um caminho para a compreensão dos processos sociais, históricos e, sobretudo, subjetivos que ocorrem diante desta reforma e

que se mostram potentes para as discussões realizadas, tanto no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEd), como nas demais Universidades e comunidade escolar, por meio das memórias, narrativas, crenças, intuições e sentidos destes professores".

Objetivo da Pesquisa:

Primário:

"Compreender os impactos no trabalho docente decorrentes da implantação do Novo Ensino Médio".

Secundários:

"Verificar os processos formativos oferecidos aos professores para a implementação da Reforma do Ensino Médio. Identificar os fatores que provocam os atravessamentos no processo do Novo Ensino Médio na prática pedagógica dos docentes de Geografia da Educação Básica.Conhecer os desafios enfrentados pelo professor de Geografia com a implantação do Novo Ensino Médio".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

"Poderá eventualmente causar momentos de tímidez ou insegurança aos participantes, pois os mesmos podem não estar acostumados a serem entrevistados para uma pesquisa de cunho científico. Esta situação poderá ser minimizada pela escolha do local e momento mais adequado ao participante*.

Beneficios:

"Os professores terão a oportunidade de refletir de maneira mais sistemática sobre o Novo Ensino Médio, suas vivências durante o percurso da reforma e os impactos da mesma na sua prática docente e no seu cotidiano. Também será possível trazer ao campo acadêmico, a voz dos atores educacionais, envolvidos cotidianamente no ambiente escolar, como um caminho para a compreensão dos processos sociais, históricos e, sobretudo, subjetivos, advindo da reforma do Ensino Médio*.

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB) CEP: 45.206-510

Bairro: Jequiezinho UF: BA Municipio: JEQUIE

Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepig@uesb.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA -UESB/BA



Continuação do Parecer: 6.227.637

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa de mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Nesta versão (reapresentação), foram anexadas a Folha de Rosto e a declaração de compromissos.

Recomendações:

Verificar as conclusões deste parecer.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A Folha de Rosto e a declaração de compromissos das pesquisadoras foram reapresentadas com as correções solicitadas no parecer anterior (nº6.131.662, de 20/06/2023) e, portanto, não há mais pendências. Atenção apenas para a seguinte solicitação:

Relatórios:

 - Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB autorizou a liberação do parecer do relator por ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2132121.pdf	14/07/2023 20:27:37		Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaoversao2_doc.pdf	14/07/2023 20:26:47	Rosimar Rosa Avila	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoversao2_doc.pdf	14/07/2023 20:21:50	Rosimar Rosa Avila	Aceito
Outros	autorizacao_redeparticular.pdf	25/05/2023 22:50:04	Rosimar Rosa Avila	Aceito
Outros	autorizacao_redepublica.pdf	25/05/2023 22:49:27	Rosimar Rosa Avila	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_CEPfinal.pdf	25/05/2023 22:43:30	Rosimar Rosa Avila	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)

Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-510

UF: BA Município: JEQUIE

Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepjq@uesb.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA -UESB/BA



Continuação do Parecer: 6.227.637

Ausência	TCLE_CEPfinal.pdf	25/05/2023 22:43:30	Rosimar Rosa Avila	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pesquisa.pdf	25/05/2023 22:37:43	Rosimar Rosa Avila	Aceito
Outros	INSTRUMENTOSDEPESQUISA_ROSI MARROSA.pdf	05/05/2023 21:18:41	Rosimar Rosa Avila	Aceito

(Coordenador(a))

Assinado por: Leandra Eugenia Gomes de Oliveira
JEQUIE, 08 de Agosto de 2023

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)

Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-510

UF: BA Município: JEQUIE

Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepjq@uesb.edu.br