

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN – RS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL
FACULDADE IBG RONDONÓPOLIS – MT**

ELIANA APARECIDA FERREIRA

**A GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO
IMPOSTA PELA LEI 13.415/2017**

**Frederico Westphalen – RS
2023**

ELIANA APARECIDA FERREIRA

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do grau de Mestre, pelo Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI Campus de Frederico Westphalen – RS, em Mestrado Interinstitucional com a Faculdade IBG de Rondonópolis – MT.

Orientadora: Profa. Dra. Jaqueline Moll.

**Frederico Westphalen – RS
2023**

F439g Ferreira, Eliana Aparecida
A Geografia no Ensino Médio : um estudo sobre a
implementação imposta pela Lei 13.415/2017 / Eliana Aparecida
Ferreira. – 2023.
99 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do
Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen,
2023.

Orientadora: Dra. Jaqueline Moll.

1. Reforma do Ensino Médio. 2. Geografia. 3. BNCC. 4.
Educação integral. I. Moll, Jaqueline. II. Título.

CDU 37

Catálogo na fonte: Bibliotecária Karol de Rosso Strasburger CRB 10/2687

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Jaqueline Moll (Orientadora)

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Daniel Pulcherio Fensterseifer – URI

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Rachel Costa de Azevedo Mello - UFRPE

Universidade Federal Rural de Pernambuco

**Frederico Westphalen – RS
2023**

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a Deus em primeira instância e a todos que, de alguma forma, contribuíram para essa jornada em busca de aquisição de conhecimento, possibilitando a concretização das metas e objetivos propostos com a realização deste mestrado.

À Débora por me encorajar, incentivar e me auxiliar nas demandas cotidianas da pesquisa. Gratidão pelos direcionamentos, companheirismo e cumplicidade;

À minha irmã, Simone por me atender sempre que a demanda de estudos e escrita apertavam, orientando e abdicando do seu tempo sempre que houve a necessidade de um suporte técnico;

Aos meus filhos e netos por me proporcionar momentos de Paz e amor, deixando meus dias mais leve, apesar desta correria ocasionada pelo excesso de tarefas que acabamos acumulando, por conciliar família, trabalho e mestrado. Em especial, ao Matheus, por me socorrer todas às vezes foi preciso de um suporte técnico;

À Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo suporte e contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa;

À minha orientadora. Profa. Dra. Jaqueline Moll, pelo apoio e orientação em todos os momentos. Gratidão por todos os ensinamentos e direcionamentos nesse processo de construção de conhecimento;

À banca examinadora, pelas contribuições, que possibilitaram o processo de desenvolvimento e finalização desta pesquisa;

E por fim, aos colegas de mestrado, que em muitos momentos doaram parte do seu tempo para contribuir com meu processo de crescimento, auxiliando na escrita e partilhando seus conhecimentos.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1: Combinação de descritores e filtros..... | 32 |
| Quadro 2: Dissertações e teses selecionadas através da pesquisa com os descritores e filtros citados no quadro..... | 33 |
| Quadro 3: Artigos e entrevistas selecionadas através da pesquisa com os descritores e filtros citados no Quadro | 37 |
| Quadro 4: As 10 competências da BNCC..... | 48 |
| Quadro 05: LDBEN /96 Art. 35-A | 63 |
| Quadro 6: Competências e Habilidades a serem desenvolvidas em Geografia de acordo com os PCNEM/2002..... | 63 |
| Quadro 7: Parâmetros, programas e suas proposições para o ensino de Geografia (2002- 2018) | 65 |
| Quadro 8: Matriz Curricular da Formação Geral Básica da Escola Pública Estadual | 73 |
| Quadro 09: Itinerário Formativos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas..... | 76 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 01: Componentes Curriculares do Ensino Médio - Escola Privada de Rondonópolis MT..... | 69 |
| Figura 02: Itinerários formativos - Escola Privada de Rondonópolis MT..... | 70 |
| Figura 03: Matriz Curricular do 3.º ano do Ensino Médio Inovador Regular – Escola Pública de Rondonópolis MT..... | 77 |
| Figura 04: Matriz curricular dos 1.º e 2.º ano do Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissional Técnico da Escola Pública de Rondonópolis MT..... | 79 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|--|
| BDTD | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| BNCC-EM | Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DCNEM | Diretrizes Curriculares Nacionais o Ensino Médio |
| DOU | Diário Oficial da União |
| EPT | Educação Profissional Técnica |
| EMI | Ensino Médio Integrado |
| ERECEO | Encontro Regional de Geografia |
| IBICT | Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia |
| IT | Itinerário Formativo |
| IFELT | Itinerário Formativo de Eletivas |
| IFTACHSA | Itinerário Formativo Trilha de Aprofundamento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. |
| IFTAMAT | Itinerário Formativo Trilha de Aprofundamento de Matemática e suas tecnologias. |
| IFTACNT | Itinerário Formativo Trilhas de Aprofundamento das Ciências Naturais e suas Tecnologias. |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| ProEMI | Programa Ensino Médio Inovador |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacional |
| PCNEM | Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio |

RESUMO

Após as modificações geradas com a Reforma do Ensino Médio em 2017, a qual resultou na Base Nacional Comum Curricular, a Educação Integral ficou prejudicada por conta da fragmentação na organização curricular, não mais prevalecendo a integração entre cultura geral e saberes para o mundo do trabalho, mas sim, os itinerários formativos. Componentes como, por exemplo, geografia, tiveram sua carga horária reduzida, ação esta que não condiz com os fundamentos de uma Educação Integral para a cidadania. A pesquisa apresenta como objetivo geral realizar uma análise das mudanças ocorridas no tempo pedagógico do currículo de Geografia com a implementação do Novo Ensino Médio, conforme a Lei n.º 13.415/2017, para identificar as principais modificações e suas relações com as políticas e práticas. Para tanto, efetuou-se uma comparação entre as matrizes curriculares de duas escolas, sendo uma pública e outra particular, ambas situadas em Rondonópolis, Estado do Mato Grosso. O estudo contou com a realização de pesquisa bibliográfica e documental de natureza qualitativa. Neste sentido, a prática de pesquisa permitiu constatar que os documentos de ambas as escolas se mostraram conexos com os ditames da Base Nacional Comum Curricular, sendo que, no caso da escola pública, ocorreu uma mutilação do currículo. Observamos que nas escolas públicas a Geografia possui oferta obrigatória para as escolas durante os três anos do Ensino Médio, mas foi posta como opcional para o estudante, o que significou tornar o estudo da mesma dependente do itinerário formativo escolhido pelo estudante. O estudo conclui que as modificações geradas com a Reforma do Ensino Médio arrefeceram as probabilidades de se consolidar uma educação cidadã, numa perspectiva emancipadora. É necessário que estas mudanças sejam discutidas para que se possa vislumbrar uma educação menos atrelada à lógica das competências e forme alunos à luz de uma formação humana integral no futuro.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Diretrizes Curriculares Nacionais; Geografia.

ABSTRACT

After the modifications generated with the Secondary Education Reform in 2017, which resulted in the National Common Curricular Base, Integral Education was hampered due to the fragmentation in the curricular organization, no longer prevailing the integration between general culture and knowledge for the world of work, but the formative itineraries. Components such as, for example, geography, had their workload reduced, an action that is not consistent with the fundamentals of an Integral Education for citizenship. The research presents as a general objective to carry out an analysis of the changes that occurred in the pedagogical time of the Geography curriculum with the implementation of the New High School, according to Law n. ° 13.415/2017, to identify the main changes and their relations with the policies and practices. Therefore, a comparison was made between the curricular matrices of two schools, one public and the other private, both located in Rondonópolis, State of Mato Grosso. The study included a bibliographical and documentary research of a qualitative nature. In this sense, the practice of research allowed us to verify that the documents of both schools were connected with the dictates of the National Common Curricular Base, and, in the case of public schools, there was a mutilation of the curriculum. We observed that in public schools, Geography has a mandatory offer for schools during the three years of high school, but it was made optional for the student, which meant making its study dependent on the training itinerary chosen by the student. The study concludes that the changes generated by the Secondary Education Reform reduced the chances of consolidating citizenship education, in an emancipatory perspective. It is necessary that these changes be discussed so that one can envision an education less linked to the logic of competences and train students in the light of an integral human formation in the future.

Keywords: High School Reform; National Curriculum Guidelines; Geography.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 | JUSTIFICATIVA | 19 |
| 3 | CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA | 23 |
| | | 30 |
| 5 | METODOLOGIA DA PESQUISA | 31 |
| 6 | ESTADO DO CONHECIMENTO | 32 |
| | | 40 |
| | 7.1 As políticas em Educação Destinadas ao Ensino Médio no Brasil e o Componente Curricular Geografia | 40 |
| | 7.2 O Dualismo no Sistema Educacional do Brasil | 57 |
| | 7.3 O Componente Curricular Geografia na Formação dos Estudantes do Ensino Médio | |
| | | 61 |
| 8 | ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS | 68 |
| | 8.1 Escola da rede privada de Rondonópolis - MT | 68 |
| | 8.2 Escola Pública Estadual do Mato Grosso | 72 |
| | | 74 |
| 9 | CONCLUSÕES | 84 |
| | | 87 |

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como campo de pesquisa o Ensino Médio no Brasil, com foco na reestruturação curricular, em especial, a do componente curricular Geografia, ocorrida com a implantação do “Novo” Ensino Médio no Brasil e no Estado de Mato Grosso. Com a pesquisa, contextualizamos as mudanças impostas pela Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), fundamentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Para tanto, foi necessária uma revisão de literatura, que versa sobre o papel da Geografia no âmbito escolar, além de uma reflexão sobre a relevância deste componente curricular de cunho obrigatório nos três anos do Ensino Médio.

Antes da atual Reforma, a Geografia era considerada componente curricular obrigatório em todo o Ensino Médio, o que garantia que todos os alunos tivessem acesso aos conhecimentos geográficos e carga horária definida no ensino médio. Contudo, após a Reforma, esse componente deixou de ser obrigatório para o estudante em todo o currículo, sendo apenas uma das possibilidades de escolha dentro das chamadas "áreas de conhecimento" (KUENZER, 2020). Isso significa que os estudantes podem optar por não estudar Geografia, o que pode resultar em uma formação incompleta e prejudicada (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015). Vale ressaltar que na Lei 13.415/17 não há referência a Geografia, nem a História, enquanto componentes curriculares, havendo somente a área de conhecimento que, antes da lei, ambas estavam incluídas - ciências humanas e sociais aplicadas.

A Geografia procura compreender a relação entre o homem e o espaço em que vive, considerando as dimensões físicas, econômicas, políticas, culturais e sociais do espaço geográfico (GOMES; SILVA, 2022). A partir do conhecimento geográfico, os estudantes conseguem compreender as complexas relações entre os diversos elementos que compõem o espaço em que vivem, o que é essencial para uma formação humana integral (FRIGOTTO, 2012).

Todavia, ao tornar a Geografia um componente curricular opcional, proposta na Reforma do Ensino Médio, nega-se sua contribuição, podendo prejudicar a formação dos estudantes, pois muitos podem optar por não estudar esse componente, perdendo assim a oportunidade de desenvolver competências e habilidades fundamentais para a sua formação humana integral (FRIGOTTO, 2012). Além disso, a redução do tempo destinado ao estudo da Geografia pode levar a uma diminuição da qualidade do ensino e

aprendizagem, o que também pode prejudicar a formação dos estudantes (KUENZER, 2017; 2020). Portanto, a redução da importância da Geografia no currículo do Ensino Médio pode representar um prejuízo para a formação humana integral do estudante, comprometendo a capacidade de compreender e atuar no mundo em que vive de forma crítica e consciente (LOPES FILHO, 2021). Além disso, pode levar a uma diminuição da sua força enquanto componente curricular, limitando a capacidade dos estudantes de compreenderem a realidade em sua plenitude. Isso pode afetar a formação cidadã dos estudantes, comprometendo a participação ativa na sociedade, a compreensão das questões sociais e ambientais que afetam o mundo e a capacidade de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (RAMOS, 2017).

Portanto, é fundamental que a Geografia seja valorizada como um componente curricular fundamental para a formação cidadã e integral dos estudantes, garantindo a sua obrigatoriedade no currículo do Ensino Médio e o seu estudo de forma aprofundada e interdisciplinar. Isso permitirá que os estudantes desenvolvam uma visão crítica sobre o mundo em que vivem, podendo fazer uma leitura crítica da realidade (FREIRE, 1996). A valorização dos conhecimentos, seu aprofundamento no ensino médio e a formação cidadã é, inclusive, proposta na BNCC:

Garantir a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental é essencial nessa etapa final da Educação Básica. Além de possibilitar o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que assim o desejarem, o Ensino Médio deve atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e construir “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea (BRASIL, 2018, p.464-465).

No entanto, a BNCC (BRASIL, 2018) se constitui em um conjunto de mudanças estruturais no currículo, nas quais é notório que o espaço concedido à Geografia demonstra tamanha desvalorização enquanto componente curricular que abriga um conjunto de saberes, posto que a mesma acaba por se diluir em meio a História, Sociologia e Filosofia. Isto é, perde seu caráter obrigatório como componente curricular, e corresponde à área das Ciências Humanas e Sociais aplicadas, tornando-se pulverizada entre os componentes de História, Sociologia e Filosofia e opcional aos discentes. E isso é verificado no texto da BNCC, no qual não fica delimitado o campo de conhecimentos de geografia, história, filosofia e sociologia, sendo priorizado somente a definição de competências gerais para a área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Com isso, concordamos com Cardoso

(2017), quando em seu estudo diz que as questões curriculares atinentes ao Novo Ensino Médio são permeadas por interesses conflitantes, os quais, por sua vez, representam projetos de poder e sociedade antagônicos entre si, reforçando assim a dualidade na educação (FRIGOTTO, 2018).

O estudo propicia reflexões e contextualizações dos documentos oficiais que fundamentaram a Lei n.º 13.415/17, que aprovou a Reforma do Ensino Médio. Desta forma, esta pesquisa procurou compreender e identificar o papel da escola e o lugar do componente curricular Geografia junto ao processo de formação dos jovens estudantes após essa Reforma do Ensino Médio, uma vez que a partir da Reforma, a Geografia perde seu lugar histórico de componente curricular, passando a não ser, nem mesmo, considerada “estudos e práticas”: Art. 3 § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. Luz Neto (2021), diz que apenas matemática, português e inglês são consideradas disciplinas obrigatórias neste contexto, ficando a Geografia e demais componentes relegadas a um segundo plano.

Com este estudo, buscamos entender o papel da Geografia na configuração do “Novo Ensino Médio”, uma vez que a mesma é indispensável nesta última etapa de ensino, onde são ampliados os domínios cognitivos, sociais e afetivos dos estudantes. Nesta fase, eles estão carregados de dúvidas e problemas existenciais, que podem acarretar desistências ou abandono escolar, por frustrações com o sistema escolar ou por outras prioridades, impedindo a continuidade dos estudos. Além disso, a evasão dos estudantes vem sendo provocada pela pobreza e precariedade existencial que atinge, em larga escala, a juventude (FERREIRA, 2021).

Libâneo (2012) afirma que existe no Brasil uma dualidade no sistema de ensino: escola do conhecimento para os ricos e escola do acolhimento social para os pobres. Essa afirmação vem de encontro com a atual Reforma do Ensino Médio. As escolas privadas continuam oferecendo uma formação ampla, que contempla todos os componentes curriculares nesta etapa de ensino (FRIGOTTO, 2018). Ao contrário do que está posto para as escolas públicas, frequentadas pelas pessoas de menor poder aquisitivo, nas quais o estudante é obrigado a escolher um dos itinerários formativos que irá cursar durante o Ensino Médio (BRASIL, 2017; 2018).

Para o professor Ruy Moreira, em palestra proferida no XV Encontro Regional de

Geografia (ERECEO, 2018), a retirada da Geografia do rol dos componentes obrigatórios do Ensino Médio deve ser interpretada como um mecanismo que visa eliminar o pensamento crítico dos estudantes (e da sociedade) em relação à realidade socioeconômica brasileira. O que significa furtar a capacidade de realização da crítica social, que tende a se fragilizar com a desobrigação do ensino de Geografia, em virtude da reformulação do currículo do Ensino Médio.

Jaqueline Moll e Sandra Regina de Oliveira Garcia (2020), no livro "Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio?", apontam para a crise do Ensino Médio no Brasil, que se manifesta em diversas dimensões, como a baixa qualidade do ensino, a evasão escolar, a falta de perspectivas dos estudantes e a desvalorização dos profissionais da educação. Moll e Garcia (2020), destacam que na sua essência, o Ensino Médio no Brasil é marcado pela heterogeneidade, tanto em relação aos perfis dos estudantes e das escolas, quanto em relação às diferentes visões e concepções que orientam a sua organização e funcionamento. Essa diferenciação se manifesta em um sistema educacional fragmentado, que não garante uma formação integral e coerente para os estudantes, que tem como consequência a perpetuação das desigualdades sociais e a exclusão de grande parte dos jovens brasileiros.

Para Ciavatta e Ramos (2011), o Ensino Médio pautado na formação por competências não colabora com a formação humana integral, mas sim para a perpetuação da lógica do capital, com a ideia de trabalho reduzida a emprego. Por sua vez, Moura, Lima Filho e Silva (2015) reiteram que os currículos fragmentados representam um óbice para a consolidação de uma educação pautada na cidadania e com viés emancipatório à luz de Freire (1996). Já o estudo de Escott (2020) relata que o "novo" Ensino Médio nada mais é do que a solidificação da dualidade histórica que sempre permeou os meandros da educação e que segundo Frigotto (2018) é um reflexo do modo excludente de sociedade, na qual poucos privilegiados possuem acesso a uma educação de qualidade.

Nesse contexto, defendem a necessidade de uma Reforma do Ensino Médio que considere as especificidades do país, que dialogue com a realidade dos estudantes e cujo objetivo seja garantir uma educação de qualidade e inclusiva para todos. Moll e Garcia (2020) destacam a importância de uma formação que possa contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, que valorize a diversidade cultural e que prepare os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (MOURA, 2012; 2013; RAMOS, 2017).

A Reforma do Ensino Médio não pode ser vista como uma solução isolada, mas deve ser parte de um processo mais amplo de transformação do sistema educacional brasileiro, que considere as demandas e as necessidades da sociedade, que tenha como base uma visão crítica e reflexiva da educação. Nisto, é coerente enfatizar a importância da participação da sociedade civil, dos profissionais da educação e dos próprios estudantes nesse processo, a fim de garantir uma educação de qualidade e inclusiva para todos (MOLL; GARCIA, 2020).

O resgate de alguns fatos histórico se fazem necessários para a análise da atual Reforma do Ensino Médio. Após a redemocratização do Brasil, na década de 1980, diversas ações e concepções foram propostas para o Ensino Médio, visando superar as desigualdades sociais e garantir uma educação de qualidade e inclusiva para todos os estudantes. Uma dessas ações foi a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 1998, que buscava orientar as escolas na elaboração de seus currículos e garantir uma formação mais ampla e crítica para os estudantes. Além disso, diversas iniciativas foram criadas para promover a educação inclusiva, como o Programa de Ações Afirmativas da Universidade de Brasília (UnB), que instituiu o sistema de cotas para alunos de escolas públicas e negros desde 2004. No entanto, apesar dessas ações, o Ensino Médio brasileiro permaneceu com grandes desafios, como superar a baixa qualidade do ensino, combater a evasão escolar e propor soluções para a falta de perspectivas para os estudantes.

O período pós -2003 foi marcado por descontinuidades e rupturas no Ensino Médio brasileiro. Durante o governo Lula, foram implementadas diversas políticas educacionais que buscavam a democratização do acesso e a melhoria da qualidade do ensino, como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como forma de ingresso ao ensino superior. O Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) sobre a educação profissional, é emblemático por corrigir, no ensino médio, a segregação do ensino geral com o ensino técnico, conforme era determinado pelo Decreto nº 2.238 (BRASIL, 1997). Mesmo com estes avanços, a dualidade na educação brasileira ainda se mostra recalcitrante, com as decisões no campo político influenciando as práticas pedagógicas no Ensino Médio brasileiro (FRIGOTTO, 2018; LOPES FILHO, 2021).

Além disso, em 2006, foram elaboradas as Orientações curriculares para o Ensino Médio, que buscavam garantir uma formação mais ampla e crítica aos estudantes, por

meio de um currículo mais flexível e interdisciplinar. Essas diretrizes também destacavam a importância da formação técnica e profissionalizante, visando a inserção dos jovens no mercado de trabalho.

A Emenda Constitucional n. 59/2009 foi um marco importante para a educação no Brasil, uma vez que tornou obrigatória a oferta de educação básica gratuita dos 4 aos 17 anos: "Art. 208 - Educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria" Isso inclui, portanto, a universalização do Ensino Médio. No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer para que essa meta seja efetivamente alcançada.

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, por meio da Resolução n.º 6/2012 (BRASIL, 2012), define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Propôs como objetivos principais a valorização da educação integral, buscando integrar diferentes áreas do conhecimento, promovendo a cultura, o esporte, a arte e a saúde na escola, visando à formação integral dos estudantes (BRASIL, 2012). Além disso, o documento propôs a adoção de metodologias ativas de ensino, compreendendo o estudante como protagonista do processo de aprendizagem e promovendo a colaboração, a criatividade e a resolução de problemas. O ponto central das diretrizes curriculares de 2012 é a valorização da formação técnica e profissionalizante, que busca preparar os estudantes para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, estabeleceu como uma de suas metas até 2024, a universalização do Ensino Médio para a população de 15 a 17 anos. Para isso, são necessárias políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e a qualidade do ensino. Entre as ações propostas pelo PNE, estão o aumento da oferta de vagas em escolas públicas, a ampliação da oferta de transporte escolar, a valorização dos profissionais da educação, a melhoria da infraestrutura das escolas e a promoção de uma formação crítica e integral para os estudantes (FURLETTI, 2017). Neste sentido, é fundamental serem consideradas as especificidades regionais e locais na elaboração e implementação das políticas, como o PNE, garantindo a equidade e a diversidade cultural do país (NEGRÃO et al., 2020).

A partir de 2015, com o início do governo Temer, ocorreu uma ruptura nessas tentativas de uma política educacional integral e cidadã, com a implementação de medidas que buscavam a redução dos investimentos na educação pública, contribuindo assim para

o seu respectivo sucateamento (BERTUANI, 2022; MENDES NETO; SUANNO; FERREIRA, 2021).

Em 2016, foi proposta a Reforma do Ensino Médio a partir de uma medida provisória que alterou as Diretrizes Curriculares Nacionais e flexibilizou o currículo, priorizando os componentes curriculares de língua portuguesa, inglês e matemática e reduzindo os demais componentes curriculares à denominação de “estudos e práticas” (LUZ NETO, 2021). Este processo é esmiuçado nos dizeres de Ferretti:

Embora o Ensino Médio seja, no país, de responsabilidade de cada estado na federação, a definição mais ampla de sua estrutura e da organização curricular decorre de políticas estabelecidas no âmbito nacional, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases, dos Planos Nacionais de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais, documentos elaborados, segundo o senso comum, por ocupantes de cargos em agências governamentais. Ainda que desempenhem, no processo, um papel fundamental, as políticas referidas no ensino médio, como, de resto, as políticas governamentais, em geral, atendem e mobilizam interesses de natureza diversa, não necessariamente congruentes, em torno da educação destinada aos jovens, ainda que, aparentemente, a leitura dos objetivos gerais da LDB relativos a essa etapa sugira a existência de consensos a respeito. Por isso, encontram respaldo por parte de alguns setores da sociedade, ao mesmo tempo que despertam críticas por parte de outros. A Lei nº 13.415, decorrente de uma medida provisória já a partir dessa origem autoritária, a qual aprovou inúmeras ocupações de escolas públicas do país por parte dos alunos matriculados, dirigidas tanto à forma quanto ao conteúdo da política educacional proposta. A proposição da reforma por meio da medida provisória pode sugerir, aos que não tem acompanhado sobre a educação nacional, mais de perto, que se tratou de uma ação intempestiva do atual governo autoritário. Cabe lembrar que a MP 746 que institui, num primeiro momento, a reforma do Ensino Médio constitui-se na segunda medida de impacto adotada pelo governo Temer. A primeira foi a proposta de Emenda Constitucional 241, posteriormente Projeto de Lei 55/2016 e, finalmente, PEC 95, por meio do qual foi instituído o Novo Regime Fiscal que estabeleceu severas restrições às despesas primárias do país por vinte anos, a partir de 2017 (FERRETTI, 2018, p.25 - 26).

Em 2017, foi aprovada a Lei 13.415 (BRASIL, 2017), que instituiu a Reforma do Ensino Médio, que tem sido alvo de críticas por parte de educadores e estudantes, sobre a sua eficácia na promoção de uma educação de qualidade para todos (KUENZER, 2017; 2020; SAVIANI, 2017). Diante desse cenário, é fundamental serem realizadas reflexões críticas sobre a trajetória do Ensino Médio no Brasil, buscando novas concepções e propostas que possam superar as desigualdades sociais e garantir uma formação integral e crítica para os estudantes (LOPES FILHO, 2021; FRIGOTTO, 2012). É preciso análises quantitativas e qualitativas sobre a escolarização dos jovens brasileiros para que, a partir de análises aprofundadas dos dados, políticas educacionais democráticas e inclusivas sejam implementadas considerando as necessidades dos estudantes e das escolas, e que

promovam a participação da sociedade civil e dos profissionais da educação nesse processo.

Em resumo, o desafio do Ensino Médio como garantia do direito educacional para todos no Brasil, exige um comprometimento firme e continuado de todas as partes envolvidas e fundamentalmente do poder público através da proposição de políticas públicas democráticas (FERREIRA; SANTOS, 2014; MELLO 2019). É preciso superar as barreiras que impedem o acesso e a permanência dos estudantes na escola, para garantir uma formação integral de qualidade para os jovens, promover a equidade e combater a desigualdade educacional no país (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2016; TREZZI, 2021).

2 JUSTIFICATIVA

O interesse pela temática da pesquisa surge com a preocupação que sempre tive, enquanto professora da educação básica, em relação à garantia dos direitos educacionais de forma justa e igualitária, assegurado pela Constituição de 1988, conforme estabelecido no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Mesmo com essa premissa, nos deparamos com incertezas acerca da efetivação de um processo de ensino e aprendizagem com qualidade para os estudantes brasileiros, considerando as drásticas mudanças implementadas pela Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017; 2018), complementada pela Base Nacional Comum Curricular-BNCC. E ainda se os rumos dessa nova configuração do currículo trarão benefícios e se essa implementação poderá garantir um desenvolvimento pleno aos nossos estudantes à luz dos preceitos de uma educação integral (FRIGOTTO, 2012; RAMOS, 2017).

Diante deste cenário de mudanças na composição curricular do Ensino Médio, tendo inúmeras indagações com relação à sua viabilidade para a juventude, surgiu a necessidade de aprofundamento sobre a temática, especificamente sobre a análise desta nova composição do currículo e suas implicações na Geografia e na formação dos estudantes no Ensino Médio.

A preocupação com uma educação de qualidade se justifica pelo fato de ser professora há vinte e sete anos na rede pública, graduada em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso, e especialista em Psicopedagogia e Coordenação Pedagógica. Atuei vinte e três anos seguidos na mesma unidade escolar, a escola Estadual Antônio Guimarães Balbino, localizada em Rondonópolis, Mato Grosso. Nessa escola, que atendia estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio, pude conhecer e atuar em várias funções: professora, na Articulação da Aprendizagem, na Articulação do Ensino Médio, na Coordenação Pedagógica e Direção. No decorrer da minha carreira docente, estive na gestão da escola citada por dezesseis anos, lugar que me deu condições para compreender a importância de uma educação inclusiva, na qual todos possam ter direito ao desenvolvimento pleno em iguais condições e oportunidades.

Estamos passando por um processo de municipalização de algumas escolas da rede estadual de Rondonópolis, a escola onde estava lotada, Antonio Guimarães Balbino, foi uma das seis escolas estaduais escolhidas pelo município de Rondonópolis - MT para atender apenas estudantes do primeiro ao quinto ano de escolarização. Assim, por ser professora concursada na rede estadual, estando numa escola administrada pela rede municipal, fui removida para outra escola da rede estadual, a escola de tempo integral Silvestre Gomes Jardim, na qual tive mais certeza da carência estrutural do nosso sistema de ensino. Essa minha primeira experiência com uma escola de tempo integral não foi tão animadora.

Este ano, a Escola Silvestre Gomes Jardim está atendendo estudantes do sétimo ao terceiro ano do ensino médio, e iniciou o ano letivo com uma estrutura curricular de tempo integral vocacionada ao esporte. O grande entrave é que essa modalidade não foi uma escolha dos estudantes, nem mesmo da comunidade escolar, e sim, imposta pelo governo do Estado. Para maior desespero, essa implantação imposta ocorreu sem nenhuma infraestrutura, como, por exemplo, espaços para ocorrer o processo educativo.

A escola oferece as modalidades esportivas de atletismo, basquete, futsal masculino e feminino, vôlei feminino e masculino, judô, handebol e xadrez. Hoje contamos com apenas uma quadra, que não possui bebedouro e nem banheiros, comprometendo a higiene pessoal dos estudantes, pois não conseguem tomar banho após as práticas esportivas. Para tomar água ou ir ao banheiro, os estudantes precisam usar os mesmos que estão sendo utilizados pelos outros alunos no interior da escola. Como oferecer uma educação integral com qualidade, diante dessa realidade? O que vejo são crianças e adolescentes sendo furtados de seus direitos educativos determinados na Carta Magna (BRASIL, 1988). Sem uma estrutura adequada, para o proposto no currículo, a escola se descaracteriza, deixando de ser um espaço de aprendizagens, se transformando em um espaço onde os pais deixam seus filhos às sete da manhã e buscam no fim do dia.

Apesar de todos os esforços por parte do corpo docente, o Estado não oferece condições para haver, de fato, um processo educativo adequado em relação à reorganização dos aspectos estruturais. Neste sentido, Moll (2012) coloca que:

A ampliação do tempo de permanência dos estudantes tem implicações diretas na reorganização e/ou expansão do espaço físico, na jornada de trabalho dos professores e outros profissionais da educação, nos investimentos financeiros

diferenciados para garantia da qualidade necessária aos processos de mudança, entre outros elementos. A concretização de tais mudanças requer processos de médio prazo que permitam aos sistemas de ensino e às escolas, em seu cotidiano, a (re)construção e o reordenamento material e simbólico do modus operandi (MOLL, 2012, p.28).

Segundo Moll (2009), uma Educação Integral é o caminho para as mudanças na qualidade da educação brasileira, através da ampliação do tempo na escola, e fundamentalmente a partir da proposição de uma formação humana integral que envolva as múltiplas dimensões do estudante. A formação humana integral requer uma educação de tempo integral pública, gratuita e de qualidade, seguindo todos os padrões exigidos pelas legislações vigentes, que garantem o direito à educação para todos. Significa buscar uma educação integral articulada à cultura local, valorizando os saberes populares, a partir do estreitamento das relações com a comunidade escolar. E ainda, uma proposta pedagógica que promova uma revisão curricular, ampliando o conhecimento escolar que contemple a valorização de temas relacionados à construção de valores éticos, à educação ambiental, à diversidade cultural, entre outros, além de conceder escuta e voz aos estudantes, percebendo os mesmos como sujeitos.

Ciente do dualismo do Ensino Médio no sistema educacional brasileiro (ESCOTT, 2020), destacamos a necessidade da realização desta pesquisa acerca da Reforma do Ensino Médio, com foco na análise sobre sua reestruturação curricular, que desobriga o estudo de componentes curriculares, antes obrigatórios, em todos os anos do Ensino Médio, em especial, o componente curricular Geografia.

A Geografia visa o estudo das relações sociais, políticas, econômicas, além da dinâmica da terra e de seus fenômenos. Tem como objeto de estudo do espaço geográfico, que apresenta caráter social em sua essência.

Os aspectos que marcam o mundo contemporâneo e globalizado, revelam que são necessárias teorias que dê em conta da tarefa de compreendê-lo e de apontar possibilidades de nele intervir. É a partir deste quadro em que evidenciamos a relevância da Geografia no currículo escolar, que tecemos as nossas considerações acerca das implicações que a Reforma do ensino médio poderá causar no processo de formação cidadã do estudante (FEITOSA, 2019; LOPES FILHO, 2021).

A pesquisa se fez necessária para evidenciar como a Reforma do Ensino Médio impôs uma visão sobre a educação, a qual é muito mais focalizada na preparação para o mercado de trabalho sob a égide do tecnicismo do que, necessariamente, formar alunos

para a vida e cidadania (LUZ NETO, 2021; SILVA, 2021).

Nesta perspectiva de formação para cidadania, a escola deve ter como prioridade um ensino pautado na justiça, criticidade, ética, solidariedade e transformação social, de forma que o indivíduo contribua na construção de um mundo menos desigual e mais democrático (RAMOS, 2017).

3 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA

A Lei n.º 13.415/2017 é considerada propositalmente equivocada e imediatista, pois as mudanças implementadas se apresentaram de forma autoritária, por meio de medida provisória, sem consulta pública, por um governo ilegítimo, invisibilizando grande parte da comunidade educacional contrária à lei. Sua justificativa está respaldada na argumentação da urgência do projeto para a recomposição econômica do país, como podemos ver nos dizeres de Motta e Frigotto (2017):

Segundo dirigentes do Ministério da Educação (MEC), a Reforma do Ensino Médio era urgente porque é necessário destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico. E a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade. Nessa perspectiva, no âmbito da educação, seriam aspectos necessários para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional: o investimento na melhoria da qualidade do Ensino Médio, até mesmo com o aumento da jornada escolar, visando melhores alcances no desempenho escolar; a reestruturação do currículo, ajustando-o às mudanças no mundo do trabalho, conforme a suposta educação do século XXI; a ampliação do número de vagas; e a contenção da evasão escolar. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p.357).

Esse argumento de Motta e Frigotto (2017) se mostra conexo com a lógica consoante ao sistema capitalista (MARX, 2007), na qual o trabalho é reduzido a emprego (RAMOS, 2008). Esta suposta melhoria da qualidade na educação é, na verdade, um discurso falacioso, o qual é utilizado de maneira renitente para prevalecer a dualidade na educação (ESCOTT, 2020; FRIGOTTO, 2018). Numa visão mais específica:

[...] a Lei parece insistir na perspectiva de que o conjunto dos problemas presentes no Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio da alteração curricular, contrariando, de um lado, as experiências vividas por governos anteriores que já trabalharam com semelhante tipo de abordagem e, de outro, com a própria secundarização do que a literatura educacional entende por currículo, ou seja, o conjunto de ações e atividades realizadas pela escola tendo em vista a formação de seus alunos, as quais são, obviamente, afetadas pelo acima indicado, assim como pelo clima das relações existentes interiormente à unidade escolar e desta com seu entorno e com as famílias dos educandos. Neste sentido, a Lei parece apoiar-se numa concepção restrita de currículo que reduz a riqueza do termo à matriz curricular. A instância que busca dar conta dessa questão é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, no entanto, não é entendida pelos seus próprios propositores como currículo. Evidência disso é a crítica da Lei à organização curricular existente: multiplicidade de disciplinas e rigidez na sua estrutura. Por isso mesmo suas propostas centrais giram em torno de dois aspectos principais: a flexibilização curricular e a oferta de cursos em tempo integral (sete horas diárias). A legislação ora proposta parece ignorar que a divisão das atuais matrizes

curriculares em um núcleo comum e uma parte diversificada, tendo em vista o atendimento a demandas locais por parte das escolas, devidas à extensão e diversidade cultural do país, já se constitui, em certo sentido, numa forma de flexibilização, aceita e praticada pelas escolas brasileiras desde a década de 1980, a qual priva os estudantes do acesso ao conjunto de conhecimentos ofertados a partir de vários campos do conhecimento historicamente produzido (FERRETTI, 2018, p.27 – 28).

Esta ideia de flexibilização é algo que anula o que está determinado na Resolução n.º 6 (BRASIL, 2012), a qual, dentre outros temas, aborda sobre a necessidade do vínculo entre os conteúdos propedêuticos e os saberes técnicos. Esta junção entre conhecimentos de natureza mais geral e aqueles voltados para o mundo do trabalho é tratada por Moura (2012; 2013) e Ramos (2008) como pré-condição essencial para a formação do aluno cidadão, cômico do seu potencial de contribuição para com a sociedade. Flexibilizar o currículo significa entender que Geografia e demais componentes exceto português, inglês e Matemática são meros acessórios na trajetória formativa do Ensino Médio, sendo, portanto, consideradas de menor importância (LUZ NETO, 2021).

As mudanças significativas que ocorreram com a última etapa da educação básica, o Ensino Médio, surgem como propostas “novas”, tendo como cenário as transformações nos processos produtivos e as novas modalidades de trabalho que emergem no contexto da Indústria 4.0, resultantes das transformações ocorridas no sistema capitalista (FRIGOTTO, 2018; SOUZA, 2020). Entretanto,

[...] tais razões se desmentem no confronto com a realidade da educação pública; onde mostra que se trata de uma ‘reforma’ contra a maioria dos jovens, cerca de 85% dos que frequentam a escola pública, cujo objetivo é administrar a ‘questão social’, condenando gerações ao trabalho simples” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p.357).

Em síntese, consoante a Lei n.º 13.415/17, mais precisamente em seu Art. 35-A estabelece o seguinte:

Art. 35 – A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; - ciências da natureza e suas tecnologias; - ciências humanas e sociais aplicadas. (BRASIL 2017).

Para efeito de exemplificação, estamos vivendo no estado do Mato Grosso um

momento em que os problemas gerados pela Reforma do Ensino Médio estão em erupção. A todo momento chegam novas informações, documentos, mudanças, adesão de escolas aos programas e cronogramas feitos pela Secretaria de Educação e Cultura de Mato Grosso - SEDUC/MT de forma arbitrária, sem um diálogo entre a comunidade escolar. Além disso, algumas questões ainda se encontram abertas, uma vez que a SEDUC/MT ainda não chegou a um padrão de implementação da Reforma do Ensino Médio.

A urgência intencional, por parte da classe dominante, fez com que a Reforma do Ensino Médio fosse implantada sem a participação dos envolvidos no processo, sem as devidas adequações estruturais necessárias, como formação de professores e infraestrutura adequada, considerados, questões mínimas para uma educação integral, justa e igualitária (RAMOS, 2017).

Voltando à escola Silvestre Gomes Jardim, como abarcar uma modalidade de ensino vocacionado ao esporte sem os espaços adequados? Ou, até mesmo, sem os espaços para a realização desses esportes? Essa é a realidade desta escola no ano corrente de 2023. O currículo da escola oferece nove modalidades de esportes, que acontecem simultaneamente, mas conta com apenas uma quadra de esportes. Além da falta dos espaços para a prática esportiva, também convivem com a ausência de banheiros adequados para sua higienização pessoal, pois como é uma escola de tempo integral, e as atividades esportivas acontecem antes e depois das aulas dos outros componentes curriculares, e desta forma, precisam de banheiros para tomar banho entre as aulas.

Diante de tantas inadequações, é improvável a aquisição de conhecimento. Diante dessas mudanças impostas pela Reforma do Ensino Médio e de tantas incertezas e indagações, cabe fazermos outros questionamentos sobre a principal função do Ensino Médio para os jovens estudantes:

Preparar para o mercado de trabalho?

Dar condições para prosseguir com os estudos acadêmicos?

Possibilitar uma formação humana e cidadã?

Essas questões são complexas e difíceis de serem respondidas, pois existem correntes de pensamentos que divergem a respeito do tema. Percebemos que diante da ausência de uma identidade própria, esta etapa de ensino é a que mais apresenta problemas estruturais como evasão, reprovação, baixa qualidade de ensino e um evidente dualismo estrutural (FERREIRA, 2021; FRIGOTTO, 2018).

Segundo Krawczyk se fala “[...] da perda da identidade, quando, na verdade, o ensino

médio nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional” (KRAWCZYK, 2011, p.04). Conforme Botelho (2017), sempre houve uma alternância nas políticas voltadas para o Ensino Médio, onde, podemos evidenciar momentos voltados para a formação humanística, ou direcionadas para a profissionalização, ou ainda como projeto integrado de educação e trabalho.

Podemos afirmar que com golpe de Michel Temer¹ e a ruptura de alguns projetos construídos coletivamente ou pelo menos que tinham como foco uma educação para todos com qualidade, contribuíram para a educação brasileira, tais como: o programa Mais Educação, Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada. Estes, estavam ocupando um lugar de destaque em muitas escolas e redes municipais e estaduais, quando nos deparamos com um período de retrocesso pós - golpe.

Esses programas apresentavam um currículo que proporcionava a oferta de mais tempo nas escolas, propondo a formação humana integral, e mostrando que é dever do Estado garantir mais tempo e espaços educativos para a formação dos estudantes. Além de, em suas propostas, articularem os tempos e espaços de escolarização com outros tempos e espaços de socialização.

Acreditamos não ser prematuro afirmar que o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, deu condições para o início de um retrocesso em nosso sistema educacional, e a partir de 2016 se iniciou uma série de mudanças do que era considerado uma educação integral.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2020), constata-se que a partir de 2003, durante o primeiro governo Lula, passou a prevalecer uma tendência hegemônica de Educação Integral para o Ensino Médio no Brasil, alinhada às perspectivas de formação integrada, politécnica e omnilateral. No entanto, a partir de 2016, ocorre uma interrupção, através da atual Reforma do Ensino Médio, uma vez que “o pressuposto da formação integrada não é o tipo de educação que interessa à classe dominante”.

Uma recuperação histórica dos debates, da política e dos documentos construídos sobre o Ensino Médio a partir de 2003 (início do primeiro governo Lula), nos mostrariam uma tendência [...] que, mesmo englobando aspectos contraditórios, vinha se tornando hegemônica. Encontraríamos pistas neste sentido ao notarmos que:

¹ Em 2016, após manobras políticas envolvendo o até então vice-presidente Michel Temer, resultou no impeachment da então presidente Dilma Rousseff. Com a posse de Michel Temer se inicia uma série de mudanças e reformas que beneficiaram as classes dominantes. Este ano, por unanimidade, o Tribunal Regional Federal decidiu pelo arquivamento

da ação de improbidade administrativa contra a ex-presidente Dilma Rousseff no caso das "pedaladas fiscais". As alegadas manobras fiscais embasaram o processo de impeachment da então presidente Dilma Rousseff em 2016.

a) o Decreto n.2.208/97 foi revogado por outro que disciplinou a forma de oferta da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio; b) a legislação que criou os Institutos Federais exigiu que esses ofertassem pelo menos 50% da Educação Profissional na forma integrada; c) ter-se implementado um programa para que os sistemas estaduais também oferecessem esse tipo de formação – o Programa Brasil Profissionalizado; d) o documento-base deste programa ter como eixo a concepção do Ensino Médio Integrado; e, e) as diretrizes curriculares nacionais do Ensino Médio Incorporassem vários princípios desta mesma concepção. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2020, p. 58).

As diretrizes curriculares presentes na Resolução n.º 6 (BRASIL, 2012) para o Ensino Médio tinham a valorização da educação integral como uma das principais diretrizes. O Programa Mais Educação, com o pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio, tinha como objetivo ampliar a jornada escolar dos estudantes e promover a integração entre as diferentes áreas do conhecimento, bem como entre a escola e a comunidade. Esse programa beneficiou milhares de escolas em todo o país e teve um impacto positivo na aprendizagem dos estudantes, na redução da evasão escolar e na promoção da cidadania. Com o pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio, iniciou-se um processo de formação mais amplo e integrado, onde havia valorização, não apenas no conhecimento acadêmico, mas também na cultura, na arte, no esporte, na saúde e na participação social dos estudantes. Assim como, ressaltava ainda a importância da participação ativa da comunidade escolar na construção de uma educação mais inclusiva, democrática e transformadora.

Para a efetivação de uma educação integral capaz de minimizar os problemas decorrentes de tantos anos de um processo educacional excludente e ineficaz, o aumento da carga horária não é suficiente, mas sim uma reestruturação das concepções de educação. Concordando com Moll, podemos afirmar:

Em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes estende-se para, no mínimo, sete horas diárias, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo abrange o debate da educação integral, consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros- no qual a categoria 'tempo escolar' reveste-se de relevante significado, tanto em relação a sua ampliação quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (MOLL, 2012, p. 144 – 145).

A análise da aplicabilidade desta Reforma do Ensino Médio é essencial para

identificarmos se a mesma conseguirá romper com o dualismo educacional do Brasil (ESCOTT, 2020; FRIGOTTO, 2018). Assim como, verificar a importância do componente curricular Geografia, uma vez que, seus estudos são essenciais para a compreensão da realidade, dando condições para os estudantes conquistarem o seu lugar no espaço, através do exercício de sua cidadania, assegurando seus direitos garantidos pela constituição.

A oferta do componente curricular Geografia no Estado de Mato Grosso é obrigatória para a escola, mas a escolha de cursar esse componente é opcional para o estudante do Ensino Médio até o momento. Porém, os professores ficam com responsabilidade de produzir um planejamento com clareza, quanto ao objeto e o método de análise, para ser compreensivo e atrativo para os estudantes, para que estes possam se matricular. A preocupação é que temos ainda alguns professores com tendências muito fortes referentes ao positivismo, com aulas pouco atrativas para os jovens do Ensino Médio. Com isso, há um risco iminente de enfraquecimento da Geografia, o que nos remete a uma preocupação quanto ao futuro da geografia nas escolas de nível médio.

Pinto e Carneiro (2019) no seu artigo “O ensino de Geografia no século XXI: prática e desafios do/no Ensino Médio,” fazem perguntas bastante provocativas em relação ao futuro do ensino de geografia, com a promulgação da nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018):

Para onde vai este ensino? Será que essa disciplina vai perder a sua legitimidade escolar? E o conhecimento do espaço geográfico, a partir de suas categorias de análises – lugar, território, região e paisagem, qual outra disciplina terá a autonomia para discuti-las? (PINTO; CARNEIRO, 2019, p. 13).

Para Santos (1993, p.9): "O espaço se globaliza, mas não é mundial na totalidade senão como metáfora. Todos os lugares são mundiais, mas não há um espaço mundial. Quem se globaliza mesmo são as pessoas". Partindo desta afirmação, entendemos a importância da Geografia em todas as etapas do Ensino Médio, para assegurar os estudos de conceitos capazes de aguçar a criticidade e por ser a fase em que os jovens estão preparados para entender seu lugar no espaço.

Nessa linha de reflexão, entendemos que a Geografia, nesse processo de reformas, pode se adaptar, ou não, por conta das dificuldades impostas em relação a seu tempo reduzido, e dividido com outros componentes. Além disso, por não ser componente

obrigatório para o estudante, os estudantes podem não se interessar por ela. No entanto, cabe ressaltar a luta de docentes e pesquisadores da ciência geográfica escolar na defesa da Geografia, que é um componente formador de opinião e de formação cidadã dos jovens, a partir das leituras e interpretações do mundo que vivemos na contemporaneidade.

A Geografia procura compreender a relação entre o homem e o espaço em que vive, considerando as dimensões físicas, econômicas, políticas, culturais e sociais do espaço geográfico (GOMES; SILVA, 2022). A partir do conhecimento geográfico, os estudantes conseguem compreender as complexas relações entre os diversos elementos que compõem o espaço em que vivem, o que é essencial para uma formação humana integral. Todavia, ao tornar a Geografia um componente curricular opcional, a Reforma do Ensino Médio pode prejudicar a formação dos alunos, pois muitos podem optar por não estudar a disciplina, perdendo assim a oportunidade de desenvolver competências e habilidades fundamentais para a sua formação humana integral (FRIGOTTO, 2012). Além disso, a redução do tempo destinado ao estudo da Geografia pode levar a uma diminuição da qualidade do ensino e aprendizagem, o que também pode prejudicar a formação dos estudantes (KUENZER, 2017; 2020).

Neste sentido, destacamos como problema de pesquisa: de que maneira a reestruturação curricular do Novo Ensino Médio garante a aquisição dos conhecimentos geográficos, a partir de suas categorias de análises, assegurando uma educação integral, libertadora, cidadã e emancipatória?

4 DEFINIÇÕES DA PESQUISA

O **Objetivo Geral** da pesquisa é realizar uma análise das mudanças ocorridas no tempo pedagógico das matrizes curriculares do componente curricular Geografia com a implementação do Novo Ensino Médio, conforme a Lei n.º 13.415/2017, para identificar as principais modificações.

Como **Objetivos Específicos**, propomos:

- Analisar as mudanças ocorridas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional com a Lei n.º 13.415/2017;
- Comparar o tempo pedagógico das matrizes curriculares do componente Geografia implantado em uma escola pública com o de uma escola privada do município de Rondonópolis, Mato Grosso, após a Reforma do Ensino Médio;
- Relacionar o que foi proposto pela Lei n.º 13.415/2017 com o que foi posto em prática com a Reforma do Ensino Médio nas escolas do Mato Grosso.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

O levantamento dos dados e a análise da viabilidade da reestruturação da Matriz Curricular do Ensino Médio, após a Reforma do mesmo, através da Lei n.º 13.415/2017, foi realizada mediante estudos do tipo bibliográfico e documental com abordagem qualitativa, por acreditar que seja a mais adequada, por sua flexibilidade para a análise dos dados, além de ser uma abordagem capaz de nortear a compreensão dos fenômenos sociais.

A pesquisa é embasada no método bibliográfico. Gil (2019) diz que este tipo de método acontece mediante consulta a materiais bibliográficos cujo teor contém materiais textuais que já versaram anteriormente sobre as temáticas pesquisadas. É também uma pesquisa do tipo explicativa, posto que elenca os fatores que corroboram para a manifestação de um fenômeno (VERGARA, 2016). Além disso, o estudo pode ser entendido como sendo documental. Marconi e Lakatos (2017) mencionam que este tipo de pesquisa se caracteriza por ter documentos como objeto de análise, sejam eles escritos ou não.

A prática de pesquisa foi caracterizada pela análise de documentos de uma escola pública e outra escola da rede particular de Rondonópolis, estado do Mato Grosso. Estes documentos são alusivos às matrizes curriculares do Ensino Médio, com seus respectivos componentes e cargas horárias.

A natureza do estudo é qualitativa. Conforme Minayo (2013), este tipo de método é empregável nos casos em que se busca compreender a realidade social conexas à ocorrência do problema de pesquisa ou fenômeno estudado.

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

De acordo com Neves (1996), a pesquisa qualitativa proporciona a interpretação dos aspectos subjetivos de um contexto social, assim como abrange um conjunto diversificado de técnicas interpretativas que buscam identificar e apresentar os elementos de um sistema complexo de significados.

6 ESTADO DO CONHECIMENTO

O processo de investigação inicial sobre o tema de pesquisa ocorreu por meio de pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações (BDTD) e artigos que tratam sobre o tema.

Utilizando os descritores Reforma do Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais, Geografia, BNCC-EM e Formação Humana Integral, não houve sucesso nas buscas efetuadas, inviabilizando o processo de pesquisa. Diante disso, percebeu-se a necessidade de utilização dos filtros Ciências Humanas, Educação e Geografia para a identificação de trabalhos que de fato estavam relacionados ao tema de pesquisa.

Diante do baixo número de trabalhos relacionados ao tema, encontrados na CAPES, foi preciso continuar a pesquisa em outras fontes. Assim, a pesquisa foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, sendo que os mesmos descritores foram utilizados no processo investigativo. Após os levantamentos desses dados, identificamos um número reduzido de trabalhos, num total de 6 produções *stricto sensu* relacionadas ao tema de pesquisa. Desta forma, fica evidente a necessidade e relevância do estudo sobre a Geografia no currículo do Novo Ensino Médio.

Quadro 1: Combinação de Descritores e Filtros

| Descritores | |
|---|------------------|
| "Reforma do Ensino Médio". "Diretrizes Curriculares"; "Geografia". | |
| "Geografia"; "BNCC-EM"; "Reforma do Ensino Médio". | |
| "Geografia"; "Formação Humana Integral"; "Reforma do Ensino Médio". | |
| Série | Filtros |
| 1 | Ciências Humanas |
| 2 | Educação |
| 3 | Geografia |

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos bancos de teses e dissertações da CAPES e IBICT (2023).

Utilizando os descritores Reforma do Ensino Médio, Diretrizes Curriculares, Geografia, BNCC-EM e Formação Humana Integral e os filtros Ciências Humanas,

Educação e Geografia, identificamos os trabalhos abaixo como fonte de pesquisa. Seguem quadros abaixo com o detalhamento do levantamento do estado do conhecimento.

Quadro 2: Dissertações e teses selecionadas através da pesquisa com os descritores e filtros citados no quadro 1

| Título do Trabalho | Autoria | Instituição de Ensino | Palavras-chave | Tipo | Data Defesa |
|---|---------------------------------------|---|--|-------------|--------------------|
| Mudanças curriculares no Ensino Médio na percepção e vivência dos alunos em colégios particulares de São Paulo. | Carolina Oliveira Zambrana | Pontifícia Universidad e Católica de São Paulo | Currículo. Conhecimento. Mudança. Desenvolvimento. Gerações, Ensino Médio. | Tese | 2020 |
| A Implementação da Lei n.º 13.415/2017 e Implicações à Geografia no Ensino Médio em Pau dos Ferros/RN. | Raiany Priscila Paiva Medeiros Nonato | Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no Campus Avançado de Pau dos Ferros | Reforma. Lei n.º 13.415/2017. Ensino Médio. Geografia | Dissertação | 2020 |
| Educação em disputa: Uma análise sobre os conflitos decorrentes da Reforma do Ensino Médio no Brasil sob o prisma do modelo | José Maurício Ávilla Carvalho | Universidade Federal do Rio de Janeiro | Reforma do ensino médio. Políticas Públicas. Modelo de Coalizões de | Dissertação | 2019 |

| | | | | | |
|--|---------------------------------------|--|---|-------------|------|
| de coalizões de defesa. | | | Defesa. | | |
| Juventude escolar e Ensino de Geografia: Sujeitos, espaços e sentidos. | Shirley Alves Viana Vanderley | Universidad e Federal do Tocantins, Porto Nacional | Jovens. Práticas docentes. Ensino. Geografia. | Dissertação | 2018 |
| Geografia e Ensino Médio: as perspectivas de alunos e professores no município de Campo Mourão/PR. | Lucas da Silva Salmeron | Universidad e Estadual de Maringá | Reformas educacionais. Novo Ensino Médio. Geografia Escolar. Raciocínio Geográfico. | Dissertação | 2020 |
| BNCC: políticas curriculares padronizadas na construção da geografia Escolar | Ana Carolina de Figueiredo Azevedo | Universidad e do Estado do Rio de Janeiro. | BNCC. Políticas curriculares . Geografia escolar. | Dissertação | 2021 |

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos bancos de teses e dissertações da CAPES e IBICT (2023).

Realizamos o levantamento bibliográfico com a leitura dos trabalhos acadêmicos acima citados, e identificamos elementos de fundamentação teórica para a pesquisa, questões, problemas, objetivos e caminhos metodológicos. A partir desse referencial bibliográfico, identificamos obras capazes de nortear os estudos para a pesquisa. Segue um breve resumo sobre alguns destes trabalhos acadêmicos que dão fundamentação a esta pesquisa.

O estudo de Zambrana (2020) teve como objetivo analisar a percepção de alunos do ensino médio, quanto às modificações curriculares num colégio particular da cidade de São Paulo. De acordo com Zambrana (2020), os procedimentos metodológicos desta pesquisa abarcaram primeiramente a realização de entrevistas com 117 alunos que fazem parte dos três anos do Ensino Médio. Já o segundo momento ocorreu com um grupo de 9 alunos formados entre 2015 a 2018, os quais estudaram sem vivenciar as modificações atuais do ensino médio (BRASIL, 2018).

Os alunos entrevistados entendem que a escola deve ser vista como um espaço focalizado para promover o desenvolvimento social e educacional dos estudantes. Zambrana (2020) concluiu que a escola também deve se notabilizar pelo uso de metodologias diferenciadas de ensino, as quais devem corroborar para uma aprendizagem significativa.

A dissertação intitulada A implementação da Lei n.º 13.415/2017 e as Mudanças no Ensino Médio em Pau dos Ferros/RN, realizada por Raiany Priscila Paiva Medeiros Nonato (2020), versa sobre as mudanças ocorridas no sistema educacional, em planos estratégicos, leis e documentos normativos e curriculares. Teve como objetivo geral analisar as disputas por meio da identificação dos aspectos mais relevantes das discussões sobre a Reforma do Ensino Médio no Brasil. Para tanto, Nonato (2020) se propôs a investigar e analisar de forma objetiva as implicações da Lei n.º 13.415/2017 no Ensino Médio e na Geografia em uma escola pública do município de Pau dos Ferros/RN.

A metodologia do estudo de Nonato (2020) abarcou a pesquisa qualitativa, de viés analítico, coleta de dados, pesquisa documental, análise simples e análise de conteúdo. Segundo Nonato (2020), o novo Ensino Médio está passando por um processo de consolidação sem condições adequadas, pois foi implantado sem as devidas adequações estruturais, pela ausência de financiamentos do estado, utilizando-se de parcerias com empresas privadas, no processo de implementação de uma política pública educacional. Ainda conforme a Nonato (2020), segundo a Reforma do Ensino Médio, o ensino de Geografia foi prejudicado, pois foi subjugado à condição de disciplina optativa, além de inviabilizar o ensino, contribuindo para o empobrecimento dos saberes geográficos.

Outra dissertação utilizada no estado do conhecimento intitulada “Educação em disputa: uma análise sobre os conflitos decorrentes da reforma do ensino médio no Brasil sob o prisma do modelo de coalizões de defesa”, produzida por José Maurício Avilla Carvalho (2019). Teve como objetivo geral analisar as principais disputas entre os atores

envolvidos com a discussão da Reforma do Ensino Médio (MP 746/16 – Lei 13.415/17) e surgiu a partir da Reforma do Ensino Médio, com a promulgação da Lei n.º 13.415/2017, motivada pelos protestos realizados, pela sociedade, por estar em desacordo com a implantação da referida Lei. Assim, o estudo investigou como foi o processo de disputas entre os envolvidos no debate referente a Reforma do Ensino Médio. Para tanto, analisou esse embate identificando os aspectos pertinentes da discussão, a dinâmica dos conflitos e os recursos de poder utilizados.

Para a análise dos dados, José Maurício Avilla Carvalho utilizou o modelo de coalizões de defesas, e desta forma, foram considerados todos os pontos de vista dos envolvidos na discussão da viabilidade da Reforma do Ensino Médio. A obtenção dos dados foi mediante uma metodologia qualitativa e analítica, por meio de pesquisa documental e observações simples, que possibilitou o entendimento da dinâmica desse embate entre os envolvidos (CARVALHO, 2019).

De acordo com Carvalho (2019), uma das principais divergências com relação à Reforma do Ensino Médio é o fato de ter sido fruto de uma medida provisória, que impossibilitou estudos e debates acerca de sua viabilidade para a efetivação de uma educação de qualidade de forma igualitária. Além disso, Carvalho (2019) aponta que a implementação da reforma do ensino médio, pelo fato de não ter sido discutida de forma democrática, tende a ocorrer de maneira conflituosa diante dos atores contrários a esta reforma.

Também analisamos a pesquisa intitulada “Juventude, escola e ensino de geografia: sujeitos, espaços e sentidos”, realizada por Shirley Alves Viana Vanderley (2018). O estudo analisa a relação entre os jovens e o ensino de Geografia, por entender que eles podem ser agentes transformadores, tendo como objetivo analisar a importância que os estudantes da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio atribuem ao Ensino de Geografia.

De acordo com Vanderley (2018), após a análise dos dados, identificou-se que o ensino de Geografia vem passando por mudanças, de um modelo tradicional, para um modelo contextualizado entre a parte física da geografia e seus aspectos humanos. Ainda segundo Vanderley (2018), os estudantes não apenas gostam da disciplina de Geografia, como reconhecem sua importância para a compreensão da realidade, essencial para sua formação cidadã.

A dissertação intitulada “Geografia e Ensino Médio: as perspectivas de alunos e professores do município de Campo Mourão/PR”, realizada por Lucas da Silva Salmeron

(2020), objetivou a análise à luz do contexto das reformas educacionais atuais, considerando principalmente a Lei n.º 13.415, sobre a importância do conhecimento geográfico para a formação do educando, embora o foco fosse as perspectivas de alunos e professores de escolas selecionadas do município de Campo Mourão – PR. A pesquisa foi de grande valia por tratar de questionamentos acerca da implantação da mesma lei. Salmeron (2020) utilizou uma abordagem qualitativa na metodologia e foi balizada pelo método crítico-dialético.

No quadro abaixo citamos os trabalhos, artigos e entrevistas utilizados como fonte de pesquisa. Segue abaixo um breve resumo sobre cada um deles para melhor entendimento do detalhamento do Estado do conhecimento.

Quadro 3: Artigos selecionados através da pesquisa com os descritores e filtros citados no Quadro 1.

| Trabalho | Autor | Local | Data |
|--|---|--|-------------|
| Dualidade Estrutural e o Ensino Médio no Brasil. | Rodrigo da Silva Pereira, Micaela Balsamo de Mello, Catarina Cerqueira de Freitas Santos, | Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, volume 7 | 2019 |
| Ensino Médio e Educação Profissional – A ruptura com o Dualismo Estrutural | Entrevista - Benno Sander, Eliezer Pacheco e Gaudêncio Frigotto | Revista - Retratos da Escola | 2019 |
| Reforma do Ensino Médio do (Des) Governo de Turno: Decreta-se uma Escola para os ricos e outra para os pobres. | Gaudêncio Frigotto | Revista de Educação Movimento/Universidade Federal do Rio de Janeiro | 2019 |

| | | | |
|---|--|-----------------------------|------|
| A Reforma do Ensino Médio como mecanismo de intensificação do dualismo escolar. | Rosimar Serena Siqueira Esquinsani e Valdocir Antonio Esquinsani | Revista Espaço do Currículo | 2019 |
|---|--|-----------------------------|------|

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O artigo “O Dualismo Estrutural e o Novo Ensino Médio” (2019), de autoria de Rodrigo da Silva Pereira, Micaela Balsamo de Mello, Catarina Cerqueira de Freitas Santos, publicado na revista brasileira de Educação de Jovens e Adultos, evidencia que essa política tende a ampliar as desigualdades e divisão social do trabalho, pois determinam uma dualidade na estrutura educacional, estabelecendo um processo educativo para os filhos da classe trabalhadora e outro para as classes dominantes. Sendo que, apenas os mais abastados conseguem dar continuidade aos estudos e ingressar em uma carreira acadêmica (FRIGOTTO, 2018).

O texto traz evidências quanto à existência de um dualismo na educação brasileira. Afirmam que continuam presentes nas atuais reformas educacionais, uma estrutura dualista que aprofunda as desigualdades escolares. O estudo enfatiza a urgência em fortalecer e empoderar as classes populares e trabalhadores da educação para assegurar uma educação justa, com iguais direitos e oportunidades.

Também utilizamos como fonte de pesquisa, a entrevista “ensino médio e educação profissional – a ruptura com o dualismo estrutural” realizada por Luiz Fernando Dourado, editor de Retratos da Escola, com Benno Sander, Eliezer Pacheco e Gaudêncio Frigotto, que trata das políticas e programas voltados para o currículo do Ensino Médio e da educação profissional, com vistas à superação desse sistema educacional carregado de dualismo estrutural. Contextualiza os avanços e retrocessos, além de discutir sobre a gratuidade e obrigatoriedade da universalização do Ensino Médio, integrado à educação profissional, e versou sobre os seguintes questionamentos: dualismo histórico estrutural, limites e possibilidades das políticas públicas, desafios e garantias de universalização do ensino médio, com acesso e permanência, políticas de integração e articulação para o ensino médio e educação profissional, evasão e repetência, avaliação, Diretrizes Curriculares Nacional, educação integral, entre outros.

O artigo “Reforma do Ensino Médio do (des) governo de turno: decreta-se uma

escola para os ricos e outra para os pobres” (2019), publicado por Gaudêncio Frigotto, alerta sobre a Reforma do Ensino Médio realizada através da implantação da Lei n.º 13.415/2017. Para Frigotto (2019) esta lei pode ser caracterizada como uma contrarreforma, de um desgoverno que não atende aos interesses das massas populares, pois conduz a um caminho que camufla o destino da maioria da classe trabalhadora, destinado às carreiras de menor prestígio social e de valor econômico, atendendo aos interesses burgueses e do mercado econômico internacional.

De acordo com Frigotto (2019), esta reforma só piora a situação atual do sistema educacional brasileiro, pois está carregada de mudanças direcionadas aos estudantes oriundos das classes populares que estudam em escolas públicas. Significa, segundo Frigotto (2019), que essa reforma legaliza o *apartheid* social na educação brasileira, sob o pretexto de que há excesso no número de disciplinas, retiram do currículo justo as disciplinas que aguçam a criticidade dos estudantes como sociologia, filosofia, geografia e história. Justifica-se, ainda, com a ideia de que o estudante utiliza meios digitais e não suporta mais uma escola conteudista, ignorando que nossas escolas não possuem infraestrutura para tal justificativa, pois na realidade há muitas escolas sucateadas, sem condições mínimas para o aprendizado.

Outra pesquisa intitulada "A reforma do Ensino Médio como mecanismo de intensificação do dualismo escolar" de autoria de Rosimar Serena Siqueira Esquinsani e Valdocir Antonio Esquinsani, publicada na Revista Espaço do Currículo, utilizou os descritores Ensino Médio, Dualismo Escolar, Administração Educacional e Lei n.º 13.415/2017. O texto versa sobre o dualismo no sistema educacional brasileiro, sobretudo nas políticas públicas voltadas para o ensino médio, etapa na qual essa dualidade no sistema educacional se torna mais evidente. Apresentam preocupação com a intensificação desse sistema dual após a implantação da Reforma do Ensino Médio, conforme a lei n.º 13.415/2017, que está caracterizado pela prática de dois projetos formativos: formação propedêutica (preparar para o ingresso no ensino superior) e/ou a formação para o mundo do trabalho.

7. CONTEXTUALIZAÇÃO CONCEITUAL E TEÓRICA: REVISÃO DA LITERATURA

7.1 As políticas em Educação Destinadas ao Ensino Médio no Brasil e o Componente Curricular Geografia

Para iniciarmos nossas reflexões faremos uma contextualização histórica das principais políticas educacionais destinadas ao Ensino Médio para, posteriormente, compreender como o componente curricular Geografia foi inserido no currículo do Ensino Médio nas últimas décadas.

Consoante com Santos e Maia (2016), desde a Constituição Federal de 16 de julho de 1934, a primeira do Brasil como uma república, conseguimos identificar estudos sobre direitos de todos à educação e sobre o dever do Estado em garantir diretrizes para uma educação nacional. Dando continuidade ao atendimento das necessidades de ensino e aprendizagem, as constituições de 1937 e 1946, também estabeleceram leis orgânicas que regularam o sistema de ensino brasileiro. Conforme a Constituição de 1934 em seu Art. 5º, inc. XIV: “é dever da união traçar as diretrizes e planos para a educação nacional, atendendo todos os graus e ramos, comuns e especializados, coordenando e fiscalizando a sua execução, em todo o território do País”. Segundo a Constituição de 1988.

Entretanto, as políticas públicas educacionais no Brasil nem sempre conseguiram atender às necessidades educacionais dos estudantes ao longo do período republicano. Elas estão carregadas de segundas intencionalidades e tendem a beneficiar as elites dominantes (ESCOTT, 2020). Elas acabaram contribuindo com o fortalecimento da divisão de classes, pois é notório em suas aplicabilidades, uma distinção entre a educação para as massas populares e a educação para os filhos da elite dominante (FRIGOTTO, 2018). Conforme a Lei n.º 9.394/96, toda unidade escolar que oferta o Ensino Médio precisa estruturar seu projeto político pedagógico, conforme o Art. 35:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
– a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p. 1).

A LDB, n.º 9.394/96, traz alguns apontamentos, como sua finalidade e identificação dos órgãos responsáveis por promovê-la, focalizando no desenvolvimento pleno do educando. Em seu Art. 2º estabelece que:

[...] a educação, é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 1).

Uma educação integral é dever do estado e direito de todos, no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei n.10.179/01), e do Fundo nacional de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB, Lei n.11.494/07) e os artigos 205, 206 da Constituição Brasileira, consoante os trechos abaixo:

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

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC no 19/98 e EC no 53/2006) I–igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II–liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III–pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV–gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V–valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI–gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII–garantia de padrão de qualidade;

VIII–piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal (BRASIL, 1988, p.123)

Já a proposta do PNE previa que até 2020, metade das escolas públicas estariam oferecendo uma educação integral de qualidade. Mas, infelizmente, não foi o que ocorreu, pois nos deparamos mais uma vez com as descontinuidades de políticas educacionais no Brasil.

O Ensino Médio passou a integrar-se aos programas de Educação Integral, com a implantação do Programa Ensino Médio Inovador (Pro Emi), através da Portaria n.º 971, de 09/10/2009. A Emenda Constitucional 59/2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE), trata da obrigatoriedade da oferta do Ensino Médio e diz sobre os deveres do Estado com a educação, que será efetivado mediante a garantia de: [...] I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não teve acesso na idade própria. (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 59, de 2009, CNE).

A Resolução CNE/CEB n.º 02 e 30 de janeiro de 2012 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. As diretrizes curriculares de 2012 foram elaboradas após um amplo debate com diversos setores da sociedade, como estudantes, professores, gestores, especialistas e representantes de organizações da sociedade civil. Esse processo de construção coletiva permitiu a incorporação de diferentes perspectivas e experiências na elaboração do documento. Um dos principais objetivos das diretrizes curriculares foi a promoção da inclusão no ensino médio, buscando garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma formação de qualidade, independentemente de sua origem social, etnia, gênero ou orientação sexual. Para isso, no documento está proposta a valorização da diversidade cultural e a adoção de práticas pedagógicas que considerem as diferentes formas de aprender e de expressar-se dos estudantes. Outro aspecto importante das Diretrizes Curriculares de 2012 é a valorização da educação integral, conforme se lê busca integrar diferentes áreas do conhecimento, promover a cultura, o esporte, a arte e a saúde na escola, visando à formação integral dos estudantes. Consoante o Art. 17 (BRASIL, 2012, p.5): “Os sistemas de ensino, de acordo com a legislação e a normatização nacional e estadual, e na busca da melhor adequação possível às necessidades dos estudantes e do meio social, devem:

“[...] III- fomentar alternativas de diversificação e flexibilização, pelas unidades escolares, de formatos, componentes curriculares ou formas de estudo e de atividades, estimulando a construção de itinerários formativos que atendam às características, interesses e necessidades dos estudantes e às demandas do meio social, privilegiando propostas com opções pelos estudantes”.

A propósito, o Programa Mais Educação, cujo objetivo era ampliar a jornada escolar dos estudantes e promover a integração entre as diferentes áreas do conhecimento, bem como entre a escola e a comunidade, beneficiou milhares de escolas em todo o país e teve

um impacto positivo na aprendizagem dos estudantes, na redução da evasão escolar e na promoção da cidadania.

Apesar dos avanços trazidos pelas Diretrizes Curriculares de 2012, sua implementação enfrentou vários desafios como a falta de recursos financeiros, de infraestrutura adequada nas escolas e de formação dos professores para lidar com a flexibilização do currículo e com a adoção de novas metodologias de ensino. Além disso, a resistência de alguns setores da sociedade em relação à inclusão de temas sensíveis à educação, como a diversidade sexual e de gênero, também foi um obstáculo enfrentado.

O Programa de Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), lançado em 2013, que teve como objetivo principal fortalecer o ensino médio brasileiro por meio da formação de professores e gestores escolares. O Pacto contribuiu para a implementação de uma educação integral por meio de diversos eixos de atuação. Um deles foi a ampliação da carga horária dos estudantes, visando garantir uma formação mais completa e integrada. Além disso, o programa valorizou a formação técnica e profissionalizante, buscando preparar os estudantes para o mercado de trabalho e para a vida cidadã (LOPES FILHO, 2021; RAMOS, 2017).

Outro aspecto importante do Pacto foi a formação de professores e gestores escolares, para capacitar esses profissionais para lidar com a flexibilização curricular e com as metodologias de ensino voltadas para uma educação integral. Essa formação foi desenvolvida por meio de cursos presenciais e a distância, oficinas, encontros e materiais didáticos específicos. Conforme o trecho abaixo:

Art. 15. Com fundamento no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, no exercício de sua autonomia e na gestão democrática, o projeto político-pedagógico das unidades escolares, deve traduzir a proposta educativa construída coletivamente, garantida a participação efetiva da comunidade escolar e local, bem como a permanente construção da identidade entre a escola e o território no qual está inserida.

§ 1º Cabe a cada unidade de ensino a elaboração do seu projeto político-pedagógico, com a proposição de alternativas para a formação integral e acesso aos conhecimentos e saberes necessários, definido a partir de aprofundado processo de diagnóstico, análise e estabelecimento de prioridades, delimitação de formas de implementação e sistemática de seu acompanhamento e avaliação (BRASIL, 2012, p. 6).

Além disso, o Pacto valorizou a participação da comunidade escolar na construção de uma educação mais inclusiva e democrática, por meio de iniciativas como os Conselhos Escolares e as atividades de mobilização social. Isso contribuiu para a promoção da

cidadania e para o fortalecimento da escola como um espaço de diálogo e participação. Segundo Moll (2012), o processo de implementação de uma educação integral com o Ensino Médio Inovador também foi interrompido, desta vez, através de uma medida provisória, que deu origem a chamada Reforma do Ensino Médio, encarada por muitos estudiosos como uma contrarreforma, como Frigotto, Motta e Moll, pois duvidam de suas reais intencionalidades, por acreditarem que ela não atende aos interesses da classe trabalhadora.

Para Frigotto, a Reforma do Ensino Médio foi implementada de forma unilateral e não dialogada, não considerando as especificidades de cada região do país, resultando em uma educação que se baseia na ideia de que o estudante é um mero espectador passivo do conhecimento, ao invés de um agente ativo na construção do seu próprio aprendizado. Os mesmos concordam que a Reforma do Ensino Médio e a BNCC foram criadas sem considerar a opinião dos profissionais de educação e das comunidades escolares, deixando de lado as discussões sobre como a educação poderia ser melhorada e transformada. Para esses críticos, a educação precisa ser vista como um espaço de construção coletiva, em que as diferentes vozes devem ser ouvidas e consideradas.

A falta de investimentos e de recursos para a implementação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC deixou muitas escolas públicas sem estrutura adequada para oferecer uma educação de qualidade, com falta de equipamentos, falta de professores e turmas superlotadas. Para que as mudanças propostas pela Reforma e pela BNCC possam ser implementadas de forma efetiva, é necessário um investimento significativo na melhoria da infraestrutura escolar e na capacitação dos professores.

Portanto, houve uma ruptura na construção de uma identidade para o Ensino Médio que vinha sendo construída, que não se resume apenas às mudanças impostas pela Reforma do Ensino Médio e pela BNCC, mas também à forma como essas mudanças foram implementadas. Isto sem considerar a opinião dos profissionais de educação e das comunidades escolares, somada a falta de investimentos e recursos necessários para que as mudanças propostas possam ser efetivamente implementadas. Saviani (2017) diz que da forma como a “contrarreforma” foi elaborada, sem ouvir as partes interessadas na educação sob um viés libertador (FREIRE, 1997), fica evidente o interesse por parte da classe dominante em manter a dualidade na educação (FRIGOTTO, 2018).

Assim, a Lei n.13.415/2017, se iniciou mediante uma Medida Provisória (MP 746/2016), forma jurídica propositalmente equivocada e imediatista para evitar um debate

sério acerca do futuro Ensino Médio. “Propositalmente”, pois essas mudanças estão se apresentando de forma autoritária, invisibilizando grande parte da comunidade educacional contrária à lei. As mudanças da Reforma transformam o Ensino Médio, antes balizado pelas “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” (2012), que vinham apresentando possibilidades de garantir aos estudantes o contato com uma formação geral, não específica. O intuito do Ensino Médio era transmitir, através dos treze componentes curriculares obrigatórios, o conjunto de conhecimentos básicos que deveriam “ter por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Transformam-no em um Ensino Médio que não valoriza a formação plena do educando, pois é dividida em duas partes (Base Nacional Curricular [60% da carga horária] e Itinerantes Formativos [40% da carga horária]), sendo que a primeira não pode exceder 1800 horas durante todo ensino médio (BRASIL, 2018). Ou seja, apesar de ser apresentada como uma proposta que amplia a carga horária, ela, na verdade, reduz de 800 horas para 600 horas anuais a quantidade de tempo de trabalho da base nacional curricular, que se entende como conhecimentos essenciais para formação do indivíduo pleno.

Os Itinerários Formativos (I.F) da BNCC (2018) são: a) Linguagens e suas tecnologias; b) Matemática e suas tecnologias; c) Ciências da natureza e suas tecnologias; d) Ciências humanas e sociais aplicadas, e; e) Formação técnica profissional. Importantíssimo salientar que mesmo o aluno podendo escolher mais de um Itinerário Formativo, a escola pode se limitar a oferecer somente dois, escolhidos segundo a demanda local da escola e certamente a sua capacidade financeira. No que tange a Reforma do Ensino Médio:

Imbuída do caráter ideológico instrumental, esta é conduzida como processo natural de modernização — fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador —, despida de relações de poder e sem historicidade. Ou seja, a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 356).

Neste contexto da reforma: Quem terá condições de escolher exatamente qual Itinerante deseja seguir? Pensando na questão financeira e administrativa das escolas públicas estaduais, quantos e quais I.F. conseguirão oferecer? As diferenças entre a rede pública e a rede privada estão sendo consideradas? O campo de escolha profissional do

jovem pobre não ficará limitado em virtude da sua geografia? Problematizações como essas deveriam ser assimiladas, uma vez que, além da questão econômica, da formação de mão de obra para a economia global, os “Agentes da Reforma” atribuíram sua necessidade e sua urgência.

Contudo, destaca-se quatro principais impactos da “Reforma do Ensino Médio”, são eles: o aumento da desigualdade educacional, portanto, social; as demissões e falta de empregos em massa (além da qualidade do profissional da educação que também se encontra em xeque); a descaracterização da escola e a fragmentação da juventude uma vez que será possível cursar até 100% do Ensino Médio à distância depois da Reforma (CASAGRANDE; ALONSO, 2022. FERRETTI, 2018; GIROTTO, 2018).

Diante de tantas incertezas sobre a reestruturação curricular do Ensino Médio, é necessária uma análise dos documentos-chave da implantação da Lei n.º 13.415/2017, além de pesquisas e observações acerca de sua real implantação nas escolas públicas e privadas. Dentre eles, destacamos: a Resolução CNE/CEB n.º 03, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); e a Resolução n.º 4, de 17 de dezembro de 2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) como etapa final da Educação Básica.

A Resolução CNE/CEB n.º 03/2018, fundamentada no Parecer CNE/CEB n.º 3/2018, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BNCC-EM), define que sua formação geral básica seja composta por competências e habilidades, e que as unidades escolares podem adotá-las em seus currículos, quando julgarem pertinentes ao seu contexto, desde que atendam a todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC.

Art. 2º as aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências. Parágrafo único. As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Art. 3º A competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), e atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 01).

O novo Ensino Médio ainda hoje é motivo de críticas, por ter sido criado por meio de medida provisória, sem a participação dos setores envolvidos com a educação, como

instituições e professores, o que leva a questionamentos sobre legitimidade e seus objetivos. Essas mudanças alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) a respeito do Ensino Médio. O currículo passou a abarcar os conteúdos mínimos da BNCC e os itinerários formativos, das áreas de conhecimento, escolhidos pelos estudantes, mas em seu segundo ano de implantação, não evidenciamos o que está posto na Lei. O que constatamos, em 2023, é um currículo imposto, onde os estudantes do Ensino Médio não estão tendo opção de escolha e nem infraestrutura adequada para a implantação das mudanças impostas pela Lei.

A BNCC (BRASIL, 2018) tem como uma de suas funções regular e definir os processos de aprendizagens essenciais para o desenvolvimento de nossos estudantes ao longo das etapas e modalidades da educação básica, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) como define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Art. 1º A educação abrange os processos formativos que desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p. 01).

Responsável pela construção dos currículos e propostas pedagógicas escolares, a BNCC (BRASIL, 2018) deve contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações que tratam da formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos e adequação de infraestrutura necessária para a efetivação do desenvolvimento educacional. Desta forma, um dos objetivos da Base Nacional Comum Curricular é acabar com a fragmentação das políticas educacionais, garantindo acesso e permanência dos estudantes, assim como, iguais possibilidades de ensino e aprendizagem. Ela deve assegurar o desenvolvimento de dez competências durante a educação básica. Dentre elas estão: O conhecimento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado (BRASIL, 2018).

Quadro 4: As 10 Competências da BNCC

| Competência | Descrição | Objetivo |
|---|--|--|
| Conhecimento | Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. | Entender e explicar a realidade, colaborar com a sociedade e continuar a aprender. |
| Pensamento científico, crítico e criativo | Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. | Investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções. |
| Repertório cultural | Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. | Fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. |
| Comunicação | Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual- motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. | Expressar-se e partilhar informações, sentimentos, ideias, experiências e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. |

| | | |
|--------------------------------|--|--|
| Cultura digital | Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. | Comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimento, resolver problemas e exercer protagonismo de autoria. |
| Trabalho e projeto de vida | Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. | Entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade. |
| Argumentação | Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si, dos outros e do planeta. | Formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns com base em direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável e ética. |
| Autoconhecimento e Autocuidado | Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. | Cuidar da saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e a dos outros, com autocrítica e |

| | | |
|-------------------------------|--|---|
| | | capacidade para lidar com elas. |
| Empatia e cooperação | Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. | Fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceito de qualquer natureza. |
| Responsabilidade de Cidadania | Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. | Tomar decisões com princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e democráticos. |

Fonte: Adaptado pela autora com base na BNCC (BRASIL, 2018).

Com a BNCC (BRASIL, 2018), o termo competência é definido como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Para Ciavatta e Ramos (2011), uma educação pautada em competências não atende aos princípios de uma educação integral e cidadã, pois valoriza os saberes técnicos voltados para a potencialização da empregabilidade. Desta forma, afirma que a educação deve trabalhar com valores e ações que efetive processos de transformação social, de forma justa, humana, com foco nas questões ambientais. Quanto ao foco do currículo, eles devem desenvolver competências,

definindo as aprendizagens essenciais. Desta forma, o Artigo 26 da LDB, versa sobre o que básico- comum e o que é diverso:

Art. 26. Os currículos [...] do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013, p.31).

A Resolução CNE/CEB n.º 4/18, define o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, com as seguintes finalidades: A Consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; preparação para o trabalho e cidadania; formação ética e desenvolvimento intelectual e pensamento crítico; compreensão de fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, podendo relacionar teorias com as práticas.

A Lei n.º 13.415/2017 inclui o art. 35-A na LDBEN, que estabelece que a Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas”, esta deve ser complementada, nos termos do § 1º desse mesmo artigo, por uma parte diversificada, a ser definida em cada sistema de ensino e que “deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural”. O art. 36 da LDB, na redação dada pela Lei n.º 13.415/2017, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. § 1.º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017, p.02).

Na prática, essas mudanças, tem provocado inúmeros desafios, principalmente nas escolas públicas, pois as mesmas não possuem estrutura física e financeira adequadas

para atender as exigências necessárias para o desenvolvimento pleno dos itinerários formativos. Assim, devemos sempre analisar se as mudanças conseguirão avançar ou dificultar os processos de ensino e aprendizagem. Por entender que, nem todos os projetos conseguem atender ou beneficiar uma totalidade, pela complexidade das diversas realidades existentes.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) propõe, de maneira explícita, o seu compromisso com a Educação Integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Nos dizeres contidos na BNCC:

Concluída após anos de debates com a sociedade e os educadores do Brasil, o texto referente ao Ensino Médio possibilitará a dar sequência ao trabalho de adequação dos currículos regionais e das propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares brasileiras iniciado quando da homologação da etapa até o 9.º ano do Ensino Fundamental. Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral [...], apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (BRASIL, 2018, p.7).

Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, considerando-os como sujeitos de aprendizagem e promovendo uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017).

O espaço reproduz a totalidade através das transformações determinadas pela sociedade, modos de produção, distribuição da população, entre outras necessidades, desempenham funções evolutivas na formação econômica e social, influência na sua construção e também é influenciado nas demais estruturas de modo que torna componente fundamental da totalidade social e de seus movimentos (SANTOS, 1978, p.10).

No entanto, as políticas públicas educacionais no Brasil são criticadas por sua descontinuidade, e desta forma, costumam ser contextualizadas em diferentes cenários

onde ora avançam ou retrocedem. Assim, em alguns momentos são apoiadas ou ignoradas, ou sofrem alterações conforme as “necessidades” políticas, econômicas e sociais. Tais “necessidades” deveriam garantir a qualidade da educação, assim como promover a igualdade e superar a crise econômica do país, (SOUZA; SOARES, 2018). Quanto ao processo de aplicação das políticas públicas no Brasil, Silva (2017, p.106) afirma que:

As políticas públicas de educação, que, em tese, se configurariam como políticas de Estado enquanto são discutidas e aprovadas em diversas instâncias, sofrem da descontinuidade que caracteriza a atuação do Estado brasileiro no tocante à educação básica. Esse processo ocorre em função do papel desempenhado pelo Estado brasileiro a serviço das classes dominantes umbilicalmente ligadas ao imperialismo, portanto, submissas a seus organismos de dominação. Nesse contexto, os governos que gerenciam sucessivamente o Estado lançam políticas públicas de educação descontínuas, fragmentadas e focalizadas (SILVA, 2017, p. 106).

Desta forma, podemos afirmar que as políticas públicas educacionais que antecederam a atual Reforma do Ensino Médio, tiveram suas estruturas iniciais alteradas para dar início a outras políticas educacionais, dando início a mais um retrocesso nas políticas públicas educacionais. Desta forma, perde-se todo um trabalho que vinha sendo construído nas políticas voltadas para o Ensino Médio. Como exemplo, podemos apontar o Ensino Médio Integrado e o Ensino Médio Inovador, com o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Conforme Moll (2018), mediante a aprovação do segundo Plano Nacional de Educação (PNE) no ano de 2007, que trazia a proposta de acréscimo da jornada progressiva de ensino no Ensino Médio, foi realizado inicialmente o Programa Mais Educação no PNE (2001-2011) como um programa de educação integral em turno ampliado. O Decreto n.º 5.154/04 apresentou como um condutor para a expansão do Ensino Médio Integrado (EMI), onde foram posteriormente apresentados os seus fundamentos no Documento-Base da Educação Profissional Técnica (EPT) integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007). No teor deste documento, é estabelecido o seguinte:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei n.º 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

- os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;
- as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e
- as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

- integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:
 - na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
 - em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
- subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Esse documento apresentou uma sistematização das discussões sobre o tema, a partir de:

Uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, 2007, p. 40).

Conforme observamos, a integração do currículo no Ensino Médio Integrado vai além do ideário de pessoas que no passado, mais precisamente após a publicização da Carta Magna (BRASIL, 1988), já pleiteavam a viabilização da consecução deste objetivo. Entretanto, nos últimos anos, todo o esforço empreendido em prol de uma educação emancipatória acabou sendo flagrantemente desrespeitado com a reforma do ensino médio. O nome deste fenômeno é denominado, na literatura, como a contrarreforma do ensino médio (GÓIS; RIBEIRO; MOTA, 2019; MINUZZI; MACHADO; COUTINHO, 2022; PEREIRA, 2022; SILVA; POSSAMAI; MARTINI, 2019).

A temática do currículo no Ensino Médio integrado é envolta não apenas na questão da necessidade de atualizações constantes para o seu refinamento conforme sugerido pela Resolução nº 6 (BRASIL, 2012). Para Cardoso (2017), outro ponto que é conexo a este tema diz respeito a projetos de poder heterogêneos e antagônicos, os quais defendem interesses conflitantes e com objetivos distintos entre si. Na interpretação de Minuzzi, Machado e Coutinho (2022), os movimentos que são atinentes a contra reforma educacional acabam fortalecendo a lógica do dualismo de ensino e, por conseguinte, a

ganância do capital (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015). Estes movimentos se mostraram fortemente influentes ao promoverem mudanças significativas no ensino médio brasileiro por meio das alterações na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996).

Saviani (2017) explana que faltou diálogo com as partes interessadas com relação às discussões correlatas na Reforma do Ensino Médio. De acordo com Frigotto (2018), mesmo diante de todos os esforços empreendidos no passado, a escola pública brasileira, em pleno século XXI, ainda não conseguiu suplantar o dualismo na educação. Por sua vez, Kuenzer (2020) assevera que as mudanças acontecidas nos últimos anos com relação ao ensino médio reiteram o caráter do ensino fragmentado, o qual não contribui para uma formação integral.

Uma das contradições da BNCC é a possibilidade de opção do estudante pela trilha de aprendizagem que for mais conexa com suas aspirações (BRASIL, 2017). Entretanto, questiona-se se um jovem, do alto da sua pouca experiência de vida, já teria maturidade suficiente para decidir que área pretende seguir com vistas ao alcance do sucesso profissional. Na visão de Kuenzer (2017), seria mais produtivo, o aluno ter contato teórico e principalmente prático com a maior diversidade possível de áreas e, a partir destas vivências, escolher aquela com a qual tem mais afinidade.

Em contrapartida, a estas opções de itinerário formativo, é oportuno observar o que é dito por Frigotto (2012) ao se referir ao que é uma educação com viés integrador. Estas opções oferecidas pela BNCC (BRASIL, 2017) acabam contradizendo o discurso de formação integral que este documento apregoa na sua parte inicial. De acordo com Frigotto (2012), uma educação que se caracteriza por ser voltada ao âmbito da formação humana integral busca o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões, sejam elas físicas, intelectuais e até mesmo espirituais, algo que não se vê no processo de reforma do ensino médio. Segundo Luz Neto (2021), em nome da flexibilização curricular, com exceção de Matemática e Língua Portuguesa e inglesa, as demais disciplinas foram relegadas a um caráter optativo, conforme os itinerários formativos da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

A falta de um debate mais aprofundado a respeito de mudanças tão significativas na forma como o ensino médio brasileiro é ofertado e operacionalizado, é criticada na literatura atinente a esta temática. Para Saviani (2017), a agilidade com a qual estas modificações foram aprovadas suscitaram, não apenas, a falta do dialogismo com as correntes políticas contrárias a esta reforma, como também a supressão da democracia neste processo. Em

complemento a esta linha de pensamento, Kuenzer (2020) diz que seria mais oportuno uma organização curricular que pudesse viabilizar de fato uma integração mais firme, entre conhecimentos gerais e técnicos, à luz do que havia preconizado na Resolução CEB/CNE n.º 6 de 20/09/2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Essas mudanças no Ensino Médio tem relação com a consolidação do sistema capitalista, no qual a educação passa a ser vista como uma espécie de instrumento de controle da classe dominante contra a classe dominada (SAVIANI, 2007). Isto atende aos padrões de duas formas: a) garantindo o acesso a uma educação de qualidade para seus filhos, e; b) mantendo a dinâmica da formação de mão de obra com o ensino voltado ao mundo do trabalho. Com isso, as chances de um trabalhador viver uma vida mais digna e próspera se reduz drasticamente, posto que a figura humana nos processos produtivos tem a sua relevância cada vez menor (ANTUNES, 2009). E o ensino médio implementado pela Reforma colabora com esses ditames do sistema.

No entanto, na seara educacional brasileira, um dos momentos históricos mais importantes no que tange a suplantação do *status quo* capitalista e da educação dual diz respeito a Constituição Federal vigente (BRASIL, 1988). Este acontecimento é emblemático do processo de redemocratização brasileira ocorrido na década dos anos 1980. De forma positivada, a Carta Magna (BRASIL, 1988) reconhece que a educação é um direito de todos, à luz do que já era reconhecido em documentos internacionais, como, por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). A partir deste momento, um dos maiores desafios enfrentados pelo poder público diz respeito à universalização do acesso à educação, de maneira que o maior número possível de brasileiros pudesse frequentar a escola (OLIVEIRA, 2005). Como se pode ver no decurso do texto, historicamente a Carta Magna de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 representam marcos importantes com vistas a uma possibilidade de suplantação da dualidade histórica na educação. Isto ficou ainda mais evidente com a Resolução n.º 6, a qual reiterou a necessidade de articulação entre saberes gerais e cultura técnica (BRASIL, 2012).

Em contrapartida, com a aprovação da Lei n.º 13.415 (BRASIL, 2017), destacamos um ponto que é nevrálgico e inspira debates: é o fato desta legislação permitir que os docentes atuantes no Ensino Médio sejam detentores de notório saber. Ocorre que no ensino médio integrado possui nuances e meandros que nem sempre são entendidos por quem já é atuante nesta seara e que seriam dificilmente interpretados com destreza por

profissionais iniciantes no ramo da docência. Estes são problemas que se mostram ao longo de toda trajetória de formação do estudante, englobando a dimensão técnica e profissional.

Assim, no governo do ex-presidente Michel Temer, a classe dominante mais uma vez mostrou a sua força. Em meio a um processo de aprovação, no qual, de forma fragorosa, faltou diálogo com as partes interessadas (SAVIANI, 2017). A Lei nº 13.415 de 2017 foi aprovada e praticamente fez com que o Decreto MEC nº 2.208, de 1997 (educação profissional), fosse ressuscitado em uma roupagem mais moderna, mas igualmente excludente ao promover a fragmentação do ensino médio (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

7.2 O Dualismo no Sistema Educacional do Brasil

Quando se menciona o termo dualidade, está se fazendo menção a presença de dois caminhos de características antagônicas, que levam a destinos diferentes entre si. Quando trazido para o âmbito da educação, esta dualidade nos remete aos pensamentos de Marx (2007), cuja obra descreve as características da sociedade capitalista, a qual é dividida em classes e não há uma divisão justa das riquezas produzidas. Ainda segundo Marx (2007), neste arranjo social há a classe patronal, formada pelos representantes do baronato, cuja característica principal é o domínio dos meios de produção e do capital. E do outro lado, há os trabalhadores, explorados pela classe patronal.

Segundo Moura, Lima Filho e Silva (2015), a ganância do capital não se reflete apenas nas relações sociais e de trabalho, impactando também a educação de modo inevitável. Quando analisado sob o prisma educacional, a dualidade na educação está envolta na desigualdade de oportunidades. Consoante Frigotto (2018), os enriquecidos possuem ingresso facilitado nas melhores escolas, enquanto a classe menos favorecida economicamente, deve se contentar em ser educada com vistas a preparação ao mundo do trabalho, sem ter ciência dos conhecimentos propedêuticos que a escola dos ricos propicia aos seus estudantes.

O dualismo educacional entre escolas públicas e privadas no Brasil é uma questão histórica e estrutural que afeta a oferta e a qualidade da educação no país (FRIGOTTO, 2018). Essa diferença se reflete também na implementação da Reforma do Ensino Médio,

que pode aprofundar ainda mais as desigualdades educacionais entre as escolas públicas e privadas. Por exemplo, a flexibilização curricular proposta pela Reforma pode ser implementada com mais facilidade pelas escolas privadas, que têm mais autonomia na escolha de suas disciplinas eletivas, as quais detêm de maior poderio econômico, o que reitera a dualidade histórica na educação (FRIGOTTO, 2018). Essa diferença pode levar a uma maior exclusão social e profissional dos estudantes das escolas públicas.

Para combater o dualismo educacional e garantir uma educação mais igualitária e integral para todos os estudantes, é necessário investir em políticas públicas que valorizem a educação pública, promovam a equidade e a justiça social. Isso inclui a alocação de recursos financeiros e infra estruturais adequados para as escolas públicas, e o desenvolvimento de políticas que garantam a qualidade do ensino, a formação continuada dos professores, a promoção de uma educação que valorize a diversidade cultural e a formação crítica dos estudantes. Somente assim será possível garantir uma educação de qualidade para todos e combater as desigualdades educacionais no Brasil (MELLO, 2019).

Desta forma, evidenciamos a reforma do ensino médio como uma das políticas públicas educacionais que, além de não assegurar direitos de igualdades, acabam aumentando as desigualdades sociais, pois oferecem para a classe trabalhadora um ensino tecnicista e excludente, com o intuito de atender às necessidades de ofertas de mão de obra com empregos que exigem baixas qualificações. Em contrapartida, para os estudantes de classes altas, observamos um ensino voltado para a construção de uma carreira acadêmica. Assim, essa política pública educacional no Brasil reproduz e acentua a divisão das classes sociais, pois não oportuniza aos menos favorecidos condições de superação da sua condição econômica.

A relação educação e trabalho se realiza em uma dupla direção, uma vez que o trabalho, enquanto princípio educativo, permite uma formação omnilateral. No entanto, “sob as necessidades do capital de formação da mão de obra para as empresas, os estudantes são educados para a disciplina, para a adaptação às suas formas de exploração ou, simplesmente, para o adestramento nas funções úteis à produção” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p.752).

A escola deveria ser um espaço onde nossos estudantes obtivessem conhecimento adequado para a conscientização de que, através da educação, abre-se a possibilidade de ascensão social, que juntamente com outros direitos viabilizam uma vida digna. Mas essa dualidade no sistema de ensino brasileiro faz da escola um lugar de reprodução ideológica

das classes dominantes, sendo utilizada pelas elites como um instrumento de dominação das classes populares, com seu poder de persuasão. Assim, a escola, com seu sistema dual, acaba realizando seu objetivo de camuflar as diferenças e conflitos de classes corriqueiras nos ambientes escolares.

De acordo com Frigotto (2016), o currículo do Ensino Médio é tido como um desdobramento de intervenções das instituições internacionais que regulam as políticas do país aos interesses do mercado, desta forma, pode se afirmar que, em geral, as estruturas curriculares destinadas ao Ensino Médio tendem a distanciar o estudante do processo de ensino e aprendizagem de forma satisfatória, dificultando a efetivação de sua participação na sociedade, aprofundando as desigualdades educacionais. Ainda segundo Frigotto (2010), a teoria do capital humano entende a educação como um instrumento de produção de força de trabalho, onde o currículo possa proporcionar aos estudantes habilidades para a ampliação da produção econômica. Sob esse viés, o sistema educacional brasileiro vem se subordinando aos imperativos econômico e desenvolvimentista, estabelecendo vínculos entre educação e mercado de trabalho, de maneira que, haja integração entre as políticas educacionais e o controle político- ideológicos no país.

Desta forma, de maneira dialética, entende-se que através do trabalho, o homem se emancipa, se houver um entendimento sobre as relações de dominação que pode estar inserido. Assim, pode se dizer que o trabalho na educação pode assumir um caráter formativo, se puder possibilitar o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo.

A educação brasileira como está estruturada é alvo de críticas pela comunidade escolar, por seu fracasso, evidenciados mediante dados obtidos com as avaliações oficiais. Segundo a constituição, todos temos direito ao pleno desenvolvimento, ao exercício da cidadania e preparo para o trabalho e, neste sentido, a LDB afirma que temos que buscar o pleno desenvolvimento dos estudantes. Fazendo um breve levantamento histórico sobre os estudos referentes à educação integral no Brasil, não podemos deixar de mencionar “o Manifesto dos pioneiros da educação nova, de 1932, intitulado ” a reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”, que se constituiu em um documento escrito por 26 educadores, sugerindo diretrizes políticas para a educação. Certos de que a escola tradicional servia, e ainda continua atualmente, apenas para atender aos interesses burgueses, reivindicavam uma escola pública única, desprovida de qualquer privilégio, com ensino laico, gratuito e obrigatório. Para eles, a educação era um instrumento para a reconstrução e efetivação da democracia, possibilitando a união dos grupos sociais.

Assim, defendiam bases e princípios únicos para a educação, respeitando as individualidades de cada local. Apesar de todos os esforços dedicados neste período para reestruturação da educação brasileira, a educação integral só se caracterizou como política pública para a educação na segunda metade do século XX, com Anísio Teixeira, a partir da criação do projeto da Escola-parque em Salvador e com Darcy Ribeiro, com os CIEPs no Rio de Janeiro.

Defensores de uma escola em tempo integral com políticas mais justas e democráticas para todos, Anísio e Darcy estavam certos de que o acesso à educação ainda era privilégio de poucos, por seu caráter elitista, pois exigiam das crianças pobres o mesmo desempenho que as crianças ricas apresentavam. No século XX houve um crescente movimento de busca de transformação do sistema educacional para suprir as novas exigências da sociedade que começa a entender a educação integral como uma alternativa para a melhorar a qualidade de ensino no Brasil. Consoante com o Manifesto dos Pioneiros(1930), a educação deve assegurar uma escola universal, preferencialmente pública, de qualidade e laica. Apesar dos esforços dedicados para a construção de uma sociedade igualitária, o que ainda evidenciamos é um processo educacional ainda dual.

Diante do exposto até o momento da pesquisa percebemos que não podemos mais conceber uma educação que não priorize os menos favorecidos. Assim como não podemos aceitar uma educação que não consiga garantir o acesso e a permanência dos mesmos, garantindo uma educação integral e em tempo integral, por entender a necessidade da ampliação do tempo em espaços educativos, além de uma formação humana integral para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem dos nossos estudantes. E não estamos falando apenas de mais tempo na escola e sim de um processo educativo pautado em projetos pedagógicos que venham ao encontro dos interesses dos estudantes, que atendam suas realidades, respeitando suas individualidades e com métodos que correspondam às necessidades e expectativas de cada indivíduo. Desta forma, garantir o desenvolvimento integral, não apenas intelectual, mas social, emocional, físico e cultural. Ampliar o tempo de atendimento escolar possibilita novas experiências e interações, pois podem contar com tempo e espaços diversificados.

A sala de aula não deve ser o único espaço de aprendizagem, para tanto os planejamentos devem considerar a organização dos ambientes de maneira que sejam exploradas todas as possibilidades de participação e trocas de experiências, reconhecendo a singularidade do indivíduo, garantindo o processo de inclusão de todos no processo

educativo, com respeito às diversidades étnicas, econômicas, cultural, sexual, entre outras (BRASIL, 2012).

O novo Ensino Médio é um exemplo do que foi exposto, pois sofreu mudanças e adequações em sua estrutura, carregadas de segundas intencionalidades, pois requalifica sua estrutura curricular a partir dos interesses do mercado internacional.

Concordando com Frigotto (2016), a estrutura curricular do novo Ensino Médio atende aos interesses das organizações internacionais, distanciando os estudantes de aprendizagens necessárias para sua inserção digna na sociedade, aprofundando as desigualdades educacionais, perpetuando o dualismo estrutural da educação no Brasil, apesar dos discursos em prol à defesa da democracia social existente.

7.2 O Componente Curricular Geografia na Formação dos Estudantes do Ensino Médio

O componente curricular Geografia é fundamental para a formação integral dos estudantes do ensino médio. Abordamos aqui, os principais documentos utilizados como referência para a estruturação curricular da Geografia durante o Ensino Médio.

No Brasil, a Geografia tem seu surgimento mediante a criação do Colégio Pedro II, em 1837, que posteriormente passa a ser considerada matéria ao ser aderida nos cursos preparatórios de admissão nas faculdades de Direito, pois era reconhecida como fundamental para a formação da classe dominante do país, se consolidando como disciplina escolar na década de 1930, mediante sua institucionalização enquanto ciência, pela Universidade de São Paulo, e pelas necessidades provenientes da industrialização e urbanização (SILVA, 2017).

A palavra Geografia, conforme Ferreira (2010), é de origem grega (geographía= geo= terra e grafia= escrita). Tendo a Grécia, o comércio como base econômica e mediante seu processo exploratório das atividades comerciais, foi possível aos gregos conhecerem vários lugares, sendo os pioneiros em sistematizar suas viagens mediante relatos históricos da pré-história da Geografia (MORAES, 2003).

Conforme Silva (2017), a Geografia escolar surge junto ao processo de unificação da Alemanha, no século XIX, onde a mesma contemplava o estudo sobre a descrição da superfície terrestre, fator que contribui com a formação da identidade alemã, que se destaca

pelos conhecimentos estratégicos que fortalecem o patriotismo. Santos (2006), afirma que:

Sistemas de objetos e sistemas de ações interagem. De um lado, os sistemas de objetos condicionam como se dão as ações e, de outro lado, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma (SANTOS, 2006, p. 39).

Ao aplicar uma perspectiva crítica da função da Geografia Escolar, Santos (2006), estabelece que:

É por demais sabido que a principal forma de relação entre o homem e a natureza, ou melhor, entre o homem e o meio, é dada pela técnica. As técnicas são um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço. Essa forma de ver a técnica não é, todavia, completamente explorada (SANTOS, 2006, p. 16).

Desta forma, quem detém o domínio sobre as técnicas, no caso, as classes dominantes, visam manter o controle sobre as técnicas, impedindo um processo de difusão. Assim, podemos observar em um mesmo espaço, subsistemas técnicos diferentes, com elementos técnicos provenientes de épocas diferentes.

Concordando com Santos:

Há uma relação carnal entre o mundo da produção da notícia e o mundo da produção das coisas e das normas. A publicidade tem, hoje, uma penetração muito grande em todas as atividades, como na profissão médica, ou na educação. [...] Hoje, propaga-se tudo, e a política é, na maioria, subordinada às suas regras (SANTOS, 2003, p.40).

Com o intuito de representação das alterações ocorridas com o componente Geografia dentro da Matriz Curricular do Ensino Médio, destacamos três quadros, onde relacionamos os parâmetros curriculares e suas proposições para a Geografia durante o Ensino Médio.

O quadro abaixo trata da LDBEN /96 Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei n.º 13.415, de 2017) .

Quadro 05: LDBEN /96 Art. 35-A

| Área de conhecimento | Componentes Curriculares |
|--|--|
| Linguagens e suas tecnologias; | Língua Portuguesa, Língua Materna, para populações indígenas, Língua Estrangeira Moderna, Arte, em suas diferentes linguagens: Cênicas, Plásticas, Musical; Educação Física. |
| Matemática e suas tecnologias; | Matemática. |
| Ciências da natureza e suas tecnologias; | Biologia, Física, Química |
| Ciências humanas e sociais aplicadas | História, Geografia, Filosofia, Sociologia. |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O quadro acima demonstra as áreas de conhecimentos e seus componentes curriculares conforme a Lei de Diretrizes e Bases -LDB 9394/96 na Seção IV- Do Ensino Médio. Com uma organização Curricular composta por uma base nacional comum e uma parte diversificada, que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado. O currículo organizado por quatro áreas de conhecimento: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza e Ciências Humanas devem priorizar trabalhos interdisciplinares para a interação e articulação entre os diversos saberes constituídos e sistematizados.

Quadro 6: Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Geografia segundo os PCNEM/2002.

| Competências | Habilidades |
|-----------------------------|---|
| Representação e Comunicação | <ul style="list-style-type: none"> - Ler, analisar e interpretar os códigos específicos da Geografia (mapas, gráficos, tabelas, etc.), considerando-os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais e/ou especializados; - Reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográfica e geográfica, como formas de organizar e conhecer a localização, distribuição e frequência dos fenômenos naturais e humanos. |

| | |
|--------------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer os fenômenos espaciais a partir da seleção, comparação e interpretação, identificando as singularidades ou as generalidades de cada lugar, paisagem ou território; - Selecionar e elaborar esquemas de investigação que Desenvolvam a observação dos processos de formação e transformação dos territórios, tendo em vista as relações de trabalho, a incorporação de técnicas e tecnologias e o estabelecimento de redes sociais; |
| Investigação e compreensão | <ul style="list-style-type: none"> - Analisar e comparar, interdisciplinarmente, as relações entre preservação e degradação da vida no planeta, tendo em vista o conhecimento da sua dinâmica e da mundialização dos fenômenos culturais, econômicos, tecnológicos e políticos que incidem sobre a natureza, nas diferentes escalas – local, regional, nacional e global. |
| Contextualização sociocultural | <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer, nas aparências das formas visíveis e concretas do espaço geográfico atual, a sua essência, ou seja, os processos históricos, construídos em diferentes tempos; e os processos contemporâneos, conjunto de práticas dos diferentes agentes, que resultam em profundas mudanças na organização e no conteúdo do espaço; - Compreender e aplicar, no cotidiano, os conceitos básicos da Geografia; - Identificar, analisar e avaliar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas no seu “lugar-mundo”, comparando, analisando e sintetizando a densidade das relações e transformações que tornam concreta e vivida a realidade. |

Fonte: Brasil (2002)

O quadro acima relaciona as competências e habilidades desenvolvidas com o estudo de Geografia conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Neste contexto, os estudantes do Ensino Médio devem conseguir desenvolver as seguintes competências: representação e comunicação; investigação e compreensão; e Contextualização sociocultural, para que eles tenham condições necessárias para desenvolver as habilidades descritas no quadro acima. Lembrando que não estão mais

vigentes.

Quadro 7: Parâmetros, programas e suas proposições para o ensino de Geografia (2002- 2018).

| Programa | Percepção sobre o Ensino de Geografia |
|--|---|
| PCNEM 2002 | - Afirmam ser necessário, no estudo da Geografia, superar a simples justaposição de informações sobre aspectos físicos e estudos de atividades humanas. É |
| Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008-2012) | - Relaciona a importância da Geografia no ensino médio com as múltiplas possibilidades de ampliação dos conceitos da ciência geográfica, além de orientar a formação de um cidadão no sentido de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, reconhecendo as contradições e os conflitos existentes no mundo. |
| BNCCEM (2018) | - Enfatiza as categorias da Geografia e a indicação do trabalho do professor por meio dos conceitos que são considerados basilares para a fundamentação dos estudos dessa ciência. Dentre eles, apresenta os conceitos de Território e Fronteira, por sua vez, como categorias cuja utilização, na área de Ciências Humanas, é bastante ampla. Segundo esse documento, o estudo dessas categorias deve possibilitar, aos estudantes, a compreensão dos processos identitários marcados por territorialidades e fronteiras históricas, das disputas de diversas naturezas, bem como mobilizar a curiosidade investigativa sobre o seu lugar no mundo, possibilitando a sua transformação e a do lugar em que vivem, além de enunciar aproximações e reconhecer diferenças. |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O quadro acima relaciona os parâmetros, programas e suas proposições para a disciplina de Geografia durante o Ensino Médio entre os anos de 2002 a 2018, onde destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 2002, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2008 - 2012 e a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio de 2018 com suas proposições sobre o ensino de Geografia durante esta etapa da educação básica.

Analisando os três quadros relacionados acima, percebemos que as alterações na

estrutura curricular e de definições do componente curricular Geografia geram incertezas quanto à garantia de igualdades de direitos e oportunidades para todos os estudantes, uma vez que, as adequações da estrutura curricular, podem ser feitas por cada Estado ou sistema de ensino (FERRETTI, 2018).

Apesar da Reforma do Ensino Médio está suspensa atualmente para ser reavaliada, ainda estamos sob sua vigência. Desta forma, alguns componentes curriculares que atualmente não são componentes obrigatórios, como, por exemplo, a Geografia, tanto podem aparecer no currículo, como não, a depender de, no mínimo, dois fatores: se haverá demanda pelos estudantes na instituição ou ainda, se constará na lista de oferta da escola. Estamos no segundo ano de implementação do atual currículo do Ensino Médio e ainda estamos carregados de incertezas. Ao que tudo indica, estes componentes curriculares que ocupam um espaço na matriz curricular há mais de um século, como a própria Geografia, estão num jogo de incertezas e condições bastante nebulosas. Existe nessa política muitos pontos às escuras e isso se constitui em um jogo bastante perigoso e nefasto para o futuro do país. Concordando com Frigotto (2016):

O argumento de que há excesso de disciplinas esconde o que querem, tirar do currículo – filosofia, sociologia e diminuir a carga de história, geografia, etc. E o medíocre e fetichista argumento que hoje o aluno é digital e não aguenta uma escola conteudista, mascara o que realmente importa, uma escola degradada em seus espaços, sem laboratórios, sem auditórios de arte e cultura, sem espaços de esporte e lazer e com professores esfacelados em seus tempos trabalhando em duas ou três escolas em três turnos para comporem um salário que não lhes permite ter satisfeitas as suas necessidades básicas (FRIGOTTO, 2016, p. 331).

Neste contexto, evidenciamos a importância do ensino de Geografia, pois o mesmo ultrapassa os muros escolares, possibilitando uma formação para a vida e uma formação para a construção de um mundo com mais justiça social.

O espaço deve ser considerado uma totalidade, a exemplo da própria sociedade que lhe dá vida [...] o espaço deve ser considerado um conjunto de funções e formas que se apresentam por processos do passado e do presente [...] o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que se manifestam mediante processos e funções (SANTOS, 1978, p. 122).

Além disso, concordando com Santos, em “ Por uma Geografia Nova: o espaço é um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual. Eis a razão pela qual a evolução espacial não se apresenta de igual forma em todos os lugares” (SANTOS, 1978). O Novo

Ensino Médio é mais um exemplo da desigualdade existente no processo de formação dos estudantes.

O espaço por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais, [...] o espaço evolui pelo movimento da sociedade total. (SANTOS, 1978, p. 171).

Além disso:

De um ponto de vista propriamente geográfico a questão se coloca de forma diferente. Devemos partir do fato de que esses diferentes sistemas técnicos formam uma situação e são uma existência num lugar dado, para tratar de entender como, a partir desse substrato, as ações humanas se realizam. Como se combinam sistemas técnicos de diferentes idades vai ter uma consequência sobre as formas de vida possíveis naquela área. Do ponto de vista específico da técnica dominante, a questão é outra; é a de verificar como os resíduos do passado são um obstáculo à difusão do novo ou juntos encontram a maneira de permitir ações simultâneas (SANTOS, 2006, p. 25).

Desta forma, os atores responsáveis pelo processo de globalização, como está posto, pretendem a dominação do mundo através da união entre organizações internacionais e meios tecnológicos. Assim, as configurações territoriais impossibilitam a homogeneização da sociedade. Desta forma, verificamos que o entendimento sobre o espaço contribui de maneira satisfatória nas interpretações acerca dos fenômenos técnicos, sistematizando a importância destes na produção e transformação do espaço geográfico.

Segundo Santos (2006), através das técnicas podemos identificar o tempo, desta forma, pode se dizer que elas são consideradas uma medida do tempo, uma vez que, o espaço é formado por objetos técnicos, utilizados nos processos produtivos e organização do espaço. Mas no mesmo espaço é possível identificar a utilização de técnicas modernas e ultrapassadas. Isso se deve ao fato de que o mundo não se globalizou de fato, apenas alguns grupos conseguem se beneficiar, utilizando essas técnicas para a manutenção das classes sociais existentes.

Neste contexto, os conhecimentos geográficos escolares são caracterizados como relevantes para a formação crítica, autônoma, reflexiva e cidadã dos jovens capazes de interpretar os fenômenos sociais. Ou seja, a Geografia Escolar possibilita desvendar os problemas e os impactos das realidades, sejam políticas, econômicas, culturais ou sociais (BRASIL, 2000).

8 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste trecho do estudo são expostos os resultados da análise comparativa entre os documentos de duas escolas localizadas em Rondonópolis, sendo uma da rede pública do Estado de Mato Grosso e outra de natureza privada, com foco na carga horária dos componentes curriculares.

8.1 Escola da Rede Privada de Rondonópolis - MT

A escola que representa a rede privada de ensino no referido município, está localizada no Centro da cidade. No decurso da prática de pesquisa, foi possível obter, mediante contato junto a Diretoria Regional de Rondonópolis, a matriz curricular da referida instituição privada de ensino. No documento disponibilizado, no que se refere ao Ensino Médio, a programação dos conteúdos que compõem este documento é dividida conforme o que é estabelecido pela BNCC (BRASIL, 2018).

A matriz curricular da escola privada distribui a Formação Geral Básica por áreas de conhecimento, com seus respectivos componentes curriculares e a carga horária dos mesmos em cada ano do Ensino Médio, onde observamos: Linguagens e suas tecnologias, constituído pelos seguintes componentes: Língua Portuguesa/Literatura; Língua Inglesa; Arte e; Educação Física. Conforme se pode observar na Figura 1, dentre estas disciplinas citadas, a que se mantém numa constante ao longo dos 3 anos do Ensino Médio é Língua Portuguesa/Literatura, sendo que são agregadas numa única carga horária, com 120 horas em cada ano do Ensino Médio. Chama a atenção o fato do componente Arte estar presente apenas no 1.º ano, com 30 horas de carga horária. O mesmo acontece com a Educação Física, o qual está na matriz curricular somente no 3.º ano do Ensino Médio.

Matemática e suas tecnologias, composto unicamente por Matemática e se mantendo com a mesma carga horária nos 3 anos do Ensino Médio, com 90 horas em cada ano. Ciências da Natureza e suas Tecnologias, sendo formada por: Biologia; Química e; Física. Também seguem a mesma lógica no que tange a sua carga horária. No primeiro e segundo ano do Ensino Médio são 90 horas e no terceiro ano são 60 horas para cada componente.

Por fim, Ciências Humanas e sociais aplicadas, formado por: Geografia; História; Filosofia e Sociologia. Geografia e História contam com 60 horas no primeiro e segundo ano e 30 horas no terceiro ano do ensino médio. Já a Filosofia só é lecionada no segundo ano, com 30 horas, enquanto Sociologia só é ensinada no terceiro ano do Ensino Médio, também com 30 horas de carga horária.

Figura 1: Componentes Curriculares do Ensino Médio – Escola Privada

| | Áreas do Conhecimento | Componentes Curriculares | 1ª Série | | 2ª Série | | 3ª Série | |
|---------------------------|---|------------------------------|----------|-----|----------|-----|----------|------|
| | | | | | | | | |
| Formação Geral Básica | Linguagens e suas Tecnologias | Língua Portuguesa/Literatura | 4 | 120 | 4 | 120 | 4 | 120 |
| | | Língua Inglesa | | | | | 1 | 30 |
| | | Arte | 1 | 30 | | | | |
| | | Educação Física | | | | | 1 | 30 |
| | Matemática e suas Tecnologias | Matemática | 3 | 90 | 3 | 90 | 3 | 90 |
| | | | | | | | | |
| | Ciências da Natureza e Suas Tecnologias | Biologia | 3 | 90 | 3 | 90 | 2 | 60 |
| | | Física | 3 | 90 | 3 | 90 | 2 | 60 |
| | | Química | 3 | 90 | 3 | 90 | 2 | 60 |
| | Ciências Humanas e Sociais Aplicadas | Geografia | 2 | 60 | 2 | 60 | 1 | 30 |
| | | História | 2 | 60 | 2 | 60 | 1 | 30 |
| | | Filosofia | | | 1 | 30 | | |
| | | Sociologia | | | | | 1 | 30 |
| Semanal em hora/aula | | | 21 | | 21 | | 18 | |
| Anual em hora/aula – 1800 | | | 630 | | 630 | | 540 | 1800 |

Fonte: Escola privada de Rondonópolis (2023)

Como se pode observar, a organização curricular da Formação Geral Básica da escola privada de Rondonópolis – MT segue os ditames estabelecidos pela BNCC (BRASIL, 2018). Interessante notar que apesar de atender às determinações da BNCC, não houve redução na carga horária de nenhum componente curricular, se comparamos à matriz do Ensino Médio Inovador, garantindo a formação integral dos estudantes. A redução da carga horária é algo que não corrobora para este tipo de formação, a qual tem como característica formar cidadãos autônomos e dotados de espírito crítico e não sujeitos incompletos e estanques (FRIGOTTO, 2012; MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015; ZABALA, 1998).

Outra característica da BNCC (BRASIL, 2018) diz respeito aos itinerários formativos. Eles são divididos em blocos e constituídos, cada um, por suas disciplinas específicas. No chamado Percurso Comum, estão as disciplinas de Linguagens e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias. Este agrupamento é formado por: a) Cultura Geral; b) Ensino Religioso; c) Projeto de Vida; d) Arte, Cultura e Desporto; c) Aprofundamento em

Língua Inglesa; d) Argumentação, e; e) Investigação Matemática (Escola privada de Rondonópolis, 2023). Esta organização está exposta na Figura 2 abaixo.

Figura 2: Itinerários Formativos, Escola Privada Rondonópolis - MT

| Itinerários Formativos | | | | |
|---|----------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| Percurso Comum: Linguagens e Suas Tecnologias e Matemática e Suas Tecnologias | Cultura Geral | 1 | 1 | 1 |
| | Ensino Religioso | 2 | 2 | 2 |
| | Projeto de Vida | 1 | 1 | 2 |
| | Arte, Cultura e Desporto | 2 | 2 | 1 |
| | Aprofundamento em Língua Inglesa | 2 | 2 | 1 |
| | Argumentação | 2 | 2 | 2 |
| | Investigação Matemática | 1 | 1 | 2 |
| Semanal em hora/aula | | 11 | 11 | 11 |
| Anual em hora/aula | | 330 | 330 | 330 |
| Ciências Humanas e Sociais Aplicadas | Aprofundamento em História | 1 | 1 | 2 |
| | Aprofundamento em Geografia | 1 | 1 | 2 |
| | Debates Filosóficos | | 1 | |
| | Debates Sociológicos | | | 1 |
| | Debates Contemporâneos | 1 | | 1 |
| Semanal em hora/aula | | 3 | 3 | 6 |
| Anual em hora/aula | | 90 | 90 | 180 |
| Ciências da Natureza e suas Tecnologias | Aprofundamento em Biologia | 1 | 1 | 2 |
| | Aprofundamento em Física | 1 | 1 | 2 |
| | Aprofundamento em Química | 1 | 1 | 2 |
| Semanal em hora/aula | | 3 | 3 | 6 |
| Anual em hora/aula | | 90 | 90 | 180 |
| SEMANAL/HORA AULA TOTAL BASE COMUM + ITINERÁRIO | | 35 | 35 | 35 |
| ANUAL/HORA AULA BASE COMUM + ITINERÁRIO - 3150 | | 1050 | 1050 | 1050 |
| Cultura Geral será avaliada através da frequência do aluno. Considerando: 1º e 2º para 2023 e 2024 3º ano. Turno: diurno Duração da aula: 45 minutos | | | | |

Fonte: Escola privada de Rondonópolis (2023).

Os Itinerários Formativos na escola privada, funcionam como um aditivo, assim, eles não substituem os componentes curriculares da Formação Geral Básica, eles complementam, considerado como um ponto positivo, para a escola privada. Isso foi determinante para impedir os prejuízos que a mutilação da Formação Geral Básica poderia causar no processo formativo dos estudantes, sendo que, os mesmos foram escolhidos de maneira que pudessem assegurar um aprofundamento desses componentes, evitando a redução de carga horária e garantindo um aprofundamento nos estudos dos componentes. Desta forma, os estudantes têm sua jornada de estudo ampliada, para dar conta, assegurando uma formação geral de excelência, atendendo as exigências da Reforma do Ensino Médio.

Os Itinerários Formativos são facultativos, ou seja, a escola oferta, mas a escolha é do estudante de acordo com suas respectivas aptidões. O que é definido pela BNCC (BRASIL, 2018). Seguem os itinerários de aprofundamento de acordo com suas respectivas áreas de conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Aprofundamento em História, Aprofundamento em Geografia, Debates Filosóficos, Debates Sociológicos e Debates Contemporâneos; Ciências da Natureza e suas tecnologias: Aprofundamento em Biologia, Aprofundamento em Física e Aprofundamento em Química; Linguagem e suas Tecnologias: Cultura Geral, Ensino Religioso, Projeto de Vida, Arte, Cultura e Desporto e Aprofundamento em Língua Inglesa; Matemática e suas Tecnologias: Argumentação e Investigação Matemática.

Analisando a Figura 02 acima observamos que a escolha dos itinerários formativos demonstra uma certa atenção e preocupação para evitar a redução da carga horária de alguns componentes. Com as escolhas pretendem aprofundar, evitando a exclusão de componentes. À luz do que é visto em Ramos (2008), Ciavatta (2005), Frigotto (2012) e Moura (2012; 2013), uma formação humana e integral se caracteriza por não se limitar somente aos aspectos propedêuticos ou técnicos de ensino. Nesta perspectiva, a referida escola privada consegue evitar a mutilação dos currículos, fenômeno este que corrobora para o recrudescimento da dualidade na educação (FRIGOTTO, 2018; KUENZER, 2020; MOURA; LIMA FILHO, SILVA, 2015).

Quando se pleiteia uma formação humana integral, de caráter politécnico e sob a égide da escola unitária, conforme é dito respectivamente por Ramos (2008), Saviani (2003) e Gramsci (2004), está se fazendo menção a uma escola que trabalhe os aspectos intelectuais, físicos, filosóficos e espirituais do estudante numa perspectiva emancipatória (FEITOSA, 2019; FREIRE, 1996; LIMA FILHO, 2021). Entretanto, conforme explicado por Frigotto (2018), a própria dinâmica do modelo societal capitalista e neoliberal faz com que haja forte influência política para que não só na economia, mas também noutros setores da sociedade, como, por exemplo, na educação.

Neste sentido, numa perspectiva do tipo *top down*, onde mudanças e decisões ocorridas em instâncias deliberativas alcançam todo um sistema a ela subordinado, as mudanças ocorridas no âmbito do Novo Ensino Médio geram efeitos inevitáveis no que tange a formação do estudante. Ao invés de contemplar a ideia de formação humana integral com vistas ao exercício da cidadania (MOURA, 2012; MOURA; LIMA FILHO;

SILVA, 2015; RAMOS, 2017), ao contrário do que observamos no currículo da escola privada, o que se observa nas escolas públicas é uma educação profissional e tecnológica sendo subserviente a uma espécie de racionalidade do capitalismo, erigido em tendências tecnicistas de ensino, a qual privilegia a formação técnica em detrimento da formação integral (LUZ NETO, 2021).

Consoante Saviani (2017), a rápida aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) sem que houvesse uma discussão mais ampla sobre seus respectivos efeitos na educação demonstram o quão cambaleante está o debate democrático no Brasil. Em complemento a este pensar, Germano, Pereira e Braga (2021) asseveram que a redução da carga horária de Geografia acaba minorando todo o potencial pedagógico desta disciplina no que se refere ao aprendizado dos estudantes sob a égide do dialogismo entre teoria e prática (KUENZER, 2014).

8.2 Escola Pública Estadual do Mato Grosso

A segunda instituição, que teve sua matriz curricular analisada neste estudo, trata-se de uma escola pública estadual. A sua sede fica localizada no Parque Residencial Universitário, região periférica de Rondonópolis, no Estado do Mato Grosso. No que se refere a esta instituição, foram analisadas três documentações referentes à organização dos componentes curriculares em sua matriz, à luz da BNCC (BRASIL, 2018).

Numa visão comparativa, a primeira diferença existente entre a escola privada e a escola pública é em relação à organização das matrizes curriculares. Primeiramente, percebeu-se a existência de um arquivo que é referente a organização dos 1.º e 2.º ano do Ensino Médio Regular de um turno. Lembrando que neste documento, a matriz curricular do Novo Ensino Médio corresponde apenas ao 1º e 2º ano, pois continuam em processo de implantação do Novo Ensino Médio, e desta forma, o documento que se refere ao 3º ano não houve alteração, ainda representa o Ensino Médio Inovador, modalidade que estava em percurso antes da Reforma.

O quadro 08 abaixo, relaciona como estão distribuídos os componentes curriculares na Formação Geral Básica dos estudantes na escola estadual de Rondonópolis.

Quadro 08: Matriz Curricular da Formação Geral Básica da Escola Pública da Estadual, com foco na distribuição da carga horária.

| Formação Geral Básica | Componente Curricular | 1º Ano | 2º Ano |
|---|-------------------------|--------|--------|
| Ciências Humanas e Sociais Aplicada | Geografia | 1 | 1 |
| | História | 1 | 1 |
| | Sociologia | 1 | 0 |
| | Filosofia | 0 | 1 |
| Linguagens e suas tecnologias | L. Portuguesa | 3 | 2 |
| | Educação Física | 2 | 2 |
| | L. Estrangeira (inglês) | 1 | 1 |
| | Arte | 1 | 1 |
| Ciências da Natureza e suas tecnologias | Biologia | 1 | 1 |
| | Física | 1 | 1 |
| | Química | 1 | 1 |
| Matemática e suas tecnologias | Matemática | 2 | 3 |

Fonte: Adaptado pela autora com base em documento da Escola Estadual (2023.^a).

Conforme o quadro acima, que trata da Formação Geral Básica, identificamos a distribuição dos componentes curriculares em quatro áreas de conhecimento, sendo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com os componentes curriculares: geografia, história, filosofia, sociologia; Linguagens e suas tecnologias com: língua portuguesa,

inglês, arte e educação física; Ciências da Natureza e suas tecnologias com: química, física e biologia; e por fim, Matemática unicamente com o componente curricular matemática. Desta forma, a Formação Geral Básica é dividida por área de conhecimento e essas áreas são divididas por componentes curriculares, e além da Formação Geral Básica, o documento analisado também relaciona a carga horária de seus componentes.

Com a análise da distribuição da carga horária dos componentes curriculares, percebemos a redução da carga horária de todos os componentes, mas a grande preocupação está naqueles componentes que ficaram com apenas uma hora aula por semana, como a própria Geografia, assim como, química, física, biologia, história e arte. Em uma configuração menos favorável estão os componentes sociologia e filosofia, não ofertados em todos os anos do Ensino Médio.

Com a análise dos documentos das escolas foi possível identificar que o tempo de duração das aulas são diferentes, na escola privada a duração de uma aula é de 45 minutos, enquanto na escola pública estadual a duração de uma aula é de 60 minutos. Além das informações sobre a Formação Geral Básica, também analisamos a distribuição dos Itinerários Formativos na matriz curricular, como veremos a seguir.

8.2.1 Itinerários Formativos das Áreas de Conhecimento

Atendendo a Lei n.º 13.415/17, as escolas de tempo parcial ofertam uma nova estruturação curricular para os alunos do Novo Ensino Médio, organizada com uma parte comum a todos os estudantes, denominada Formação Geral Básica (composta pelos componentes curriculares das áreas do conhecimento), demonstrados na figura 03 acima e uma parte flexível, disponível para a escolha dos estudantes, de acordo com seus interesses e possibilidades de ofertas da rede, denominada Itinerários Formativos (compostos por Projeto de vida, Eletivas e Trilhas de Aprofundamentos), que veremos logo a seguir:

No Itinerário Formativo de Eletivas - IFELT , as eletivas estão presentes nas áreas de conhecimentos: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Matemática e suas tecnologias; Linguagem e suas tecnologias e Ciência da natureza e suas tecnologias.

No Itinerário Formativo Trilha de Aprofundamento de Ciências Humanas e Sociais

Aplicadas - IFTACHSA , as disciplinas que integram este itinerário estão relacionadas aos componentes curriculares que contemplam a área de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

No Itinerário Formativo Trilha de Aprofundamento de Matemática e suas tecnologias - IFTAMAT, o destaque fica por conta da Matemática.

No Itinerário Formativo de aprofundamento das Ciências naturais e suas Tecnologias - IFTACNT, o qual diz respeito ao aprofundamento de Ciências da natureza e suas tecnologias, sendo constituído por Biologia, Física e Química.

Pode-se dizer que, tanto a Escola Privada como a Escola Pública possuem uma organização da matriz curricular conforme o definido pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Entretanto, apesar de ambas estarem conforme as determinações da BNCC, a principal diferença entre as duas matrizes é encontrada na oferta dos itinerários formativos, onde percebemos que os itinerários formativos presentes na matriz curricular da escola privada tentam suprir as necessidades. Desta forma, a Escola privada garante a oferta de todos os saberes necessários para uma formação integral, assegurando a aquisição dos conhecimentos necessários para o estudante dar continuidade aos seus estudos, com o acesso ao ensino superior. Assim, os alunos de escolas privadas acabam ocupando os melhores cursos das universidades públicas, garantindo a manutenção das classes sociais. Isso ocorre pelo fato dos alunos oriundos de escolas públicas possuir um currículo mutilado e voltado para a formação de mão de obra barata, para atender as necessidades do capitalismo e suprimindo o mercado de trabalho, como podemos observar com a escolha dos itinerários formativos e trilhas de aprofundamentos identificados na matriz curricular da escola pública do Estado.

Com relação às possibilidades de ofertas de estudos da Geografia observamos pouca relevância, pois sua oferta, além de ser reduzida, não ocorre em todos os anos do Ensino Médio.

Consoante com Cardoso (2017), o Ensino Médio em suas dimensões práticas se mostra conflituoso por se caracterizar pela existência de interesses que atendem a determinados grupos de pressão, os quais fazem valer seus interesses em detrimento do que seria uma visão de educação mais humana e focalizada no exercício da cidadania (LOPES FILHO, 2021). A influência destes grupos nos bastidores do poder é notória, diante do impacto que as mudanças geradas pela contrarreforma do Ensino Médio, conforme dito por Kuenzer (2020) e Saviani (2017).

Isso foi constatado com a análise da matriz curricular, evidenciado nos dados referentes a distribuição das eletivas e trilhas de aprofundamento, como consta nas informações acima e no quadro abaixo.

Quadro 09: Itinerários Formativos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

| Componentes Curriculares | 1º ANO- LINGUAGENS /CIÊNCIAS HUMANAS | 2º ANO LINGUAGENS /CIÊNCIAS HUMANAS | 1º ANO- MAT/CIÊNCIAS HUMANAS | 2º ANO- MAT/CIÊNCIAS HUMANAS | 1º ANO- CIÊNCIAS NATUREZA / CIÊNCIAS HUMANAS | 2º ANO- CIÊNCIAS NATUREZA/ CIÊNCIAS HUMANAS |
|--|---|--|------------------------------------|------------------------------------|--|---|
| | C/S | C/S | C/S | C/S | C/S | C/S |
| ITINERÁRIO FORMATIVO: ELETIVAS | 1 | | 1 | | | 1 |
| ITINERÁRIO FORMATIVO: TRILHA DE APROFUNDAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Fonte: Adaptado pela autora com base em documento da Escola Estadual (2023.^a).

Legenda: C/S = Carga Horária Semanal Coletiva ou Presencial

Figura 3: Matriz curricular do 3.º ano do Ensino Médio Inovador Regular – Escola Pública

| MATRIZ CURRICULAR: DIURNO ENSINO MÉDIO > REGULAR > MÉDIO INOVADOR | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--------------------------|-----|----------------------------|------|----------------|------|---------------------------|----|---|--|--|--|----------|--|-----------|--|-----------|---|-----------|---------------------------|-----------|------------------------|-----------|--------------------------------|-------------|---------------------|
| | | 3º ANO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Componentes Curriculares | | CS | CE | OB | CHAN | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ÁREA DE CONHECIMENTO: LGS - LINGUAGENS | EDUCAÇÃO FÍSICA | 2 | | S | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | L-ESTRANG (ESPAÑHOL) | 1 | | S | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | L-ESTRANG (INGLÊS) | 1 | | S | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | LINGUA PORTUGUESA | 4 | | S | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | ARTE | 1 | | S | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Sub-Total Área: | 9 | | S | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ÁREA DE CONHECIMENTO: MAT - MATEMÁTICA | MATEMÁTICA | 4 | | S | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Sub-Total Área: | 4 | | S | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | FILOSOFIA | 2 | | S | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ÁREA DE CONHECIMENTO: CH - CIÊNCIAS HUMANAS | GEOGRAFIA | 2 | | S | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | HISTÓRIA | 2 | | S | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | SOCIOLOGIA | 1 | | S | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Sub-Total Área: | 7 | | S | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | BIOLOGIA | 2 | | S | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ÁREA DE CONHECIMENTO: CDN - CIÊNCIAS DA NATUREZA | FÍSICA | 1 | | S | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | QUÍMICA | 2 | | S | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Sub-Total Área: | 5 | | S | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total Geral: | | 25 00 S 1000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <table border="1"> <tr> <td>Nº de Dias Letivo Anual:</td> <td>200</td> </tr> <tr> <td>Nº de Dias Letivo Semanal:</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Nº de Semanas:</td> <td>0,00</td> </tr> <tr> <td>Duração Hora Aula Diária:</td> <td>60</td> </tr> </table> | | Nº de Dias Letivo Anual: | 200 | Nº de Dias Letivo Semanal: | 5 | Nº de Semanas: | 0,00 | Duração Hora Aula Diária: | 60 | <table border="1"> <tr> <th colspan="2">Legendas</th> </tr> <tr> <td>CS</td> <td>Carga Horária Semanal Coletiva ou Presencial</td> </tr> <tr> <td>CE</td> <td>Carga Horária Extra-Classe ou à Distância</td> </tr> <tr> <td>OB</td> <td>Carga Horária Obrigatória</td> </tr> <tr> <td>OP</td> <td>Carga Horária Opcional</td> </tr> <tr> <td>TC</td> <td>Carga Horária Tempo Comunidade</td> </tr> <tr> <td>CHAN</td> <td>Carga Horária Anual</td> </tr> </table> | | | | Legendas | | CS | Carga Horária Semanal Coletiva ou Presencial | CE | Carga Horária Extra-Classe ou à Distância | OB | Carga Horária Obrigatória | OP | Carga Horária Opcional | TC | Carga Horária Tempo Comunidade | CHAN | Carga Horária Anual |
| Nº de Dias Letivo Anual: | 200 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Nº de Dias Letivo Semanal: | 5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Nº de Semanas: | 0,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Duração Hora Aula Diária: | 60 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Legendas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CS | Carga Horária Semanal Coletiva ou Presencial | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CE | Carga Horária Extra-Classe ou à Distância | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| OB | Carga Horária Obrigatória | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| OP | Carga Horária Opcional | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TC | Carga Horária Tempo Comunidade | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CHAN | Carga Horária Anual | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Fonte: Escola Pública do Estado (2023b).

Quanto ao teor da Figura 03 acima, mais precisamente no item CS, o qual significa carga horária semanal coletiva ou presencial, há a indicação das horas semanais destinadas para cada componente que integra esta matriz curricular do 3.º ano do Ensino Médio Inovador regular. Dentre a lista de componentes, as que mais dispõem de horas por semana são as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ambas com 4 horas.

Na área de Ciências Humanas e suas tecnologias, Geografia e História contam com duas horas aula por semana, enquanto Sociologia e Filosofia dispõem de 1 hora. No conjunto da área de linguagem e suas tecnologias identificamos duas horas destinadas à educação física, e uma hora para os componentes espanhol, inglês e arte. Na área de ciências da natureza encontramos 2 horas aulas destinadas para os estudos de química e Biologia e 1 hora para física. Com o arranjo produzido pela BNCC (BRASIL, 2018), observamos que a distribuição das cargas horárias dos 1º e 2º anos, que pertencem ao Novo Ensino Médio é bem diferente da posta pela matriz do Ensino Médio Inovador, identificado na figura 03 acima, onde podemos observar que no antigo Ensino Médio a distribuição da carga horária era mais justa e equilibrada e com a obrigatoriedade de todos os componentes curriculares.

Desta forma, percebemos a contradição e as incongruências que envolvem a contrarreforma do Ensino Médio. Em legislações anteriores, como, por exemplo, a Resolução nº 6 (BRASIL, 2012), onde havia a expressa determinação referente às formas como o Ensino Médio deveria ser ofertado, priorizando a articulação e integração entre os conteúdos propedêuticos e aqueles que são próprios do mundo do trabalho. Todavia, a partir das modificações promovidas no Ensino Médio (BRASIL, 2017; 2018), o que se observa é a diminuição da relevância da Geografia, que passa a ter sua carga horária reduzida em prol de um sistema educacional deveras tecnicista e embasado em formar sujeitos competentes (CIAVATTA; RAMOS, 2011; LUZ NETO, 2021). Este é um estado de coisas que não corrobora com as premissas de uma educação que seja reconhecida por ser embasada numa formação humana integral, politécnica e unitária (GRAMSCI, 2004; RAMOS, 2008; SAVIANI, 2003).

Além dos Itinerários Formativos das áreas de conhecimento, analisamos os Itinerários Formativos de Educação Profissional e Técnica, que também podem ser ofertados pelas escolas e o aluno tem o direito de escolha. Segue abaixo a figura 03, outro documento analisado, que também foi disponibilizado pela Escola Pública, que diz respeito à Matriz curricular dos 1.º e 2.º ano do Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissional Técnico, onde evidenciamos: Educação Profissional, Tecnológica e Mecatrônica.

Figura 4: Matriz Curricular dos 1.º e 2.º ano do Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissional Técnico

| Componentes Curriculares | 1º ANO- EPT | | | | 2º ANO-MECATRÔNICA DIURNO | | | | | | | |
|--|---|--|----|------|---------------------------|----|----|------|----|----|---|------|
| | CS | CE | OB | CHAN | CS | CE | OB | CHAN | | | | |
| ITINERÁRIO FORMATIVO: TAPROEPT - TRILHA DE APROFUNDAMENTO EPT | PROJETO DE VIDA IF/TA | 3 | | S | | | S | | | | | |
| | FUNDAMENTOS DA INDÚSTRIA 4.0 | 3 | | S | | | S | | | | | |
| | TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO PARA MUNDO DO TRABALHO | 4 | | S | | | S | | | | | |
| | Sub-Total Área: | 10 | | S | 10 | | S | | | | | |
| ITINERÁRIO FORMATIVO: TAEPTMECATRÔNICA - TRILHA DE APROFUNDAMENTO EPT MECATRÔNICA | ELETRÔNICA APLICADA A SISTEMAS AUTOMATIZADOS | | | S | 3 | | S | | | | | |
| | MECÂNICA APLICADA E MODELAGEM VIRTUAL DE SISTEMAS AUTOMATIZADOS | | | S | 5 | | S | | | | | |
| | ACIONAMENTOS ELETROELETRÔNICOS | | | S | 2 | | S | | | | | |
| | Sub-Total Área: | 10 | | S | 10 | | S | | | | | |
| ÁREA DE CONHECIMENTO: FGB-CHSA - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS | FILOSOFIA | | | S | 1 | | S | | | | | |
| | GEOGRAFIA | 1 | | S | 1 | | S | | | | | |
| | HISTÓRIA | 1 | | S | 1 | | S | | | | | |
| | SOCIOLOGIA | 1 | | S | 1 | | S | | | | | |
| Sub-Total Área: | 15 | | S | 15 | | S | | | | | | |
| ÁREA DE CONHECIMENTO: FGB-LGG - LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS | EDUCAÇÃO FÍSICA | 2 | | S | 2 | | S | | | | | |
| | LESTRANG (INGLÊS) | 1 | | S | 1 | | S | | | | | |
| | LINGUA PORTUGUESA | 3 | | S | 2 | | S | | | | | |
| | ARTE | 1 | | S | 1 | | S | | | | | |
| Sub-Total Área: | 15 | | S | 15 | | S | | | | | | |
| ÁREA DE CONHECIMENTO: FGB-CNT - CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS | BIOLOGIA | 1 | | S | 1 | | S | | | | | |
| | FÍSICA | 1 | | S | 1 | | S | | | | | |
| | QUÍMICA | 1 | | S | 1 | | S | | | | | |
| | Sub-Total Área: | 15 | | S | 15 | | S | | | | | |
| ÁREA DE CONHECIMENTO: FGB-MAT - MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS | MATEMÁTICA | 2 | | S | 3 | | S | | | | | |
| | Sub-Total Área: | 15 | | S | 15 | | S | | | | | |
| Total Geral: | | | | | 25 | 00 | S | 1000 | 25 | 00 | S | 1000 |
| Nº de Dias Letivo Anual: | | 200 | | | | | | | | | | |
| Nº de Dias Letivo Semanal: | | 5 | | | | | | | | | | |
| Nº de Semanas: | | 0,00 | | | | | | | | | | |
| Duração Hora Aula Diária: | | 60 | | | | | | | | | | |
| Legendas | | | | | | | | | | | | |
| CS | | Carga Horária Semanal Coletiva ou Presencial | | | | | | | | | | |
| CE | | Carga Horária Extra-Classe ou à Distância | | | | | | | | | | |
| OB | | Carga Horária Obrigatória | | | | | | | | | | |
| OP | | Carga Horária Opcional | | | | | | | | | | |
| TC | | Carga Horária Tempo Comunidade | | | | | | | | | | |
| CHAN | | Carga Horária Anual | | | | | | | | | | |

Fonte: Escola Pública do Estado (2023c).

Quanto aos Itinerários Formativos, o primeiro deles destacado na Figura 5 é chamado de Trilha de Aprofundamento Ensino Profissional Técnico (EPT). Este itinerário é formado por: Projeto de vida; Fundamentos da Indústria 4.0; Tecnologia da Informação para o Mundo do Trabalho. O segundo itinerário formativo é denominado como Trilha de aprofundamento EPT Mecatrônica, o qual é constituído por: Eletrônica aplicada a sistemas automatizados; Mecânica aplicada a modelagem virtual de sistemas automatizados e Acionamentos eletroeletrônicos.

A pesquisa evidencia a dualidade no Ensino Médio Integrado, com ênfase para os avanços e retrocessos correlatos a este tema. Dada a importância do currículo para as organizações dos projetos de curso e dadas as especificidades do Ensino Médio Integrado,

infere-se que as inovações propostas pela Base Nacional Comum Curricular se mostram favoráveis a uma formação humana integral somente no campo do discurso. Na prática, o que se vê é a mutilação dos currículos, cuja integração já foi positivada em legislações anteriormente publicadas.

O fato é que, apesar do sistema de ensino brasileiro estar longe de ser único e integrador das diferentes classes sociais, o arcabouço legal vigente acende um alerta pela possibilidade de estar aprofundando a hierarquização social vigente ao estabelecer uma flexibilização que, no cotidiano, pode representar a escolarização mínima para as frações mais pobres da classe trabalhadora. Esses atalhos, denominados de itinerários formativos na BNCC, podem ser traduzidos como uma forma de fazer corresponder, para cada classe social, um tipo diferenciado de escola que, de acordo com o contexto local, poderá limitar a oferta de ensino para atender aos interesses da classe dominante, não representando as necessidades do coletivo, em especial das classes menos privilegiadas economicamente (BOANAFINA, OTRANTO e MACEDO, 2022, p.718).

Esta reorganização do Ensino Médio, a qual foi promovida no governo de Michel Temer, é um acontecimento que reitera o que é dito por Frigotto (2018) no que se refere a questão da dualidade recalcitrante e ainda persistente no que se refere ao campo da educação. Em complemento a este pensar, Couto (2016) relata que o neoliberalismo é um fenômeno que passou a se mostrar mais forte nos meandros políticos na década dos anos 1990, sendo que seu grau de influência não se restringiu apenas ao campo político, uma vez que também se expandiu para a educação, transformando-a em mercadoria e, por conseguinte, acentuando a precarização do estudo e do trabalho (COUTO, 2016).

Assim, mesmo com as lutas travadas em prol de uma educação mais humana e unitária, conforme apontado por Gramsci (2004) e Ramos (2008; 2017), o que se observa é a consolidação da dualidade na educação, conforme afirmado por Frigotto (2018). Ao descrever o porquê a BNCC (BRASIL, 2018) não é a resposta mais adequada para os problemas existentes no Ensino Médio nacional, Couto (2016) explana que a infraestrutura das escolas públicas não é comparável com o que se vê nas escolas particulares, de maneira que as determinações que constam na BNCC (BRASIL, 2018) não diminuem esta disparidade existente, de maneira que um dos primeiros passos a serem dados seria a reestruturação das escolas públicas com vistas a propiciar uma educação melhor para o estudante.

Percebe-se que o enfoque da Reforma do Ensino Médio é preparar mão de obra para o mercado de trabalho, numa dimensão onde a ideia de trabalho é reduzida a emprego (RAMOS, 2008). Esta é uma visão muito apequenada do que seria o trabalho, uma vez que

ele, juntamente com a ciência, a tecnologia e a cultura, formam os eixos estruturantes necessários para que os currículos se mostrem congruentes com uma educação de viés emancipatório (FEITOSA, 2018; FREIRE, 1996).

Esta é uma conjuntura flagrantemente contra um ensino voltado para formar cidadãos (LOPES FILHO, 2021; ZABALA, 1998). Mudanças desta natureza impactam de maneira profunda todo um sistema que, a princípio, deveria ser voltado para a formação de sujeitos autônomos e aptos a ocuparem posições estratégicas na sociedade em prol de uma sociedade menos desigual (MOURA, 2012; MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015; RAMOS, 2017). À luz de Luz Neto (2021), a redução da carga horária, faz com que este componente curricular, seja relegado a um segundo plano, o que não deveria ocorrer, pois são campos do saber cujo aprendizado é necessário com vistas a formar o cidadão numa perspectiva integral de ensino (CIAVATTA, 2005; FRIGOTTO, 2012).

Consoante com Mello (2019), numa primeira leitura, as práticas e rotinas escolares são vistas como algo que é do cotidiano, em uma realidade sistematizada de como as coisas devem ser feitas, respeitando horários e procedimentos estabelecidos. Todavia, decisões como as que foram vistas na chamada Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) influenciam inevitavelmente em diversos aspectos das rotinas estudantis. Um destes aspectos é o trabalho docente. Além de conviver com as pressões da formação inicial e continuada, bem como as demandas dos alunos e das escolas, esses profissionais convivem com as mudanças nas legislações, as quais são geradas por agrupamentos específicos que pleiteiam o atendimento de seus interesses com vistas a manutenção da concentração do poder decisório em suas mãos (SILVA et al., 2021).

Estas modificações ocorridas no Ensino Médio brasileiro ensejam questionamentos que colocam em dúvida a sua efetividade no que se refere a formação dos estudantes. Um dos esteios destas mudanças é a possibilidade do estudante escolher qual itinerário formativo deseja se aprofundar. Este é um ponto questionado por Kuenzer (2020): teria o educando do Ensino Médio capacidade suficiente para decidir a respeito de uma questão tão delicada como esta?

Neste sentido, não é acertado acreditar que a aplicabilidade dos ditames da BNCC (BRASIL, 2018) seria a solução para os problemas educacionais existentes no Brasil. Esta é uma questão muito mais densa, a qual não se resolve com reformas forjadas sem o debate público e democrático com as partes interessadas (SAVIANI, 2017). O Brasil é um país com dimensões territoriais gigantescas, de maneira que cada região geográfica e suas

respectivas localidades possuem características que lhe conferem singularidade. Desta forma, uma escola situada num município distante da capital de um Estado possui problemas diferentes de uma escola existente numa área mais urbana, situação esta que inspira cuidados na adoção da ideia de que no país há um único padrão nacional de qualidade na educação (COUTO, 2016).

Esta heterogeneidade somada com as peculiaridades das muitas realidades presentes no contexto educacional brasileiro são temáticas que poderiam ser estudadas com mais afinco à luz dos conhecimentos geográficos. Todavia, conforme visto nos dois exemplos aqui exibidos e reiterado por Luz Neto (2021), a carga horária de Geografia foi reduzida, perdendo assim todo o potencial de aprendizagem que esta disciplina possui. O entendimento deste fenômeno perpassa pela compreensão da existência dos grupos de pressão, os quais representam interesses privados e dissonantes de uma educação pública de qualidade (CARDOSO, 2017).

Neste estado de coisas, o maior objetivo a ser alcançado por meio da educação não é a formação cidadã, muito menos a formação de um espírito crítico e leitura questionadora do mundo, conforme defendido por Freire (1996). Para os representantes de grandes conglomerados empresariais e demais partes interessadas, o que interessa mesmo é a formação do estudante para o mercado de trabalho, potencializando suas competências e favorecendo assim o recrudescimento do sistema capitalista de geração de riquezas (CIAVATTA; RAMOS, 2011; MARX, 2007; RAMOS, 2008; 2017).

Para haver êxito na consecução deste intento, é fundamental aculturar o estudante para a importância de se preparar adequadamente ao mercado de trabalho, pensamento este muito bem aceito nos meandros capitalistas (RAMOS, 2008).

Além disso, outro ponto a ser observado é como a BNCC (BRASIL, 2018) diz fazer valer esta Educação Integral, com a definição de objetivos que agregam em si muitas ações que, para serem levadas a bom termo, demandam a existência de um sistema educacional de qualidade reconhecida, além de não reconhecer devidamente o papel da escola neste processo. Isto é explicado abaixo por Couto (2016):

Os 12 objetivos gerais de aprendizagem da BNCC não favorecem a compreensão do papel da escola. Cada objetivo está muito grande, relacionando muitos temas e não estabelecendo o papel específico da escola. Por exemplo, apenas no primeiro objetivo aparecem os verbos desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer, valorizar, prezar, cultivar, fazer-se e promover. Entretanto, ao longo dos 12 objetivos gerais estão ausentes os verbos, compreender, analisar, interpretar, sintetizar, criticar,

transformar, próprios do conhecimento científico e indispensáveis ao entendimento da realidade. Os objetivos 1,2,3 são supostos ou pressupostos de convivência justa e democrática ou finalidades educacionais e culturas gerais, mas não definem o papel da escola para alcançá-los. O segundo objetivo concebe a escola como um clube social, local de recreação e de atividades culturais. O quarto e o sexto objetivo reduzem as ciências à linguagem e a vivência. Não é suficiente afirmar que tais objetivos não cabem apenas a escola. É indispensável afirmar, diante da avaliação dos problemas fundamentais da sociedade brasileira, o que cabe especificamente à escola para contribuir em sua resolução. A ênfase nos objetivos de aprendizagem significa a não ênfase nos conteúdos que devem ser ensinados, tornando-os diluídos [...]. Todo o sentido cultural e multicultural que atravessa estes objetivos gerais tende a reduzir o papel da escola à instituição de regulação do comportamento individual através de vivências e atividades, sobretudo de caráter cultural, visando a manutenção da coesão social no contexto cruel, conflituoso e desigual da sociedade brasileira (COUTO, 2016, p. 190-191).

A esse respeito, Escott (2020) diz que embora se autointitule como novidade, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) nada mais é do que uma roupagem modernizada para travestir a dualidade na educação em algo mais dinâmico, que se propõe a resolver os problemas da educação. Para Silva et al. (2021), as orientações que nortearam a formulação da BNCC não foram educacionais, mas sim, empresariais, de forma que, aqueles componentes que instigam o estudante a refletir criticamente sobre a realidade que os cercam perderam força, de modo que isto é apenas um dos muitos aspectos envolvidos nas mudanças do Ensino Médio com a redução da carga horária da Geografia.

Quanto a análise e comparação entre o currículo entre as escolas públicas e privada não obtivemos êxito, pois a escola privada não disponibilizou o acesso aos mesmos.

9 CONCLUSÕES

O estudo teve como enfoque averiguar as mudanças ocorridas com o componente curricular Geografia no Ensino Médio, a partir das modificações ocorridas com a Reforma do Ensino Médio a partir de 2017 e seus respectivos desdobramentos. Neste sentido, a prática de pesquisa permitiu constatar que esta fase da trajetória educacional é permeada por tensões e conflitos, de maneira que há interesses dissonantes que não convergem para a consolidação de uma Educação Integral, mas sim com vistas a tornar o sistema educacional um fornecedor de mão de obra, o que corrobora para o robustecimento do sistema societal capitalista.

A Base Nacional Comum Curricular em si é contraditória, pois em seus trechos iniciais diz ser um instrumento voltado para uma Educação Integral. Mas o que se viu a partir das mudanças na Lei de Diretrizes e Bases foi a mutilação dos currículos, com apenas três componentes obrigatórios nos três anos do Ensino Médio, que corresponde essa etapa da educação básica. Os demais componentes, como nosso objeto de estudo, a Geografia, foram relegadas a uma categoria inferior de importância.

Estas mudanças não se refletem somente nos currículos, mas também sobre todo o sistema educacional. A lógica da Reforma do Ensino Médio, com componentes historicamente relevantes sendo relegadas à categoria optativa, acabou arrefecendo todo o potencial de aprendizado que estes componentes possuem.

No que se refere ao primeiro objetivo específico: analisar as mudanças ocorridas na Lei de Diretrizes e Bases no âmbito da Reforma do Ensino Médio, o que se observou foi a criação de Itinerários Formativos, os quais devem ser escolhidos pelos estudantes para fins de aprofundamento. A redução da carga horária corrobora para que o Ensino Médio brasileiro não seja pautado na formação Integral, mas sim na formação por competências, visando o robustecimento da empregabilidade de nível técnico dos estudantes.

No que tange ao segundo objetivo específico, o qual consistiu na comparação entre documentos de uma escola pública e uma escola privada, ambas atuantes no Ensino Médio de Rondonópolis/MT, percebeu-se que as duas instituições seguem em suas organizações

curriculares, a lógica estabelecida pela Base Nacional Comum Curricular. Isto gerou um padrão de organização, e foi possível observar que na escola privada, além de não ter ocorrido redução da carga horária, existe uma preocupação com a aquisição dos saberes necessários para uma educação de qualidade, evidenciado através das escolhas dos Itinerários Formativos, os mesmos foram escolhidos com o intuito de proporcionar o aprofundamento dos saberes ofertados pelos componentes da Formação Geral Básica, como, por exemplo, a Geografia em Geografia. Desta forma, o currículo da referida escola privada possibilita a aquisição dos saberes e seus respectivos aprofundamentos dos componentes curriculares, dando condições ao estudante de prosseguir com seus estudos, com o ingresso em cursos superiores. Geralmente esse público costuma cursar os melhores cursos ofertados pelas universidades públicas, garantindo a manutenção das classes sociais.

Ao contrário, as escolas públicas, de maneira geral, oferecem para seus estudantes um currículo mutilado, com Itinerários Formativos (Eletivas e Trilhas de Aprofundamentos), que os direcionam para a formação de mão de obra barata, para atender o mercado de trabalho. Desta forma, o currículo oferecido aos estudantes das escolas públicas não consegue dar conta de todos os saberes necessários para o ingresso em curso superior, por conta da redução da carga horária de estudo, gerando uma competição desleal entre os estudantes de escolas públicas e privadas. Assim, dificilmente eles dão continuidades aos estudos, restando-lhes os cursos técnicos.

O terceiro objetivo específico, o qual focalizou na correlação entre o que foi proposto pela Reforma do Ensino Médio e o que foi feito na prática pelas escolas, pode-se dizer que há congruência entre teoria e prática, principalmente na escola pública, sendo o ensino pautado na lógica da pedagogia das competências. Por esta razão, a Geografia que inspira os estudantes a questionarem a realidade a sua volta não é protagonista neste contexto, pois teve sua carga horária reduzida, uma vez que é mais viável para a máquina administrativa formar estudantes competentes para servirem como mão de obra para o mercado de trabalho. Assim, todos os esforços são empregados nas escolas com este objetivo, englobando políticas e práticas pedagógicas.

É fundamental que o Ensino Médio passe por profundas modificações que, de fato, sejam consonantes com o que é estabelecido, tanto no Decreto nº 5.154 de 2004, quanto na Resolução nº 6 de 2012, com uma educação que não esteja voltada apenas para o mundo do trabalho, mas também para a vida. Com esta realidade desenhada, a Geografia

acaba sendo relegada a segundo plano, com oportunidades preciosas de aprendizado perdidas por conta da lógica da Base Nacional Comum Curricular e sua visão tecnicista, voltada apenas para formar trabalhadores competentes. Para que estas mudanças aconteçam, é fundamental haver diálogo entre todas as partes interessadas, com o espaço para que todos possam colaborar com as melhorias no Ensino Médio. A Educação Integral é uma pauta que há muito tempo vem sendo debatida, mas que com as modificações no Ensino Médio acabou perdendo força, o que reitera a necessidade da ampliação do debate em prol de uma educação menos focalizada no mercado de trabalho. Isto envolve o esforço conjunto entre poder público e escolas, com vistas a formar cidadãos. Como estudo futuro, sugere-se a feitura de pesquisas que apontem as dificuldades das escolas do Ensino Médio em atender as demandas atinentes a esta realidade trazida com o advento da Base Nacional Comum Curricular.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **O trabalho e sua nova morfologia e a era da precarização estrutural.** *Theomai*, n. 19, p. 47-57, 2009.

ARAÚJO, C. **Incongruências e dubiedades, deslegitimação e legitimação: o golpe contra Dilma Rousseff.** In: RUBIM, L.; ARGOLO, F. (orgs.). **O golpe na perspectiva de gênero.** Salvador: EDUFBA, 2018, p. 51 – 64.

AZEVEDO, A. C. F. **BNCC: políticas curriculares padronizadas na construção da geografia escolar.** Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021.

BERTUANI, A.L.C. **Medo e ousadia na educação profissional e tecnológica: a educação das relações étnico-raciais como elemento integrador e questionador do currículo do ensino médio integrado.** Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória, 2022.

BORGES, N.S.S.C. **Avaliação institucional interna na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: instrumento de melhoria de ensino.** 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019.

BOTELHO, J. M. L. **A geografia no ensino médio: o desafio da formação de competências e habilidades para o trabalho.** *Geografia, Ensino & Pesquisa*, Santa Maria, v. 21, n. 3, p. 75-86, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamentou o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [n.p.], 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias.** Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004.**

Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2004.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Senado Federal, 2006.

BRASIL. **Portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2017.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.ºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, para prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: Congresso Nacional, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 02 de 30 de janeiro de 2012.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, seção 1, p. 20.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: f/file. Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2014.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n. 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 n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto- Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Senado Federal, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. CARDOSO, M.G.R. **Integração no ensino médio: luta hegemônica pela significação do currículo**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

CARVALHO, J. M. A. **Educação em disputa: uma Análise sobre os Conflitos decorrentes da Reforma do Ensino Médio no Brasil sob o Prisma do Modelo de Coalizões de Defesa**. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

CASAGRANDE, A.L.; ALONSO, K.M. **Ensino remoto emergencial, juventude e BNCC: processo de ensino-aprendizagem no ensino médio**. Rev. FAEEBA, v.31, n.65, p.188 – 200, 2022.

CAVALCANTI, L. S. **Ensino de Geografia e Demandas Contemporâneas**. In: ASCENSÃO, Valéria de Oliveira Roque... [et. al.] (Orgs.). **Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação**. Retratos da Escola, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011.

CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade**. In; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. **Um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

COUTO, M.A.C. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC Componente Curricular: Geografia**. Revista da ANPEGE, v.12, n.19, p.183 – 203, 2016.

ESCOLA PRIVADA. **Matriz Curricular Diurno Ensino Médio Regular**. Rondonópolis, MT: E.P. 2023.

ESCOLA ESTADUAL. **Matriz Curricular Diurno Ensino Médio Regular**. Rondonópolis, MT: E.E. 2023a.

ESCOLA ESTADUAL **Matriz Curricular Diurno Ensino Médio Inovador**. Rondonópolis, MT: E.E, 2023b.

ESCOLA ESTADUAL **Matriz Curricular Diurno Ensino Profissional Técnico**. Rondonópolis, MT: E.E, 2023c.

ESCOTT, C.M. **Educação Profissional e Tecnológica: avanços, retrocessos e resistência na busca por uma educação integral**. Revista de Educação Pública, v.29, p. 1- 16, 2020.

ESQUINSANI, R. S. S.; ESQUINSANI, V. A. **A reforma do ensino médio como mecanismo de intensificação do dualismo escolar**. Revista Espaço do Currículo, v. 12, n. 1, p. 171-180, 2019.

FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. **Reforma que deforma: O novo Ensino Médio e a Geografia**. Pensar Geografia, v. 1, n.º 2, p. 129-149, 2017.

FEITOSA, R.S. **O Projeto Integrador (PI) como instrumento de efetivação do currículo integrado**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Amazonas, Manaus, 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio: **O dicionário da língua portuguesa**. 8ª ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, J.A.O.A. **Criação de um painel de controle para prevenção da evasão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

FERREIRA, C.S.; SANTOS, E.N. **Políticas públicas educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação**. Revista LABOR, v.1, n.11, p. 143 – 155, 2014.

FERRETTI, C.J. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Estudos Avançados, v.32, n.93, p.25 -42, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação bancária e educação libertadora**. Introdução a Psicologia Escolar, v.3, n.61 - 78, 1997.

FRIGOTTO, G. **Exclusão e/ou desigualdade social? Questões teóricas e político-práticas**. Cadernos de Educação, n. 37, 2010.

FRIGOTTO, G. **Educação Omnilateral**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio,

Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, G. **Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres.** Blog do Freitas, 23 de setembro de 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/23/frigotto-segregacao-aprofundada/>. Publicado em 23 set. 2022.

FRIGOTTO, G. **A produção do conhecimento em educação num contexto de estado de exceção e interdição dos direitos.** Revista HOLOS, v. 5, p. 245-258, 2018.

FURLETTI, S. **Avanços e desafios do PNE 2014 – 2024: um recorte exploratório das metas de acesso e universalização do ensino e os desdobramentos no Plano Estadual de Educação de Minas Gerais.** Formação Docente, v. 9, n.2, p.73 – 95, 2017.

GERMANO, G.L.; PEREIRA, C. J.; BRAGA, R. O. B. **Análise preliminar do impacto da BNCC no Ensino Médio, no contexto do ensino de Geografia.** [L&P]-Licenciaturas & Pesquisa UNIANDRADE, v. 1, n. 1, p. 16-28, 2021.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIROTTI, E.D. **Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública.** Horizontes, v.36, n.1, p.16 – 30, 2018.

GÓIS, L.S.; RIBEIRO, M.M.; MOTA, L.M. **Educação para o mercado: ideário capitalista que conforma a educação profissional brasileira.** HISTEDBR-on line, v.19, p. 1 – 20, 2019.

GRAMSCI, A. **Caderno 12: cadernos do cárcere.** Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo, v. 2).

KRAWCZYK, N. **O Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje.** Cadernos de Pesquisa, v.41, n.144, p.752 – 769, 2011.

KUENZER, A. Z. Trabalho e Escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Revista Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

KUENZER, A. Z. **Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível.** Revista Ciência & Saúde Coletiva, v. 25, p. 57-66, 2020.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** Revista Educação e Pesquisa, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOPES FILHO, E.J.B. **Práticas pedagógicas no ensino médio integrado: proposição de um catálogo de produtos educacionais na EETEPA, Campus Santarém.** Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2021.

LUZ NETO, D. R. S. **Afinal, para onde caminha o Ensino de Geografia no contexto de reforma do Ensino Médio e implantação da BNCC?**. Terra Livre, v. 1, n. 56, p. 370-397, 2021.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica.** 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARX, K. **A miséria da Filosofia.** São Paulo: Bom tempo, 2007.

MARTINS JUNIOR, L.; MARTINS, R.E.M.W.; DIAS, J. **E agora, como fica? Reflexões sobre a Geografia do Ensino Médio na Base Nacional Comum Curricular.** e- Curriculum, p. 1- 23, 2023.

MENDES NETO, O.F.; SUANNO, J.H.; FERREIRA, J.R.R. **Reforma do Ensino Médio: a manutenção de privilégios por trás da Lei nº 13.415/2017** Revista Plurais, v.10, n.3, p.367 -380, 2020.

MELLO, R.C.A. **A relação entre políticas em educação e práticas escolares no ensino médio integrado: um estudo de caso.** Tese (Doutorado em Educação em Ciências). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2013.

MINUZZI, E.D.; MACHADO, L.R.S.; COUTINHO, R.X. **A relação entre o ensino técnico e o propedêutico nas reformas e contrarreformas da educação brasileira.** Contexto & Educação, v.37, n.119, p. 1 – 21, 2022.

MOLL, J. (Org.). **Educação integral: texto, referência para o debate nacional.** Brasília: MEC/SECAD, 2009.

MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil.** Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. **A perspectiva da educação integral e a escola comum para a população brasileira.** In: SANTOS, Fernanda Marsaro dos; PINA, Kleber Vieira (Orgs.). **A escola pública de que precisamos: novas perspectivas para estudantes e professores.** Jundiaí: Paco, 2018.

MOLL, J.; GARCIA, S. R. O. **Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio?** In: MOLL, J.; GARCIA, S. R. O. (Orgs). **Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio?** Porto Alegre: Cirkula, 2020. p. 17-43.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. **Análise textual discursiva**. 2 ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2011.

MOREIRA, R. **Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

MOURA, D. H. **A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura**. Revista Labor, v.1, n.7, p. 1-19, 2012.

MOURA, D. H. A. **Ensino Médio Integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?** Educação & Pesquisa, v.39, n.3, p. 705 – 730, 2013.

MOURA, D.H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. 1 ed. Curitiba: IFPR-EAD, 2014.

MOURA, D. H. A; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira**. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015.

NEGRÃO, A.R.M. et al. **Gestão de sistemas municipais de ensino, ensino médio e formação na amazônia paraense**. Revista de Políticas Públicas, v.24, p.368 – 387, 2020.

NONATO, Raiany Priscila Paiva Medeiros **A implementação da lei n.º 13.415/2017 e as implicações à geografia no ensino médio em Pau dos Ferros/RN**. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2020.

OLIVEIRA, D.A. **A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização**. Linhas Críticas, v.11, n.20, p.27 – 40, 2005.

OLIVEIRA, A.C.T.M. **Educação estética nas práticas curriculares do ensino médio integrado**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Olinda, 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Genebra: ONU, 1948.

PEREIRA, N.F.F. **A historicidade da dualidade na educação: a contrarreforma do ensino médio**. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2022.

RAMOS, M. N. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: ado5.pdf. Acesso em: 22 out. 2020.

RAMOS, M. N. **Educação pelo trabalho: possibilidades, limites e perspectivas da formação profissional.** Saúde e Sociedade, v. 18, supl. 2, p. 55-59, 2009.

RAMOS, M. N. **Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão.** EPT em Revista, v.1. n. 1, p. 27-49, 2017.

SALMERON, L.S. **Geografia e Ensino Médio: as perspectivas de alunos e professores no município de Campo Mourão – PR.** Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova.** São Paulo: Hucitec, Edu sp,

1978. SANTOS, M. **Espaço e Sociedade.** Petrópolis: Vozes, 1979.

SANTOS, M. **Pensando o espaço do homem.** São Paulo: Hucitec,

1982. SANTOS, M. **Espaço e método.** São Paulo: Nobel, 1985.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. 174 p.

SANTOS, M. **A natureza do espaço – Técnica e tempo. Razão e emoção.** São Paulo 2006.

SANTOS, A.S.; MAIA, M.C. **Direito humano fundamental à educação no Brasil: a contribuição dos pioneiros da educação nova.** Revista Juris FIB, v.7, n.7, p.175 – 190, 2016.

SAVIANI, D. **O choque teórico da Politecnicia.** Trabalho, Educação e Saúde, v.1, n.1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.

SAVIANI, D. **Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro.** Revista Psicologia Escolar e Educacional, v. 21, n. 3, p. 653-662, 2017.

SILVA, F.L.G.R.; POSSAMAI, T.; MARTINS, T.A. **Avanço das políticas conservadoras no Ensino Médio brasileiro: a revitalização da dualidade histórica na formação dos jovens como política.** Práxis Educativa, v.15, p. 1 – 17, 2020.

SILVA, A. S. **Juventudes e movimento de ocupação das escolas: caminhos e desafios para o Ensino de Geografia.** Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, M.G. et al. **A BNCC, a redução da carga horária de Geografia e o dilema da seleção dos conteúdos: um debate necessário.** Revista Ensino de Geografia, v.4, n.3, p.213 – 230, 2021.

SILVA, H. S. **A concepção e construção do projeto de vida no ensino médio: um componente curricular na formação integral do aluno.** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.

SOUZA, S. S. **Criação do curso de extensão “Conhecendo a Indústria 4.0 sob o olhar da ciência”.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal do Amazona, Manaus, 2020.

SOUZA, M.M.; SOARES, G.H.M. **Os mercadores da educação e as concepções empresariais presentes nos programas de educação integral.** Revista Exitus, v.8, n.3, p.113 -142, 2018.

VANDERLEI, S. A. V. **Juventude, escola e ensino de geografia: sujeitos, espaços e sentidos.** Dissertação (Mestrado em Geografia. Universidade Federal do Tocantins, Porto nacional, 2018.

XAVIER, T.R.T.M.; FERNANDES, N. L. R. **Educação profissional técnica integrada ao ensino médio: considerações históricas e princípios orientadores.** Educitec, v. 5, n. 11, p. 101-113, 2019.

ZAMBRANA, Carolina Oliveira. **Mudanças Curriculares no Ensino Médio na Percepção e Vivência dos Alunos em Colégio Particular de São Paulo.** Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.