

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE GEOGRAFIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

GLAYCON FELIX FERREIRA

**O NOVO ENSINO MÉDIO:**  
A (DES)CONSTRUÇÃO DO ENSINO DAS CIÊNCIAS HUMANAS NA EDUCAÇÃO  
PÚBLICA DE CATALÃO GOIÁS.

UBERLÂNDIA (MG)

2025

GLAYCON FELIX FERREIRA

**O NOVO ENSINO MÉDIO:**  
**A (DES)CONSTRUÇÃO DO ENSINO DAS CIÊNCIAS HUMANAS NA EDUCAÇÃO**  
**PÚBLICA DE CATALÃO GOIÁS.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Geografia.

**Área de concentração:** Dinâmicas Territoriais e Estudos Ambientais.

**Linha de Pesquisa 3:** Educação Geográfica e Representações Sociais.

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria Beatriz Junqueira Bernardes.

UBERLÂNDIA (MG)

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

- F383n  
2025      Ferreira, Glaycon Felix, 1988-  
            O novo ensino médio [recurso eletrônico] : a (des)construção do  
            ensino das ciências humanas na educação pública de Catalão Goiás /  
            Glaycon Felix Ferreira. - 2025.
- Orientador: Maria Beatriz Junqueira Bernardes.  
            Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de  
            Pós-graduação em Geografia.  
            Modo de acesso: Internet.  
            Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2026.5008>  
            Inclui bibliografia.  
            Inclui ilustrações.
1. Geografia. I. Bernardes, Maria Beatriz Junqueira, 1972-, (Orient.).  
            II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em  
            Geografia. III. Título.

---

CDU: 910.1

Nelson Marcos Ferreira  
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3074



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Geografia  
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, Sala 1H35 - Bairro Santa Monica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
 Telefone: (34) 3239-4381/3291-6304 - www.ppgeo.ig.ufu.br - posgeo@ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	GEOGRAFIA				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, Número 288, PPGGEO				
Data:	15 de abril de 2025	Hora de início:	14h	Hora de encerramento:	17h
Matrícula do Discente:	12113GEO006				
Nome do Discente:	GLAYCON FELIX FERREIRA				
Título do Trabalho:	O NOVO ENSINO MEDIO: A (DES)CONSTRUÇÃO DO ENSINO DAS CIENCIAS HUMANAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE CATALÃO-GO				
Área de concentração:	DINÂMICAS TERRITORIAIS E ESTUDOS AMBIENTAIS				
Linha de pesquisa:	EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS				
Projeto de Pesquisa de vinculação:					

Reuniu-se no Campus Santa Mônica (Online - [conferenciaweb.mnp.br](https://conferenciaweb.mnp.br)), no Instituto de Geografia, Geociências e Saúde Coletiva (IGESC) da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em GEOGRAFIA, assim composta: Doutores: Jeani Delgado Paschoal Moura - UEL-PR; Patrícia Francisca de Matos - UFCAT - GO; Adriany de Ávila Melo Sampaio - IGESC-UFU; Angela Fagna Gomes de Souza - IGESC-UFU e Maria Beatriz Junqueira Bernardes - IGESC-UFU (orientador do candidato). Os membros participaram de forma remota.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, [Professor Maria Beatriz Junqueira Bernardes - IGESC-UFU](#), apresentou a Comissão Examinadora e o(a) candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta ocorreram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

**Aprovado.**

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Doutor**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalho. Foi lavrada a presente Ata que após lida foi assinada pela pela Banca Examinadora.





Documento assinado eletronicamente por **Maria Beatriz Junqueira Bernardes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 15/04/2025, às 17:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **PATRICIA FRANCISCA DE MATOS, Usuário Externo**, em 15/04/2025, às 17:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Angela Fagna Gomes de Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 15/04/2025, às 17:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jeani Delgado Paschoal Moura, Usuário Externo**, em 15/04/2025, às 18:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriany de Avila Melo Sampaio, Professor(a) do Magistério Superior**, em 16/04/2025, às 11:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 6252668 e o código CRC CBA84D48.

Dedico este estudo, primeiramente, aos meus familiares, em especial, a minha esposa Vanessa Rodrigues, e aos meus filhos, Miguel e Gabriel, que são a motivação de minha vida. Eles abdicaram da minha atenção em prol dos meus estudos, mas, mesmo assim, confortaram-me nos momentos de angústia e de fragilidade.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço inicialmente, aos meus familiares e amigos próximos que torceram por mim e que se sentem orgulhosos da minha trajetória acadêmica e profissional, em especial, a minha esposa e os meus filhos, que abdicaram de um bom tempo de nossas vidas conjuntas para que eu pudesse realizar meus estudos.

Os professores que tive a honra de conhecer desde o meu mestrado, mas, em especial, os professores com quem tive contato neste doutorado e que colaboraram tanto para a ampliar meus conhecimentos em Geografia: Vicente de Paulo da Silva, Júlio Cesar de Lima Ramires, Rita de Cássia Martins de Souza, Silvio Carlos Rodrigues, Maria Beatriz Junqueira Bernardes, Adriany de Ávila Melo Sampaio e Rosselvelt José Santos.

Os docentes membros da minha banca de defesa de projeto de pesquisa: Maria Beatriz Junqueira Bernardes, Adriany de Ávila e Túlio Barbosa, pelos seus valiosos apontamentos.

A professora Jeane Medeiros Silva que juntamente com minha orientadora Maria Beatriz Junqueira Bernardes, participaram da minha banca de qualificação e de defesa, trazendo consideráveis contribuições para esta pesquisa.

O secretário do PPGeo/UFU, Sr. João Fernandes da Silva, pela atenção e dedicação em auxiliar nas questões relacionadas ao curso e à pesquisa. A todos aqueles que contribuíram de alguma forma para o meu desenvolvimento pessoal e acadêmico. A colega de estudos Maisa dos Santos, a quem me faltam adjetivos para tantas qualidades, mas, principalmente, pela ajuda em questões que, até então, eu não entendia.

E, finalmente, a minha orientadora Maria Beatriz Junqueira Bernardes que, nestes quatro anos, dedicou inúmeras horas de seu tempo em prol da realização com excelência desta minha pesquisa, sempre prestativa, educada, muito atenciosa e empática em todo este meu trajeto. Muito obrigado por tudo.

## RESUMO

O presente trabalho propõe uma análise aprofundada sobre o desenvolvimento da implementação do Novo Ensino Médio no Brasil e os seus impactos na Educação Brasileira. Defende-se, assim, a tese de que o atual sistema educacional enfrenta um retrocesso em razão da reforma do Novo Ensino Médio público, cuja proposta tende a desestruturar o ensino das Ciências Humanas. Esta tese se baseia em um estudo empírico feito em dois colégios da cidade de Catalão. O propósito consiste em evidenciar o processo de degradação — entendido como um progressivo declínio qualitativo — do ensino formal ao longo das últimas décadas, processo este que contribuiu para a conformação de uma estrutura educacional fragilizada e insuficiente para atender de maneira eficaz às demandas dos estudantes inseridos no atual modelo de ensino. A pesquisa busca compreender a trajetória da educação brasileira, destacando os diversos fatores que influenciaram a configuração do Ensino Médio contemporâneo, e o papel fundamental da educação na formação do indivíduo. Discute-se a influência de projetos políticos que ainda reverberam neste contexto. Um enfoque especial é dado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que serve de diretriz para a reforma, revelando as mudanças no ensino ocorridas entre 2017 e 2022, com especial atenção às disciplinas de Ciências Humanas, em particular, à Geografia. Esta última, infelizmente, tem sofrido com a unificação de saberes, culminando na desvalorização dessas áreas do conhecimento. Critérios críticos emergem desta análise, incluindo as percepções dos educadores acerca da formação dos alunos, os impactos da reforma no processo de aprendizado e as motivações subjacentes que embasam as alterações curriculares. A metodologia utilizada na pesquisa consiste na elaboração de um levantamento de dados por meio de revisões bibliográficas, análises documentais e entrevistas semiestruturadas em instituições de ensino locais. Neste contexto, propõe-se a hipótese de que o atual processo educacional representa um retrocesso, claro reflexo das diretrizes estabelecidas pela reforma do Novo Ensino Médio. A análise busca investigar as problemáticas associadas a essa transformação, avaliando tanto os avanços, quanto os desafios intrínsecos ao novo modelo. O estudo se embasa em pesquisa de campo como critério de avaliação, utilizando referencial teórico de autores consagrados e contrapondo suas visões às reflexões do pesquisador. A disciplina de Geografia é ressaltada, não apenas, por ser um campo formador significativo para o autor, mas, também, por representar uma das áreas mais afetadas pela reforma. O ensino das Ciências Humanas é essencial para a desconstrução de modelos eurocêntricos e para a promoção de uma educação equitativa que valorize a diversidade cultural, étnica e social do Brasil. A reforma educacional atual aponta para uma tendência de desmonte das Ciências Humanas em favor de um ensino técnico voltado para áreas consideradas mecânicas e braçais, limitando, assim, a ascensão social dos estudantes e perpetuando desigualdades. Além disso, o trabalho critica a disparidade existente entre os sistemas educacionais público e privado, sublinhando a urgência de uma reflexão acerca dos verdadeiros objetivos da educação. Destaca-se, também, a importância do ensino das Ciências Humanas, que deve oferecer aos alunos uma compreensão holística do espaço geográfico e suas interações sociais. A análise revela a carência de aspectos fundamentais das Ciências Humanas nos documentos oficiais da BNCC, evidenciando a necessidade de promover uma leitura crítica do mundo — elemento essencial para o aprendizado dos estudantes.

**Palavras-chave:** Reforma educacional. Ciências Humanas. Novo Ensino Médio. Base Nacional Comum Curricular. Professores.

## ABSTRACT

This doctoral thesis is an in-depth analysis of the development and impacts resulting from the implementation of the New Secondary School in Brazil. This study revisits Brazilian education up until 2016 and the subsequent educational reform that began in 2017. The central objective is to highlight the degradation of formal education over the decades, which has resulted in a problematic educational structure for the students included in this new model. The research seeks to understand the trajectory of Brazilian education, highlighting the various factors that have influenced the configuration of contemporary secondary education, as well as the fundamental role of education in the formation of the individual. To this end, the influence of political projects that still reverberate in this context is discussed. A special focus is given to the National Common Curriculum Base (BNCC), which serves as a guideline for the reform, revealing the changes in teaching that will take place between 2017 and 2022, with special attention to the Human Sciences subjects, in particular Geography. The latter, unfortunately, has suffered from the unification of knowledge, culminating in the devaluation of these areas of knowledge. Critical criteria emerge from this analysis, including educators' perceptions of students' education, the impacts of the reform on the learning process and the underlying motivations behind the curriculum changes. The methodology used in the research consists of a survey of data through bibliographical reviews, documentary analysis and semi-structured interviews in local educational institutions. In this context, we propose the hypothesis that the current educational process represents a step backwards, a clear reflection of the guidelines established by the New High School reform. The thesis is that the current educational system is facing a setback due to the reform of the New Public High School, whose proposal tends to destructure the teaching of the Humanities. The analysis seeks to investigate the problems associated with this transformation, assessing both the advances and the challenges intrinsic to the new model. The study is based on field research as an evaluation criterion, using the theoretical framework of renowned authors and contrasting their views with the opinions of the researcher and the participants in the interviews. The subject of Geography is highlighted not only because it is a significant training field for the author, but also because it represents one of the areas most affected by the reform. Humanities teaching is essential for deconstructing Eurocentric models and promoting an equitable education that values Brazil's cultural, ethnic and social diversity. The current educational reform points to a tendency to dismantle the Human Sciences in favor of technical education aimed at areas considered mechanical and manual, thus limiting the social ascension of students and perpetuating inequalities. The paper also criticizes the disparity between the public and private education systems, highlighting the urgent need to reflect on the true aims of education. It also highlights the importance of teaching the Humanities, which should provide students with a holistic understanding of geographical space and its social interactions. The analysis reveals the lack of fundamental aspects of the Humanities in the official BNCC documents, highlighting the need to promote a critical reading of the world - an essential element for student learning.

**Keywords:** Educational reform. Humanities. Geography. New High School. National Common Curricular Base. Teacher. Student. Educational process.

## RESUMEN

Esta tesis doctoral analiza en profundidad el desarrollo y los impactos resultantes de la implementación de la Nueva Escuela Secundaria en Brasil. Este estudio revisa la educación brasileña hasta 2016 y la posterior reforma educativa que comenzó en 2017. El objetivo central es destacar la degradación de la educación formal a lo largo de las décadas, lo que ha resultado en una estructura educativa problemática para los estudiantes incluidos en este nuevo modelo. La investigación busca comprender la trayectoria de la educación brasileña, destacando los diversos factores que han influido en la configuración de la enseñanza secundaria contemporánea, así como el papel fundamental de la educación en la formación del individuo. Para ello, se discute la influencia de los proyectos políticos que aún reverberan en este contexto. Se presta especial atención a la Base Curricular Nacional Común (BNCC), que sirve de guía para la reforma, revelando los cambios en la enseñanza que tendrán lugar entre 2017 y 2022, con especial atención a las asignaturas de Ciencias Humanas, en particular la Geografía. Esta última, lamentablemente, ha sufrido la unificación de conocimientos, lo que ha culminado en la devaluación de estas áreas de conocimiento. De este análisis surgen criterios críticos, como la percepción de los educadores sobre la formación de los alumnos, los impactos de la reforma en el proceso de aprendizaje y las motivaciones subyacentes a los cambios curriculares. La metodología utilizada en la investigación consiste en un levantamiento de datos a través de revisiones bibliográficas, análisis documental y entrevistas semiestructuradas en instituciones educativas locales. En este contexto, se plantea la hipótesis de que el proceso educativo actual representa un retroceso, claro reflejo de los lineamientos establecidos por la reforma del Nuevo Bachillerato. La tesis es que el sistema educativo actual enfrenta un retroceso debido a la reforma de la Nueva Preparatoria Pública, cuya propuesta tiende a desestructurar la enseñanza de las Humanidades. El análisis busca indagar en los problemas asociados a esta transformación, evaluando tanto los avances como los retos intrínsecos al nuevo modelo. El estudio se basa en la investigación de campo como criterio de evaluación, utilizando el marco teórico de autores de renombre y contrastando sus puntos de vista con las opiniones del investigador y de los participantes en las entrevistas. Se destaca la asignatura de Geografía no sólo por ser un campo de formación significativo para el autor, sino también por representar una de las áreas más afectadas por la reforma. La enseñanza de las Humanidades es esencial para deconstruir los modelos eurocéntricos y promover una educación equitativa que valore la diversidad cultural, étnica y social de Brasil. La actual reforma educativa apunta a una tendencia a dismantelar las Ciencias Humanas en favor de una enseñanza técnica dirigida a áreas consideradas mecánicas y manuales, limitando así la ascensión social de los estudiantes y perpetuando las desigualdades. El documento también critica la disparidad entre los sistemas de enseñanza pública y privada, destacando la urgente necesidad de reflexionar sobre los verdaderos objetivos de la educación. También destaca la importancia de la enseñanza de las Humanidades, que debería proporcionar a los alumnos una comprensión holística del espacio geográfico y de sus interacciones sociales. El análisis revela la ausencia de aspectos fundamentales de las Humanidades en los documentos oficiales del BNCC, destacando la necesidad de promover una lectura crítica del mundo, elemento esencial para el aprendizaje de los alumnos.

**Palabras clave:** Reforma educativa. Humanidades. Geografía. Nuevo Bachillerato. Base Curricular Nacional. Docente. Alumno. Proceso educativo.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1</b> - O currículo do Ensino Médio na Lei de Diretrizes e Base Nacional (LDB) antes e depois da reforma do NEM .....	84
<b>Quadro 2</b> - Características selecionadas do Novo Ensino Médio nas redes estaduais de educação do Ceará, Goiás e Paraná em dezembro de 2022.....	84
<b>Mapa 1</b> – Localização geográfica da cidade de Catalão (GO) .....	103
<b>Mapa 2</b> - Composição da Mancha Urbana da Cidade de Catalão – GO de 1991 até 2016.....	105
<b>Mapa 3</b> - Localização geográfica dos colégios de ensino privado na cidade de Catalão (GO).....	109
<b>Mapa 4</b> – Localização geográfica dos colégios de ensino público na cidade de Catalão (GO) .....	112
<b>Gráfico 1</b> - Número de inscritos no ENEM nos últimos 9 anos .....	92
<b>Gráfico 2</b> - Conhecendo melhor o profissional e sua realidade .....	120
<b>Gráfico 3</b> - Identificação sexual dos participantes .....	121
<b>Gráfico 4</b> - Formação Acadêmica dos educadores.....	122
<b>Gráfico 5</b> - Quantidade de anos em sala de aula.....	123
<b>Gráfico 6</b> - Percepção dos professores das Ciências Humanas perante a reforma educacional do Novo Ensino Médio.....	125
<b>Gráfico 7</b> - Documentos consultados para planejamento de aula.....	129
<b>Gráfico 8</b> - Disciplinas lecionadas pelos professores.....	131
<b>Gráfico 9</b> - Capacitação dos professores da rede pública estadual.....	132
<b>Gráfico 10</b> - Avaliação dos/as professores entrevistados/as em relação aos conteúdos Avaliação dos/as professores entrevistados/as em relação aos conteúdos.....	135
<b>Gráfico 11</b> - Percepção dos professores quanto às mudanças apresentadas pelo Novo Ensino Médio.....	137

<b><u>Gráfico 12 - Disciplinas lecionadas pelos professores</u></b> .....	140
<b><u>Gráfico 13 - Capacitação dos professores da rede pública estadual</u></b> .....	142
<b><u>Gráfico 14 - Avaliação dos professores da rede pública estadual quanto ao nível dos conteúdos ministrados</u></b> .....	145



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FMI	Fundo Monetário Internacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INOVAEDUC	Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PFC	Proposta de Flexibilização Curricular
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação

PPG	Programas de Pós-Graduação
PPGeo/UFU	Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Ciências Humanas e suas Tecnologias
REPE	Rede Escolar Pública Estadual
SEDUC	Secretaria Estadual de Ensino
TFD	Teoria Fundamentada em Dados

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>16</b>
<b>2. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O ENSINO TRADICIONALISTA</b>	<b>25</b>
2.1 A CONSTRUÇÃO DO MODELO EDUCACIONAL BRASILEIRO: UM PROJETO POLÍTICO, SOCIAL E IDEOLÓGICO .....	39
2.2 ENSINO, EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS, A (DES)CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS .....	49
3. AS CIÊNCIAS HUMANAS E A GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA, CIÊNCIAS DA CONSTRUÇÃO OU DESCONSTRUÇÃO? .....	58
<b>3. O “NOVO” ENSINO MÉDIO</b>	<b>71</b>
1. A NOVA ESTRUTURAÇÃO PROPOSTA COM A REFORMA EDUCACIONAL .....	71
2. O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DO ENSINO TRADICIONALISTA PARA O “NOVO” ENSINO MÉDIO EM GOIÁS.....	79
3. A BUSCA POR MUDANÇAS NO ENSINO BRASILEIRO .....	85
4. IMPACTOS DA REFORMA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES.....	92
<b>4. CATALÃO E A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO GOIANO: PARTICULARIDADES LOCAIS OU EXPRESSÃO DE UMA REALIDADE ESTADUAL MAIS AMPLA?</b>	<b>97</b>
4.1. CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA PESQUISADA EM CATALÃO GOIÁS.....	99
4.2. A DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS PÚBLICAS E PRIVADAS NA CIDADE .....	103
4.3. O USO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA NA INVESTIGAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO E SEUS EFEITOS SOBRE O ENSINO DAS CIÊNCIAS HUMANAS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL EM CATALÃO GOIÁS. ....	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
4.3.1. <i>Perfil dos entrevistados: Resultados e discussões do atual cenário educacional.</i> .....	118
4.3.2. <i>Avaliação dos profissionais quanto ao novo modelo de ensino médio.</i> .....	124
4.4. PERSPECTIVA DOS ENTREVISTADOS: RESULTADOS E DISCUSSÃO QUANTO AO QUADRO EDUCACIONAL VIVENCIADO .....	127
4.5. DISCURSOS E VIVÊNCIAS QUANTO AO QUADRO EDUCACIONAL VIVENCIADO. ....	137
4.6. REFORMA OU PROCESSO DE DESCONSTRUÇÃO DO ENSINO DAS CIÊNCIAS HUMANAS? .....	152
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>159</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>166</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como intenção analisar o desenvolvimento e a implementação do Novo Ensino Médio, ressaltando os possíveis impactos decorrentes dessa reforma educacional. Para tal, estabelece-se como recorte espaço-temporal o sistema educacional vigente até o ano de 2016, com uma atenção especial ao processo de desenvolvimento e implementação da referida reforma no período de 2017 a 2022. Assim sendo, este estudo busca evidenciar a descaracterização do ensino formal culminando na criação de uma estrutura problemática para os alunos desse novo modelo educacional implantado no Brasil.

Inicialmente, propõe-se caracterizar um pouco da trajetória da educação no Brasil até o presente momento, enfatizando os diversos fatores significativos que influenciaram a configuração do Ensino Médio contemporâneo. É fundamental analisar a função formativa da educação e os distintos projetos políticos e educacionais que exerceram e continuam a exercer influência no contexto brasileiro. Adicionalmente, será abordado o foco da Educação Básica no Brasil, com a finalidade de delimitar o objeto de estudo referente à educação formadora de acordo com a estrutura do Ensino Médio.

Delimitando os fatos mencionados anteriormente, torna-se possível entender o preâmbulo da reforma imposta, que visa dar mais opções de escolha para os alunos em sua formação educacional. Compreendendo a estrutura por de trás da implantação do Novo Ensino Médio, evidencia-se que é necessário debater sobre seus impactos, melhorias e desafios deste novo formato educacional brasileiro.

O trabalho evidencia o quadro educacional implantado no Brasil, demonstrando a desvalorização das disciplinas de Ciências Humanas e seu conjunto de saberes, posto que se dilui a Geografia em meio à História, à Sociologia e à Filosofia, todas como um saber unificado.

Visa-se desenvolver uma abordagem analítica conceitual do Novo Ensino Médio em Colégios da rede pública estadual de ensino em Catalão (GO), analisando, assim, o papel da educação básica, na formação de indivíduos para a sociedade, desde o desenvolvimento do Ensino Médio tradicional, até as articulações existentes na implantação e reforma do novo modelo educacional, com destaque para os impactos ocorridos no ensino das Ciências Humanas, consequentemente, da Geografia, por meio do discurso e das vivências dos profissionais que trabalham na área e os impactos vivenciados pelos alunos com a implantação da reforma educacional.

Sendo assim, este trabalho visa analisar e discutir a atual conjuntura em nosso cenário nacional, destacando o que está proposto e o que vem sendo aplicado, desvendando o que está

por detrás das cortinas desta reforma imposta. Parte-se de uma análise da escala macro até chegarmos na microescala local.

Dentre as diversas problemáticas envolvidas neste objeto de estudo, destaca-se alguns questionamentos:

a) Como esta reforma educacional do Novo Ensino Médio foi pensada e estruturada, quais eram os desafios anteriores a ela e quais são os atuais desafios vivenciados na rede pública de Catalão?

Por meio deste questionamento, busca-se evidenciar a problemática de uma forma direta, que é a intenção de segregação social, ou seja, uma separação sistemática dos alunos em relação a classe social, e educacional imposta por esta reforma do Novo Ensino Médio, que passou no ano de 2022 por sua fase final de implantação nos colégios públicos. Nesta tese, visa-se apresentar como ela atacou diretamente o ensino público da cidade de Catalão como o atual modelo educacional não visa à formação de pessoas com pensamento crítico e autônomas. Quando se dedica um ensino à formação básica de português e de matemática, está se tirando o direito do aluno de ter acesso a conhecimentos essenciais.

A reforma foi proposta pelo governo federal em 22 de setembro de 2016, trouxe uma nova composição curricular estabelecida na Medida Provisória nº746 de 2016, descaracterizando o ensino formal de várias décadas, e colocando uma estrutura tendenciosa para os novos alunos, com conhecimentos básicos desvalorizados ou negligenciados na formação dos discentes.

Desenvolver uma abordagem analítica conceitual das articulações existentes na implantação e no desenvolvimento do Novo Ensino Médio em Colégios da rede pública estadual de ensino em Catalão GO, é o enfoque que evidenciará ou não a real situação dos colégios estaduais na cidade em discussão, com destaque para os impactos ocorridos no ensino de Geografia, analisando discurso e vivências dos profissionais que trabalham na área e os impactos vivenciados pelos alunos com a implantação da reforma educacional.

Buscando responder ao questionamento apresentado anteriormente visa-se trazer elementos que auxiliarão na confirmação ou refutação das questões apresentadas. Esses elementos serão apresentados de forma a estruturar toda a metodologia aplicada, como inicialmente a realização da pesquisa bibliográfica, documental, quanto em entrevista semiestruturada em dois colégios locais.

A formação de alunos bem esclarecidos socialmente, atualmente, é uma das principais necessidades sociais do mundo. Os alunos da Educação Básica do Ensino Médio estão na faixa etária dos que estão prestes a tirar um título eleitoral e a ingressar em universidades, a fim de

escolher suas profissões. Estão saindo de uma realidade de vida baseada nas ideias de familiares e se deparando com o mundo real; portanto, a educação, neste ponto de suas vidas, deve ser assertiva e específica para suas necessidades sociais e políticas.

A hipótese trabalhada é que: Atualmente o modelo educacional implantado pelo Governo Federal em 2017 e ratificado pelo governo posterior, não contribuir para uma formação crítica e autônoma dos alunos.

De acordo com o Censo da Educação Superior 2023 (dados de concluintes de 2022): Apenas 27% dos concluintes do ensino médio ingressaram na educação superior no ano seguinte. Essa taxa é bem maior entre os alunos de escolas federais (58%) e particulares (59%). Já entre os alunos da rede estadual, esse índice é de apenas 21%.

O que isso indica? Que os estudantes oriundos da rede estadual pública estão significativamente menos representados entre os ingressantes imediatos no ensino superior, um sinal claro de distanciamento em comparação com as demais redes de ensino.

O Ensino das Ciências Humanas deve colaborar para o rompimento dos modelos eurocêntricos e hegemônicos e participar da construção de uma educação nas escolas brasileiras de forma igualitária. As Ciências Humanas desempenham um papel ativo na quebra de padrões e modelos culturais dominantes, o que implica uma abordagem educacional que valorize e incorpore diferentes perspectivas culturais, étnicas e sociais, reconhecendo e respeitando a diversidade presente na sociedade brasileira.

Conforme relata Dermeval Saviani “a reforma do ensino médio representa uma ruptura com a concepção de educação como direito universal, ao fragmentar o currículo e orientar a formação dos jovens de acordo com as necessidades imediatas do mercado” (Saviani, 2018, p. 46). Com a atual reforma educacional, o que está proposto é um desmonte desta conjuntura analítica das Ciências Humanas e um ensino voltado para a área técnica. No decorrer da tese, apresentam-se como exemplificação o caso dos colégios nas redes privadas, que priorizam o ensino das disciplinas de uma forma mais perspicaz, com propostas de ensino dedicadas para o ingresso de seus alunos em universidades.

Saviani aprofunda mais a discussão quando relata que “a retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física evidencia o objetivo de reduzir o ensino médio a uma formação técnica-instrumental, esvaziada de reflexão crítica” (Saviani, 2019, p. 113). Esse modelo de ensino profissionalizante pode limitar a ascensão social dos alunos, porque impõe um modelo de formação que não prioriza o ingresso nas universidades e reforça as desigualdades.

Apresenta-se, em um momento do trabalho, a crítica voltada para a discrepância entre os sistemas educacionais público e privado e o aumento das desigualdades sociais e, nesse sentido, há uma necessidade de se refletir sobre os verdadeiros objetivos e valores da educação e sobre as políticas educacionais que buscam promover a igualdade, equidade e a justiça social.

Maria Cavalcante destaca o papel da geografia quando retrata que “ao reduzir a Geografia ao ensino de aspectos meramente físicos e técnicos, a escola nega ao estudante a possibilidade de compreender as contradições sociais e as dinâmicas territoriais que estruturam a vida em sociedade” (Cavalcante, 2012, p. 64). Assim, evidencia-se o quão importante é o ensino das disciplinas de humanas, com foco principal para o ensino de Geografia, que com esta nova reforma, vem sendo condicionada a ensinar apenas aspectos físicos de seu escopo, o que empobrece muito a compreensão de mundo para os alunos. O ensino de Geografia no Ensino Médio tem como objetivo proporcionar aos estudantes uma compreensão mais aprofundada do espaço geográfico e suas relações com a sociedade.

Aspectos do Ensino de Geografia são abordados neste trabalho, evidenciando a sua ausência ou supressão nos documentos oficiais da BNCC. Deve-se destacar a compreensão do Espaço Geográfico, para que os alunos desenvolvam a capacidade de analisar e compreender as características e dinâmicas do espaço geográfico, considerando aspectos físicos correlacionando-os com os humanos e suas interações. Os alunos devem possuir uma leitura crítica do mundo, isto só se torna possível com a disciplina de Geografia, que busca desenvolver o pensamento crítico, estimulando os estudantes a analisarem e questionarem as relações sociais, econômicas, políticas e culturais que ocorrem no mundo ao seu redor.

Os estudantes devem desenvolver habilidades de leitura e interpretação de mapas, gráficos e outras representações cartográficas, essenciais para compreender informações geográficas. No ensino de Geografia no Ensino Médio visa proporcionar uma formação integral, contribuindo para que os alunos compreendam melhor o mundo em que vivem, suas interações e desafios, e desenvolvam habilidades críticas e analíticas importantes para a sua formação como cidadãos.

Destacando-se a organização estrutural do Novo Ensino Médio no Brasil, é importante descrever que ele estava sendo implementado com base na Lei nº 13.415/2017, que estabeleceu a reforma dessa etapa da educação básica. No entanto, é importante ressaltar que a implementação pode variar de acordo com as redes estaduais e municipais de ensino, pois elas têm autonomia para organizar seus currículos. Neste estudo, vamos nos abster aos impactos causados em sua implementação no estado de Goiás e em específico na cidade de Catalão.

Dentre os impactos e problemas da implementação do Novo Ensino Médio na região em destaque, há diversas situações, como por exemplo a desigualdade territorial na oferta curricular. A autonomia das redes estaduais e municipais para organizar seus currículos resultou em uma grande heterogeneidade. Em cidades como Catalão, onde a estrutura escolar pode ser limitada, a implementação dos itinerários formativos enfrenta dificuldades por falta de professores qualificados e infraestrutura. A leitura territorial proposta por Santos (1996, p. 12) evidencia que “o território é usado de forma desigual, resultando em oportunidades distintas, inclusive no acesso à educação e à cultura”. Segundo Milton Santos, o território é marcado por desigualdades no acesso a bens e serviços, o que se reflete também na educação. Assim, a oferta curricular não é homogênea e aprofunda as disparidades regionais.

Os problemas de infraestrutura e recursos, pois a realidade das escolas estaduais de Goiás e de cidades médias como Catalão mostra que muitas não têm condições de oferecer a diversidade de itinerários proposta pela lei. Falta infraestrutura física, tecnológica e até mesmo carga horária adequada para cumprir os objetivos. Para Arroyo (2011, p. 30) “a escola pública, marcada por desigualdades históricas, não pode ser responsabilizada por cumprir reformas que desconsideram suas reais condições materiais”. O autor ressalta que a escola brasileira ainda carrega marcas históricas de desigualdades estruturais, e impor uma reforma sem dar condições concretas de implementação só reforça o abismo entre proposta e realidade.

A formação e valorização docente é uma constante problemática apresentada em Catalão. A falta de professores especializados para atender itinerários formativos diversos gera improvisos pedagógicos e sobrecarga para os docentes. De acordo com Libâneo (2012, p. 45) “a precarização do trabalho docente em Goiás compromete a qualidade do ensino e a efetividade das reformas educacionais”. Este autor analisando a educação em Goiás, já denunciava a precarização das condições de trabalho docente como um obstáculo à qualidade da educação básica.

No caso de Goiás, a Secretaria Estadual de Educação adotou o novo modelo de ensino de forma uniforme, mas escolas situadas em regiões periféricas — como em Catalão — tiveram acesso limitado à diversidade de itinerários formativos, restringindo significativamente as possibilidades de escolha dos estudantes. A própria BNCC prevê que a regionalização oriente a elaboração dos itinerários, considerando características territoriais, de gênero e renda. Como destaca Milton Santos (2006, p. 258), “o lugar, ao mesmo tempo em que se submete às imposições externas, é também o quadro de uma vida que se organiza a partir dele, condicionando e sendo condicionado pelas práticas sociais”. Isso evidencia que a territorialidade exerce papel decisivo na efetividade da reforma: enquanto grandes centros



urbanos conseguem oferecer maior diversidade curricular, cidades médias e pequenas enfrentam limitações estruturais e pedagógicas significativas.

A implementação do Novo Ensino Médio em Goiás, particularmente em Catalão, aprofunda desigualdades territoriais, fragiliza a formação crítica ao reduzir a presença das Humanas, enfrenta problemas estruturais e docentes, e demonstra como políticas educacionais nacionais não consideram as diferenças regionais. Sob a ótica da geografia crítica e da pedagogia histórico-crítica, percebe-se que a reforma não garante equidade, mas reforça assimetrias já existentes no território.

Para facilitar a compreensão, deve-se ressaltar que a principal mudança introduzida pelo Novo Ensino Médio é a flexibilização da estrutura curricular, possibilitando que os estudantes escolham itinerários formativos de acordo com seus interesses, aptidões e projetos de vida. Os itinerários formativos são agrupamentos de disciplinas que proporcionam aprofundamento em áreas específicas do conhecimento, deixando de lado a obrigatoriedade de várias disciplinas, como por exemplo as Ciências Humanas.

De uma forma bem introdutória, destacam-se os componentes curriculares do Novo Ensino Médio que são organizados em seções, primeiramente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é a parte comum a todos os estudantes. Inclui disciplinas obrigatórias, como língua portuguesa, matemática, entre outras. Itinerários Formativos para os estudantes escolherem de acordo com suas preferências. Existem diferentes áreas de aprofundamento, como Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Formação Técnica e Profissional, e Formação Técnica e Profissional para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para a realização da análise proposta foi elaborado um estudo de caráter empírico que buscou compreender a realidade concreta do fenômeno investigado, neste caso, a implementação do Novo Ensino Médio em Goiás e, de modo particular, na cidade de Catalão. O estudo empírico se caracteriza por observar e analisar fatos, práticas e situações reais, permitindo que a investigação ultrapasse o campo das abstrações e se apoie em dados e vivências efetivas. Essa dimensão empírica, no entanto, não se restringe apenas à descrição da realidade, mas dialoga constantemente com o aporte teórico.

Dessa forma, ao articular o empírico e o teórico, o estudo não apenas descreve a experiência concreta, mas busca compreendê-la criticamente, atendendo aos objetivos específicos da pesquisa, que consistem em identificar, analisar e refletir sobre os desafios e consequências da implementação do Novo Ensino Médio em um contexto local marcado por particularidades sociais, econômicas e territoriais.

Os objetivos específicos que sustentam o objetivo geral da pesquisa são os seguintes:

- a) Destacar o papel da educação na formação de sujeitos críticos e autônomos;
- b) Contextualizar os documentos oficiais que estruturam a educação nacional;
- c) Descrever a educação básica e o papel formador do Ensino Médio;
- d) Interpretar a reforma educacional que instituiu o Novo Ensino Médio, seus desafios, evoluções e impactos;
- e) Examinar as alterações referentes ao ensino de Ciências Humanas, com ênfase no ensino de Geografia;
- f) Analisar os discursos e vivências de profissionais da educação diante da reforma, por meio de um estudo de caso realizado na cidade de Catalão (GO).

Para responder à pergunta norteadora da tese — *Como esta reforma educacional do Novo Ensino Médio foi pensada e estruturada, quais eram os desafios anteriores a ela e quais são os desafios atuais vivenciados na rede pública estadual de Catalão?* —, optou-se por uma pesquisa de caráter exploratório. Conforme afirma Gil (2008, p. 27), a pesquisa exploratória “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis”.

Em uma primeira seção, visando atender ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, procede-se à realização de uma revisão bibliográfica que abrange livros, periódicos, artigos científicos, e-books, teses e dissertações. A revisão tem como finalidade aprofundar o entendimento, sob a perspectiva teórica, acerca da forma como diferentes autores abordaram a questão em análise. Essa fundamentação permitirá o desenvolvimento e a avaliação do estudo como uma categoria científica, além de fomentar a construção de uma metodologia de pesquisa que considere as referidas questões sobre a educação.

No decorrer da segunda seção, pretende-se detalhar os dados por meio da análise de documentos oficiais, leis e diretrizes que permeiam a educação brasileira, tanto no contexto do modelo tradicional de ensino quanto no Novo Ensino Médio. Com o intuito de enfatizar o terceiro objetivo da investigação, busca-se evidenciar a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o processo de implementação do Novo Ensino Médio. A visibilidade e a correta utilização desses documentos oficiais são de extrema relevância para a adequada análise do tema em questão neste contexto.

Nas seções seguintes, a pesquisa se apoia em entrevistas semiestruturadas, realizadas com docentes da área de Ciências Humanas atuantes em escolas públicas estaduais localizadas em territórios periféricos do município de Catalão (GO). Esses territórios foram escolhidos em razão de apresentarem indicadores educacionais abaixo da média estadual, o que possibilita

compreender com maior profundidade os impactos da reforma em contextos historicamente marcados por desigualdades socioeconômicas e estruturais (Referenciar a origem dos dados citados).

Foram realizadas entrevistas de 15 a 20 minutos com estes docentes que participaram e ainda participam do modelo de ensino anterior e do atual. Eles puderam contribuir de forma explícita no fechamento desta tese. Este ponto é crucial na confabulação das ideias apresentadas, pois é neste ponto que se verifica veracidade ou o falseamento dos dados desta tese.

A análise das implicações e dos resultados dessa reforma revela-se de extrema relevância, uma vez que a qualidade da educação impacta diretamente a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Assim, a presente pesquisa propõe-se a analisar criticamente os efeitos do Novo Ensino Médio sobre a educação pública brasileira, em especial sobre a formação dos estudantes, considerando seus desdobramentos pedagógicos, sociais e econômicos, de modo a contribuir para o aprimoramento das políticas educacionais no país.

A pesquisa foi conduzida por meio de levantamento e análise documental, contemplando legislações, relatórios, planos educacionais e registros oficiais. Esse procedimento possibilitou compreender o percurso histórico e normativo do Novo Ensino Médio, bem como suas implicações no contexto investigado.

A fundamentação metodológica apoia-se em uma abordagem qualitativa, partindo da observação da realidade concreta para compreender como a política educacional se materializa no espaço escolar e no território analisado. Como enfatiza Minayo (2010, p. 21), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, permitindo ao pesquisador apreender dimensões que extrapolam dados puramente estatísticos ou normativos.

Com o intuito de aprofundar a análise qualitativa, a investigação foi complementada pela aplicação de entrevistas semiestruturadas, recurso metodológico que possibilita obter informações adicionais aos dados documentais, além de captar percepções e experiências dos sujeitos envolvidos no processo. Conforme destaca Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, mas abre espaço para que novos elementos possam surgir no decorrer da fala dos entrevistados”.

Assim, a combinação entre pesquisa exploratória documental, análise empírica e entrevistas semiestruturadas conferiu à investigação maior densidade analítica, articulando a

compreensão teórica e crítica aos elementos da realidade observada e assegurando a consistência dos resultados apresentados.

Com o objetivo de alcançar os resultados propostos nas questões delineadas inicialmente, a pesquisa foi estruturada em momentos distintos, cada um revestido de relevância para a elaboração da proposta deste trabalho. As etapas metodológicas compreenderam: pesquisa de referencial teórico, pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo.

Nesse processo, buscou-se evidenciar as principais transformações decorrentes da reforma educacional e identificar como os docentes percebem seus aspectos positivos e negativos. Dessa forma, foi possível estabelecer um parâmetro de avaliação que permitiu analisar em que medida a referida reforma impactou — positiva ou negativamente — o campo das Ciências Humanas.

Caracterizada por um conjunto flexível de perguntas que permite aprofundamentos e esclarecimentos, a entrevista semiestruturada emerge como um recurso valioso para captar as nuances e complexidades que permeiam os Colégios Estaduais do estado de Goiás, mais especificamente, o estudo de caso na cidade de Catalão.

Essa abordagem permitiu que educadores, alunos e gestores compartilhem suas vivências e percepções, facilitando uma compreensão mais ampla das dinâmicas internas e externas que influenciam o ambiente escolar. Nesse sentido, as entrevistas revelaram desafios como a infraestrutura deficiente, a falta de recursos pedagógicos e as tensões socioculturais presentes no cotidiano escolar.

Além disso, a fórmula semiestruturada promove um diálogo mais aprofundado e significativo, assim, é viável identificar tendências, demandas e possíveis soluções que reflitam a realidade vivenciada nos Colégios Estaduais. Portanto, a utilização da entrevista semiestruturada se configura como uma ferramenta essencial para a compreensão crítica e reflexiva da atual conjuntura educacional, contribuindo para a construção de políticas públicas mais eficazes e sensíveis às necessidades da comunidade escolar.

## **2. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O ENSINO TRADICIONALISTA**

Inicialmente, esta pesquisa se ancora em uma tese central que busca compreender como a reforma educacional do Novo Ensino Médio foi concebida e estruturada, ao mesmo tempo em que analisa os desafios que antecederam sua implementação e os obstáculos atualmente enfrentados pela rede pública estadual de Catalão. A partir dessa análise, defende-se que o atual sistema educacional vivencia um processo de retrocesso decorrente da reforma do Novo Ensino Médio público, cuja proposta, ao reconfigurar o currículo, tende a fragilizar e desestruturar o ensino das Ciências Humanas.

A partir dessa problemática, torna-se imprescindível discutir o papel da educação na formação dos cidadãos, uma vez que ela constitui um elemento estruturante para o desenvolvimento social, econômico e cultural do país. Nesse sentido, a educação é concebida não apenas como um instrumento de transmissão de conhecimento, mas como uma ferramenta essencial para a construção da cidadania crítica, da inclusão social e da redução das desigualdades estruturais historicamente presentes no Brasil.

Como hipótese inicial centralizadora neste trabalho é importante discorrer sobre os componentes curriculares, apenas o ensino de língua portuguesa e matemática são obrigatórios nos três anos do Ensino Médio, deixando evidenciado o objetivo do governo com esta reforma, o de mecanizar o Ensino Médio público estadual, retirando ou impossibilitando o acesso a disciplinas fundamentais para a formação básica de um aluno deste nível, formando alunos sem a devida formação básica para adentrar uma Universidade.

Em uma perspectiva histórico-crítica, a trajetória da educação construída no Brasil ao longo do século XX revela-se profundamente marcada por desigualdades estruturais que dialogam com uma lógica discriminatória presente no contexto global do capitalismo moderno. Longe de se constituir como um projeto emancipatório universal, a educação brasileira foi historicamente organizada a partir de uma divisão social do conhecimento, na qual diferentes grupos sociais tiveram acessos diferenciados às formas de escolarização.

Um marco expressivo desse processo é o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que instituiu as Escolas de Aprendizes e Artífices em quase todos os estados do país, consolidando um modelo de ensino profissionalizante voltado majoritariamente às camadas populares. Ao definir as atribuições dessas instituições, o então presidente Nilo Peçanha (1867–1924) explicitou uma concepção educacional que subordinava a formação escolar às demandas do trabalho e da ordem social vigente, estabelecendo bases históricas que ajudam a compreender as permanências e reatualizações desse projeto ao longo do tempo, inclusive nas reformas

contemporâneas que culminam no Novo Ensino Médio. Peçanha iniciou suas análises pela seguinte visualização:

- a) “facilitar às classes proletárias meios de vencer as dificuldades crescentes da luta pela existência”;
- b) “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual”;
- c) “afastá-los da ociosidade, vício e crime”.

A escola de formação geral, por sua vez, destinava-se a preparar os “filhos da fortuna” para a transição ao ensino superior. Com a promulgação das Leis Orgânicas da Educação Nacional, entre 1942 e 1946, ficou estabelecido oficialmente que a finalidade do ensino secundário e normal seria a formação das “elites que conduzem o país”.

Em contrapartida, o ensino profissional teria como meta proporcionar uma “formação adequada aos filhos dos operários, aos desamparados e aos menos afortunados, aqueles que precisam ingressar precocemente no mercado de trabalho”. Sobre esta perspectiva Kuenzer destaca que:

Era bem demarcada, portanto, a trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão social e técnica do trabalho (Kuenzer, 2001, p. 13).

Com este cenário apresentado pelo autor, fica claro que a exclusão educacional é um fenômeno evidente na história brasileira, sendo somente em 1961, com a promulgação da Lei nº 4024, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que o ensino técnico conquistou um status de “terminalidade” (Loureiro, 1996). Essa nova configuração possibilitou que os formados nessa modalidade desenvolvessem o direito de se inscrever em qualquer curso de nível superior.

A necessidade de expansão do capitalismo no Brasil fez com que a lógica de desvalorização da atividade técnica passasse por uma significativa reformulação em pouco mais de duas décadas, alterando os rumos da Educação Profissional no país. O contexto de modernização promovido pelo governo militar impôs uma nova perspectiva à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que passou a ser entendida como mais abrangente e instrutiva. Essa preocupação se reflete, pelo menos em termos ideológicos, no parecer 76/75 do Ministério da Educação (MEC). Sobre a temática Kuenzer analisa ainda que:

[...] manter nas sociedades industriais da era tecnológica em que vivemos uma formação humanista baseada exclusivamente na educação geral seria certamente incidir em anacronismo social, cultural e pedagógico. Como também não seria possível a formação profissional sem uma base sólida de educação geral: não são aspectos antagônicos, são aspectos que se complementam para a formação integral (MEC, 1976, p. 477 *apud* Kuenzer, 2001, p. 23).

O autor ressalta que se engana, todavia, quem pensa que, a partir dessas diretrizes, as barreiras entre a educação geral e a educação profissionalizante foram, de fato, eliminadas. A função primordial da EPT persistia em “formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho”, e os avanços em sua regulamentação serviam para restringir o acesso, cada vez mais elevado, dos filhos de classes média e média-baixa aos cursos superiores.

Sendo assim fica evidente que a educação tradicional brasileira, possui suas raízes profundamente ligadas à colonização e influências europeias de um ensino mecanizado e tecnificado para as classes trabalhadoras.

Este tema tem sido objeto de análise e crítica por diversos autores ao longo da história nacional. Entre os principais nomes que se dedicaram a estudar e a apresentar reflexões sobre este tema, destacam-se Paulo Freire e Anísio Teixeira.

Ao analisar a contribuição do educador Paulo Freire, é comum abordá-lo como um indivíduo singular; no entanto, neste contexto, ele é examinado como uma manifestação de seu tempo e da história de seu país. Assim, a compreensão que Freire tinha sobre seu contexto histórico revela-se não apenas particular, mas também representativa de uma classe social ou de uma fração dela, refletindo as contradições que permeavam as interpretações dos contemporâneos.

A relevância de investigar o pensamento de Paulo Freire reside em sua obra, que se configura como uma síntese da pedagogia do período em questão, evidenciando sua profunda conexão com os agentes de sua época, bem como com as demandas sociais e as contradições presentes na sociedade capitalista brasileira em processo de modernização. Neste sentido, o autor destaca em suas obras o papel do homem no dia a dia, e quanto a educação possui um papel de transformadora de sua realidade, segundo ele:

O homem, tem capacidade de julgar, de criticar, de se colocar no tempo e em espaço únicos, por construir-se historicamente como um homem de cultura, que, ao interferir no mundo, transforma-o ao acrescentar a ele algo de que ele mesmo é fazedor. Para Freire o homem deve se apropriar dos temas e tarefas de seu tempo, reconhecendo suas tarefas concretas, não se rebaixando ao anonimato nivelador da massificação, coisificando-se (Freire, 1982b, p. 39-44).

Paulo Freire é um dos educadores mais renomados no contexto brasileiro e internacional. Em suas obras ele destaca a educação como transformadora da realidade social vivenciada pelo indivíduo, e transformadora da sociedade através da educação, o autor é um defensor do papel transformador da educação no cenário nacional brasileiro.

Em sua obra "Pedagogia do Oprimido" ele apresenta uma crítica contundente ao modelo educacional tradicional, que privilegia a memorização e a passividade do aluno. Freire propõe uma educação libertadora, pautada no diálogo e na conscientização crítica, questionando a hierarquia existente entre educador e educando. Sua abordagem transformou a maneira como muitos pensam a educação, rompendo com a rigidez da pedagogia tradicional.

A obra *Pedagogia do Oprimido*, publicada por Paulo Freire em 1968, é um marco na pedagogia crítica e um manifesto pela educação libertadora. Freire propõe uma abordagem educacional que visa desenvolver a conscientização e a autonomia dos oprimidos, desafiando as estruturas de opressão presentes na sociedade. Esta obra é reconhecida mundialmente e ela pode ser dividida em três principais aspectos: Educação como ato político, conscientização e diálogo e pôr fim a crítica ao ensino modelo bancário.

Freire (1968) argumenta que a educação não é neutra; ela sempre envolve uma dimensão política. Ele propõe que a prática educativa deve ser orientada para a transformação de realidades sociais injustas. Nesse sentido, a pedagogia deve ser um ato de liberdade em que educadores e educandos se envolvem em um processo dialético.

A conscientização, ou "conscientização crítica", é central na obra de Freire. Ele acredita que a educação deve ajudar os indivíduos a reconhecerem sua condição de oprimidos e a desenvolverem uma compreensão crítica de sua realidade. O diálogo é essencial nesse processo, sendo visto como um meio para envolver todos os participantes da educação em um processo de construção conjunta do conhecimento.

Um dos conceitos mais influentes apresentados por Freire é a crítica ao modelo de "educação bancária", os alunos são vistos como recipientes passivos que devem ser preenchidos com informações. Freire defende que essa abordagem desumaniza os estudantes e impede sua capacidade crítica. Caso contrário, ele propõe uma educação que promova a autonomia e a capacidade de pensar criticamente.

Autores como Giroux (1983, p. 66, tradução nossa) usa as ideias de Freire em suas obras, segundo ele: "Freire nos convida a pensar a educação não apenas como um processo de transmissão de conhecimento, mas como um ato político que tem o potencial de transformar



tanto os indivíduos quanto a sociedade”<sup>1</sup>. A citação de Henry Giroux destaca a visão inovadora de Paulo Freire sobre a educação, enfatizando seu caráter político e transformador.

Já McLaren (2003, p. 44, tradução nossa), destaca que “em a *Pedagogia do Oprimido*, Freire articula uma visão de educação que é fundamentalmente sobre a luta contra a opressão e a busca pela libertação”<sup>2</sup>. A citação de Peter McLaren sobre a obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire enfatiza a centralidade da luta contra a opressão e a busca pela libertação na abordagem pedagógica de Freire.

A *Pedagogia do Oprimido* continua sendo uma obra fundamental para a educação crítica e uma fonte de inspiração para educadores ao redor do mundo. As ideias de Freire são especialmente relevantes para compreender e combater as desigualdades sociais e promover uma educação que realmente emancipe.

Anísio Teixeira foi um importante defensor de uma educação democrática, pública e integral, concebendo a escola como um espaço de formação não apenas acadêmica, mas também moral, cidadã e emancipadora. Para o educador, a educação deveria ser acessível a todos, garantindo a liberdade de pensamento, a criatividade e a autonomia intelectual dos estudantes. Seu trabalho foi fundamental para a construção de um sistema educacional moderno no Brasil, contribuindo, entre outros marcos, para a criação do Ministério da Educação e Saúde e para a formulação de políticas públicas voltadas à universalização do ensino. Ao propor uma escola democrática, Teixeira rompe com a rigidez da educação tradicional e defende um modelo voltado à formação integral do sujeito (TEIXEIRA, 1997).

A motivação para esta pesquisa surgiu da inquietação frente à condição educacional contemporânea do Brasil, em que muitos dos desafios apontados por Anísio Teixeira há várias décadas ainda persistem. Para respaldar essa afirmativa, é pertinente recordar suas próprias palavras, proferidas em 1947, durante um discurso na Assembleia Constituinte Baiana, intitulado “Autonomia para a educação”:

Confesso que não venho até aqui falar-vos sobre o problema da educação sem certo constrangimento: quem percorrer a legislação do País a respeito da educação, tudo aí encontrará. Sobre assunto algum se falou tanto no Brasil e, em nenhum outro tão pouco se realizou. Não há, assim, como fugir à impressão penosa de nos estarmos a repetir. Há cem anos os educadores se repetem. Esvaem-se em palavras, esvaímo-nos em palavras e nada fazemos. Atacou-nos, por isso mesmo, um estranho pudor pela palavra. Pouco falamos

---

<sup>1</sup> “Freire invites us to think about education not only as a process of knowledge transmission but as a political act that has the potential to transform both individuals and society” (Giroux, 1983, p. 66).

<sup>2</sup> “In *Pedagogia do Oprimido*, Freire articulates a vision of education that is fundamentally about the struggle against oppression and the quest for liberation” (McLaren, 2003, p. 44).

os educadores 10 de hoje. Estamos possuídos de um desespero mudo pela ação (Teixeira, 2009, p. 105).

O referenciado autor, nascido na Bahia, é amplamente reconhecido como uma das figuras mais proeminentes da educação brasileira no século XX. Seu trabalho e suas contribuições relevantes moldaram a forma como a educação é percebida e estruturada no Brasil, refletindo um compromisso profundo com a democratização do ensino e a valorização do indivíduo no processo educativo.

Teixeira foi um defensor fervoroso da educação pública e acessível, acreditando que a formação do cidadão deveria ser uma prioridade estatal. Em suas atuações, procurou implementar ideias inovadoras que promoviam a educação integral, considerando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também as dimensões afetivas e sociais dos estudantes. Ele introduziu conceitos como a educação como um direito de todos, defendendo que a escola deveria ser um espaço de liberdade e criatividade, em contraste com sistemas educacionais mais rígidos e autoritários.

Uma das suas principais realizações foi a criação da Universidade da Bahia e a implementação de reformas educacionais que visavam modernizar o currículo escolar. Teixeira acreditava na formação continuada dos professores e enfatizava a necessidade de uma educação que dialogasse com as demandas da realidade brasileira. Seu legado é palpável na construção de um sistema educacional mais inclusivo e equilibrado, ainda que desafios persistam.

Além de suas contribuições práticas, Anísio Teixeira também se destacou pela produção teórica, refletindo sobre os dilemas e as potencialidades do ensino. Sua obra continua a influenciar educadores e gestores, mostrando-se relevante na busca por uma educação mais justa e equitativa.

Em suma, Anísio Teixeira não apenas protagonizou uma revolução na educação brasileira, mas também deixou um legado duradouro que inspira as gerações atuais. Seu ideal de uma educação transformadora e inclusiva ressoa até os dias de hoje, enfatizando a necessidade de um compromisso coletivo pela melhoria da educação no Brasil. Esta pesquisa é elaborada à luz da filosofia da educação. É importante que se evidencie a compreensão de seu caminho, e como o método é compreendido por ele,

Nenhuma das soluções pode ser definitiva ou dogmática. A filosofia de uma sociedade em permanente transformação, que aceita essa transformação e deseja torná-la um instrumento do próprio progresso, é uma filosofia de hipóteses e soluções provisórias. O método filosófico será, assim,

experimental, no sentido de que as soluções propostas serão hipóteses sujeitas à confirmação das consequências (Teixeira, 2007c, p. 144).

Este renomado autor, compreende a questão do método e de busca da verdade. É possível compreender suas palavras ao tratar da liberdade da cátedra universitária: “Muito ciosa das conquistas feitas de liberdade de pensamento e de crítica, a Universidade não as dispensa para viver. Não terá ela nenhuma “verdade” a dar, a não ser a única verdade possível, que é a de buscá-la eternamente” (Teixeira, 2007b, p. 125).

O processo educacional, conforme delineado pela pedagogia de Anísio Teixeira, permite que o indivíduo se construa plenamente. Segundo o autor: “Educar, portanto, implica dirigir o educando, com seu total assentimento e plena participação mental, para o exercício adequado de suas próprias tendências e atividades” (Teixeira, 2006a, p. 36). A concretização dessa proposta educacional propiciará o desenvolvimento de um país cada vez mais avançado em termos de educação. À medida que essa evolução acontece, o país tenderá a se posicionar cada vez mais em favor de uma educação pública de qualidade e democraticamente acessível.

Esses autores, Paulo Freire e Anísio Teixeira, com suas diferentes abordagens, ajudam a iluminar o debate sobre a educação tradicional brasileira. Suas críticas e propostas, ao desafiar as estruturas convencionais, abrem espaço para uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora, capaz de atender às demandas de uma sociedade em constante mudança. Compreender suas contribuições é fundamental para um olhar mais crítico sobre o panorama educacional do Brasil e suas perspectivas futuras.

A educação no Brasil mesmo que em seus diferentes níveis, possui bem desenhada seus papéis para a sociedade como um todo. Dentre estes papéis se destacam o desenvolvimento pessoal e social. A educação é crucial para o desenvolvimento pessoal dos indivíduos, proporcionando conhecimentos, habilidades e valores que contribuem para a formação de cidadãos conscientes, éticos e críticos. Além disso, ela promove a integração social e a construção de uma identidade coletiva.

O que é referente a nossa educação atual, já foi pensado e discutido por meio de leis e diretrizes, as que assim asseguram o bom andamento e aplicação dos direitos de todos os cidadãos de acesso a uma educação pública. No Brasil, a legislação que regulamenta a educação é abrangente e aborda diferentes níveis e modalidades de ensino.

A Constituição Federal é a lei fundamental do Brasil e estabelece os princípios gerais para a educação no país. O artigo 205, por exemplo, reconhece a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família. Deve-se lembrar também que a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, é uma legislação fundamental que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ela regula os diversos níveis e modalidades de ensino, desde a educação básica até a superior, e aborda temas como currículo, avaliação, financiamento e gestão escolar.

Tem-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8.069/1990, o ECA contém disposições específicas sobre os direitos da criança e do adolescente, incluindo o direito à educação. Ele assegura condições para a garantia de acesso e permanência na escola.

Já o Plano Nacional de Educação (PNE): O PNE, instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no Brasil ao longo de um período determinado. Ele define diretrizes para a oferta, qualificação e gestão dos sistemas de ensino. As leis e diretrizes já apresentadas compõem a base legal da educação brasileira, elas não são as únicas e possuem leis complementares, podemos ainda citar a Lei de Cotas – Lei nº 12.711/2012, esta lei instituiu a política de cotas nas universidades federais, reservando parte das vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. Decreto nº 9.057/2017, estabelece as normas para a implementação da Política Nacional de Formação de Professores. Portaria Normativa nº 13/2016, define as diretrizes para a oferta de educação em tempo integral no Ensino Médio.

Em 2020 foi debatido e reajustado a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) Lei nº 14.113/2020, o FUNDEB estabelece as regras de financiamento da educação básica no Brasil, substituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef).

Todas estas leis e decretos são debatidos e analisados no decorrer da pesquisa, porém todas as que impactam diretamente no funcionamento, implantação e desenvolvimento do Novo Ensino Médio, possuem destaque neste trabalho. A Portaria Normativa nº 13/2016, impactou diretamente nos objetivos do Novo Ensino Médio, ela estabeleceu no estado de Goiás o ensino integral apenas para escolas militares, selecionando e segregando alunos das classes mais abastadas.

O que foi apresentado anteriormente, vai na contramão dos objetivos propostos pela constituição federal, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estas leis são a base da educação nacional, ela possui objetivos específicos para o desenvolvimento do Novo Ensino Médio. Estes devem ter aqui um espaço dedicado ao debate, pois são cruciais para o desenvolvimento do país.

São objetivos impostos em leis voltadas para a educação e principalmente para o Ensino Médio, o de desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos, a redução das desigualdades

sociais, a busca pelo desenvolvimento econômico por meio de um povo educado e esclarecido socialmente, cidadania e participação política, avanço da ciência e tecnologia, promoção da cultura e identidade nacional, melhoria da qualidade de vida, preparação para o mercado de trabalho.

Este trabalho vai de encontro a responsabilidade governamental perante as infrações cometidas aos direitos dos cidadãos no Estado de Goiás, devido a forma que foi e ainda está sendo feita a implementação do Novo Ensino Médio no Estado. Esta ideia apresentada visa dialogar com o conceito da responsabilidade com os direitos dos cidadãos.

A responsabilidade constitui um dos tópicos mais significativos e essenciais do Direito civil, de fato, é um dos aspectos mais relevantes para avaliar a efetividade ou a inefetividade de um sistema, assim como as suas finalidades sociais. Silva conceitua a responsabilidade civil da seguinte maneira,

Responsabilidade Civil é a expressão usada na linguagem jurídica em distinção à responsabilidade criminal ou penal. Designa a obrigação de reparar o dano ou de ressarcir o dano, quando injustamente causado a outrem. Revela-se, assim, ou melhor, resulta da ofensa ou da violação de direito, que redunde em dano ou prejuízo a outrem. Pode ter como causa a própria ação ou ato ilícito, como também, o fato ilícito de outrem, por que, em virtude de regra geral legal, se responde ou se é responsável. (Silva, 2004, p. 1222).

Dada essa premissa, deve-se destacar a responsabilidade dos governantes quanto ao direito de todos os cidadãos a uma educação de qualidade. A educação é um direito universal que deve ser assegurado a todos. De acordo com o 26º artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), a educação primária deve ser gratuita e obrigatória, garantindo que todos, independentemente da idade, tenham acesso à formação educacional e à alfabetização.

O direito à educação está formalmente consagrado na Declaração dos Direitos Humanos e respaldado por legislações nacionais, como a Constituição Federal de 1988. O artigo mencionado da DUDH estabelece a obrigação de proporcionar uma educação primária gratuita a todos. É fundamental que qualquer indivíduo, independentemente de sua idade, tenha a possibilidade e o direito de acessar uma educação de qualidade.

Ao abordar a educação no contexto dos direitos humanos, é importante ressaltar que ela deve respeitar e promover a ética que fundamenta a dignidade do educando. Essa ética é essencial para que o indivíduo se reconheça como titular de direitos indispensáveis à sua convivência em sociedade.

No que tange à educação segundo a Constituição Federal de 1988, o direito à educação é essencial para todos os cidadãos. A referida Constituição estabelece que o direito à educação vai além da simples garantia de acesso e permanência no ensino básico; inclui também a asseguuração de um padrão de qualidade educacional para todos.

Ademais, existem duas legislações complementares que regulamentam o direito à educação: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Juntos, esses três instrumentos promovem o acesso fundamental à educação pública, assegurando que nenhuma criança, adolescente ou adulto sejam impedidos de iniciar ou concluir seus estudos por ausência de vagas.

É fundamental considerar os mecanismos que garantem e efetivem o direito à educação, tanto no que diz respeito à oferta educacional quanto ao papel do Estado na proteção dos direitos sociais, além do dever da sociedade de exigir a concretização desses direitos.

A educação tem o potencial de reduzir as desigualdades sociais ao proporcionar oportunidades iguais de acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de habilidades. Uma educação de qualidade é um meio importante para combater a exclusão social e promover a inclusão de grupos historicamente marginalizados. A formação de recursos humanos qualificados é essencial para impulsionar o desenvolvimento econômico de um país. A educação contribui para a formação de uma mão de obra qualificada e inovadora, fomentando a competitividade no cenário global.

Porém, um dos textos examinados, como o de Pechula (2006) mencionou uma influência do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial na formulação da LDB 9.394/1996. Os dois são entidades internacionais que, de certa maneira, regulavam a economia global. E deste ponto de vista, é possível afirmar que um dos fatores do contexto constituído foi o econômico, o que denotaria que a questão esteve presente na elaboração da LDB e, conseqüentemente, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), formulados a partir dela.

Queluz (2003, p. 34) defende que “as políticas educacionais no Brasil estão baseadas nos fatores econômicos propostos por agências de financiamento internacionais”.

A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) esteve inserida em um contexto político e econômico marcado pela influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Segundo Pechula (2006, p. 142), “foram fortes os interesses, sobretudo, de apelo econômico (orientado pelo FMI e Banco Mundial), que influenciaram na formulação da LDB 9.394/96”. Essa influência pode ser claramente observada no artigo 35 da referida lei, em especial no inciso IV,

que valoriza o ensino de cunho científico-tecnológico e sua relação com os processos produtivos, estabelecendo uma aproximação direta entre teoria e prática no ensino médio.

Dessa forma, a formulação dos PCNEM revela um viés orientado para demandas econômicas em detrimento de uma formação integral. A ênfase na preparação técnica e científica, voltada para o mercado de trabalho, reforça uma lógica excludente, sobretudo para as classes sociais menos privilegiadas, que enfrentam desigualdades estruturais no acesso e permanência na escola. Como aponta Saviani (2013, p. 76) as reformas educacionais que subordinam a escola às necessidades imediatas do mercado “empobrecem a formação do educando, na medida em que reduzem a função social da escola a um adestramento para o trabalho”.

Nesse sentido, observa-se que a educação, ao invés de ser tratada prioritariamente como um direito social, assume contornos de mercadoria, reproduzindo as desigualdades existentes. Libâneo (2012, p. 45) destaca que a educação básica deve priorizar a formação crítica e cidadã, pois “a escola não pode restringir-se a preparar mão de obra, mas sim formar sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade social”. Assim, quando os documentos oficiais, como os PCNEM, sofrem forte influência de interesses econômicos externos, fragiliza-se o papel democrático e emancipador da educação.

Entretanto, é inegável que a educação também possui um papel fundamental para o desenvolvimento social, político e científico do país. Uma população educada é mais apta a exercer a cidadania, participar ativamente da vida política e contribuir para o fortalecimento da democracia. Além disso, o estímulo à pesquisa, à inovação e à produção de conhecimento são fatores essenciais para o avanço da ciência e da tecnologia, constituindo pilares para o progresso de diferentes áreas do saber. Contudo, esse avanço só se torna verdadeiramente democrático quando a educação é pensada como um direito universal e não apenas como uma ferramenta de reprodução econômica.

Assim, conclui-se que a elaboração dos PCNEM, marcada por fortes interesses econômicos, traz consigo contradições: de um lado, o discurso de valorização do conhecimento científico e tecnológico; de outro, a reprodução das desigualdades sociais e a limitação do potencial emancipatório da escola pública. Cabe, portanto, retomar o sentido crítico e social da educação, como defendido por autores da pedagogia crítica e da geografia, garantindo que o ensino médio atenda à formação integral e cidadã dos estudantes.

Por meio do ensino de História, Geografia, Artes, Literatura e culturas locais, a educação contribui para a preservação e promoção da cultura nacional, bem como para o fortalecimento da identidade brasileira. A educação está diretamente relacionada à melhoria da qualidade de

vida. Indivíduos mais educados tendem a ter melhores condições de saúde, acesso a oportunidades de emprego, capacidade de tomar decisões informadas e uma perspectiva mais ampla sobre a vida.

Uma educação de qualidade prepara os estudantes para enfrentar os desafios do mercado de trabalho, proporcionando habilidades técnicas e socioemocionais necessárias para o sucesso profissional. Apesar da importância da educação, o Brasil enfrenta desafios significativos, como a desigualdade de acesso e qualidade do ensino, infraestrutura inadequada, entre outros. A busca por soluções para esses desafios é crucial para maximizar o impacto positivo da educação na sociedade brasileira.

Os PCNEM se bem analisados, fornecem já nas primeiras páginas, uma explicação sobre a necessidade da tecnologia nessa área, em uma tentativa clara de mecanização dos conteúdos.

A presença das tecnologias na área de Ciências Humanas dá-se a partir do alargamento do entendimento da própria tecnologia, tanto como produto quanto como processo. Se, enquanto produto, as tecnologias apontam mais diretamente as Ciências da Natureza e a Matemática, enquanto processo, remetem ao uso e às reflexões que sobre elas fazem as três áreas de conhecimento (Brasil, 2000d, p. 9).

Para elucidar o conceito de tecnologia no campo das Ciências Humanas, os autores utilizaram uma definição específica para o campo, conforme apresentado no começo do fragmento citado, que caracteriza a tecnologia tanto como um produto quanto como um processo. Embora a descrição seja clara e direta, os autores também fazem uma comparação com o conceito de tecnologia abordado nos Parâmetros das Ciências da Natureza. Além deste trecho, existe outra seção no documento de Ciências Humanas em que se detalha,

[...] cabe ainda à área de Ciências Humanas construir a reflexão sobre as relações entre a tecnologia e a totalidade cultural, redimensionando tanto a produção quanto a vivência cotidiana dos homens. Inclui-se aqui o papel da tecnologia nos processos econômicos e sociais e os impactos causados pelas tecnologias sobre os homens, a exemplo da percepção de um tempo fugidio ou eternamente presente, em decorrência da aceleração do fluxo de informações (Brasil, 2000d, p. 9).

Neles ainda se encontram outras referências à tecnologia nas Ciências Humanas:

Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social. As Ciências Humanas têm um importante papel na



compreensão do significado das tecnologias para as sociedades (Brasil, 2000d, p. 15).

Esses fragmentos permitem compreender que os autores do documento se esforçaram para reivindicar a conceituação de tecnologia para todas as áreas que o compõem. Pois no decorrer dessas passagens pode ser visto que coube às Ciências Humanas refletir sobre e direcionar os caminhos a serem trilhados pelos homens.

Além disso, há a afirmação de que as Ciências Humanas têm um papel importante na compreensão do significado de tecnologia. Essa reivindicação está intimamente ligada à questão da autonomia, cuja validade se dá na medida em que seus produtos são externalizados para os do ‘lado de fora’.

Assim, se a área de Ciências Humanas requer o significado de tecnologia ela se comportará como campo mais autônomo em relação aos outros. Ao mesmo tempo, pode-se compreender essa reivindicação no escopo dos estudos de Latour (2000) que estudou os grupos (laboratórios) lutando por um produto e mostrou os impasses na relação entre eles.

Nos PCNEM de Ciências Humanas e suas Tecnologias é possível apontar essa reivindicação do significado de tecnologia, sucintamente, como se houvesse uma luta com a outra área, o que não ocorreu na de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias isso não correu.

Esta tese em suma, vem para analisar a reforma do Ensino Médio sob uma perspectiva específica: da linha tênue de romper com o tradicional e mecanizar os alunos do ensino público, retirando da grade curricular conteúdos e aulas essenciais para a construção de um pensamento crítico. Ao refletir acerca de suas propostas, conteúdos e viabilidade, este estudo examina a existência de tendências propositais em sua proposta de implantação, sua intencionalidade de inserção de valores básicos e outros aspectos edificantes na vida do estudante, passa despercebido aos olhos da sociedade ao que realmente ela carrega, que é a segregação social dos estudantes dos colégios públicos.

Sendo uma reforma na esfera nacional, então se desdobra uma breve análise sobre a estrutura criada para edificar tal reforma, adentrando todo o histórico educacional brasileiro, destacando alguns marcos que obtivemos de avanços e retrocessos, até culminar na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traz diversas possibilidades para o bojo deste Novo Ensino Médio.

As apreciações feitas a respeito dessa política brasileira, referenciam-se em pesquisas bibliográficas sobre modelos e tendências recentes no debate sobre ensino médio nacional, e

em experiências internacionais. Um dos pontos trabalhados por ela é esta mecanização e tecnificação do ensino apresentadas nas estruturas da educação brasileira. Um modelo norte americano de aprendizagem, aplicado em terras brasileiras, dadas suas devidas proporções.

A BNCC não deve ser considerada apenas como um documento, pois ela trata-se da base do currículo normativo deste novo modelo de ensino, ela está diretamente atrelada à reforma do Ensino Médio, pois define o conteúdo mínimo e as disciplinas obrigatórias. Além disso, retirando aulas das grades tradicionais, como é o caso das Ciências Humanas, criou-se os itinerários formativos a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; e V – formação técnica e profissional.

O Novo Ensino Médio está voltado principalmente para o mercado de trabalho, variando seu foco entre uma preparação muito superficial para a Universidade, e com a criação destes itinerários formativos e a obrigatoriedade de apenas português e matemática, busca-se para os alunos apenas uma carreira profissional técnica. Este é o contexto que se desenvolveu essa reforma, no Brasil, (Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017). Exatamente como descrito anteriormente, ela sucede um modelo baseado na formação completa de disciplinas fundamentais para o ingresso em Universidades e insere um modelo eurocentrizado em um país periférico, onde as desigualdades sociais mascaram as intenções reais de alguns projetos como este.

O que deve se debater, é a efetividade desta reforma, pois ela deixa conhecimentos específicos fora da grade curricular para alunos que desejam ingressar em boas Universidades. Atualmente o Novo Ensino Médio, traz um viés mecanizado de ensino para as disciplinas não obrigatórias, contudo, prejudicando o desenvolvimento dos alunos que não possuem condições de buscar estes conhecimentos de outras maneiras. O estudo de caso abordado, é o Ensino de Geografia, pois é evidente sua importância na formação preparatória para Universidades, para uma avaliação de ENEM, para os alunos compreenderem sua realidade social, e se entenderem como seres sociais participantes da vida pública.

Compreendendo que com a reforma criou-se à área das Ciências Humanas e Sociais aplicadas, posto que ali se dilui a Geografia em meio a História, Sociologia e Filosofia, como um saber unificado. Isto retirou dos livros didáticos a parte de compreensão mais aprofundada da Geografia Humanística, sendo assim, devemos discutir inicialmente como foi criado, desenvolvido e chegou até os dias atuais a educação formal brasileira. Na parte a seguir visa-se abordar como se deu a construção do modelo educacional brasileiro, demonstrando desde a sua inicialização no país, e qual foi o seu principal viés implantado no Brasil.

## **2.1 A construção do modelo educacional brasileiro: um projeto político, social e ideológico**

Em um primeiro momento, aborda-se um pouco da história e desenvolvimento da educação formal no Brasil, onde ela se iniciou no Brasil colonial em 1549, com a chegada dos Jesuítas, o Padre Manoel da Nóbrega. Estes religiosos eram responsáveis pela catequização dos povos originários do Brasil, até o ano de 1759 quando Marquês de Pombal os expulsou e implantou as reformas pombalinas, cujo princípios básicos era a mudança e a implantação do ensino laico (não relacionado a aspectos religiosos) e público (disponível para todos).

Deste período até os dias atuais muitas mudanças ocorreram. De acordo com dados históricos, podemos citar os reformadores por períodos, Benjamin Constant (1890). Epitácio Pessoa (1901), Rivadávia Correia (1911), Carlos Maximiliano (1915), João Alves da Rocha Vas (1925), Francisco Campos (1932), Gustavo Capanema (1946) e as Diretivas e Leis Básicas de 1961, 1971 e 1996. A partir desses estudos observa-se que a educação sempre favorece determinados grupos sociais. Com o propósito de manter o status que na sociedade, conhecimento é poder, e quem o detém domina as classes que não o possuem, isso é um aspecto histórico que está marcado na sociedade brasileira.

Em nossa sociedade contemporânea quando falamos de educação é inerente de nossos trabalhos trazer autores como Paulo Freire para a discussão, mas como este nosso tema possui alguns requintes de diferenciação social, tem-se a necessidade de se trazer à tona o trabalho do sociólogo Florestan Fernandes, pois ele já destacava neste ponto, que o acesso à escola no Brasil é difícil para as pessoas pobres. Portanto, alguém dessa maioria desfavorecida no país conseguir estudar pode ser considerado um ato político.

De forma geral Florestan Fernandes foi um marco com seus estudos no Brasil, ele descrevia análises sobre os comportamentos democráticos, o pensamento racional e crítico e uma formação técnica e científica, deveriam ser estimulados por uma educação pública. Esses são elementos necessários para uma sociedade mais igualitária no Brasil, que possui uma democracia “estranha”, considerada indesejável pelos ricos e conservadores.

Destacando, filósofos, pesquisadores, e teóricos que discutem sobre a construção da educação brasileira, devemos nos abster a citar nomes como os de Paulo Freire, Maria Montessori, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Pedro Demo e Hermes Lima, são autores que trabalham em suas obras todas as facetas vislumbradas pela educação nacional, desvendando algumas ações tendenciosas veladas pelos impositores de reformas anteriores.

O sociólogo Émile Durkheim teve importante influência na educação brasileira graças ao educador Fernando de Azevedo. Durkheim pretendia dar um sentido positivista à sociologia e procurou demonstrar a possibilidade que poderia existir uma ciência objetiva da sociedade. Em decorrência de suas ideias a respeito do homem e da sociedade, o sociólogo acreditava que a educação deveria ter como objetivo integrar os indivíduos, situação em que teriam consciência das normas de conduta social e do valor da coletividade a que pertencem.

Adepto as ideias de Durkheim, Fernando de Azevedo foi o primeiro a realizar a primeira e vasta pesquisa sobre a situação da educação em São Paulo, evidenciando uma segregação educacional eminente na cidade. Com suas análises ele passou a fazer parte do movimento reformador da educação pública, da década de 20, que ganhou o país e foi impulsionado pela Associação Brasileira de Educação, fundada em 1924.

Entre 1927 e 1930, promoveu ampla reforma educacional no estado do Rio de Janeiro, animado pela proposta de extensão do ensino a todas as crianças em idade escolar; articulação de todos os níveis e modalidades de ensino primário, técnico profissional e normal; e adaptação da escola ao meio-urbano, rural. O autor Wilson Souza Gomes, faz uma releitura bem dinâmica do que representa e o que representou o trabalho de Fernando de Azevedo, segundo Gomes, 2016, p. 4.

[...] nesse pensador compreendemos que a educação não é um elemento dado, ela é construída. Carregada de intenções e motivações, faz parte do jogo social, político e econômico. Interessante é que Fernando de Azevedo assume uma “visão marcadamente nacionalista dos problemas do Brasil”. E ao demonstrar ser um intelectual “consciente, reconhece os pontos positivos e negativos” da cultura brasileira. Para o autor conhecer a cultura do Brasil no seu sentido amplo, possibilitaria oferecer a chave para a resolução dos problemas nacionais”. Nisso, “A Cultura Brasileira” [1944] é definida por pelo autor com “uma obra de visão panorâmica, por uma larga investigação sobre a cultura no Brasil”).

O referenciado autor argumentava que via na educação uma possibilidade de interação dentro do jogo social, econômico e político do Brasil, analisar a cultura brasileira, o povo brasileiro, era e ainda é necessário para que se possa estabelecer uma educação bem direcionada. Fernando viveu a época do então presidente Getúlio Vargas, quando ele seguiu com passos importantes para a educação Brasileira.

A evolução da educação brasileira desde a década de 1930 até a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 reflete uma série de mudanças políticas, sociais e econômicas que impactaram o sistema educacional do país, dentre eles podemos destacar o já mencionado governo Getúlio Vargas (1930-1945), com a reforma elitista de Capanema, já em

1961 tivemos a criação e implantação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que foi um marco na estruturação educacional do País.

Marcada por diferentes períodos e transformações políticas, econômicas e sociais, devem-se ser destacados alguns pontos relevantes no período pós década de 30 até o presente momento da educação nacional. O período conhecido como Era Vargas (1930-1945) foi marcante para a educação no país, pois durante o governo de Getúlio Vargas, houve uma centralização do poder e intervenção do Estado em vários setores, incluindo a educação. A criação do Ministério da Educação e Saúde (MES) em 1930 consolidou a ideia de uma política educacional nacional.

A Reforma Francisco Campos (1931) buscou a unificação e nacionalização do ensino, estabelecendo uma estrutura de ensino primário, secundário e superior. Já o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), priorizou o desenvolvimento econômico e a industrialização, com o lema “50 anos em 5”. A criação de Brasília em 1960 foi uma das ações mais emblemáticas, mas a expansão da infraestrutura educacional também foi um foco.

Um dos períodos mais sombrios da história da educação brasileira, foi a Ditadura Militar (1964-1985), o regime militar implementou uma série de mudanças no sistema educacional, promovendo um caráter autoritário e centralizador. O regime buscou controlar a educação como meio de controle ideológico e censurou materiais considerados subversivos. A Lei nº 5.692/1971 reformulou o ensino de 1º e 2º graus, enfatizando a profissionalização.

Já pós ditadura, ocorreu a redemocratização (a partir de 1985), que com o fim do regime militar, iniciou-se um período de redemocratização, refletindo-se em mudanças na educação. A Constituição de 1988 consolidou a educação como um direito fundamental, estabelecendo diretrizes para a oferta de ensino gratuito e obrigatório. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 trouxe mudanças significativas na estrutura do ensino.

A partir dos anos 2000 iniciaram vários programas sociais e de inclusão. O início do século XXI viu a implementação de programas sociais como o Programa Bolsa Família, que também tinha impactos na frequência escolar. A expansão do acesso ao ensino superior foi uma tendência, com a criação de novas universidades e programas de financiamento estudantil, como o PROUNI e o FIES. Ainda assim, faltava um plano nacional de educação, PNE, em que ele foi criado através de metas de desenvolvimento em 2014. O PNE estabeleceu metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no país, abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior.

Atualmente a educação brasileira enfrenta desafios como a qualidade do ensino, a universalização do acesso, a formação de professores, a redução das desigualdades regionais e

sociais, entre outros. É importante notar que a evolução da educação no Brasil é um processo complexo e multifacetado, influenciado por fatores políticos, econômicos e sociais ao longo do tempo. A análise desses períodos permite compreender melhor a trajetória da educação no país e os desafios ainda presentes.

Sendo assim, a educação até este momento já possuía uma estruturação bem generalizada, mas no governo de Luís Inácio Lula da Silva, criou-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, ele tinha como objetivo melhorar a qualidade da educação básica, com destaque para a valorização dos professores e a implementação de programas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Com isso a educação nacional passou por um momento de grande transformação social, dando acesso real aos mais necessitados.

Ao longo desse período de desenvolvimento, a educação brasileira enfrentou diversos desafios, como a desigualdade de acesso e a baixa qualidade de ensino, a falta de infraestrutura em muitas escolas, a formação de professores e a necessidade de atualização curricular. O último grande marco modificador do modelo educacional brasileiro, foi a criação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) criada em 2017.

A BNCC é um documento que estabelece os objetivos de aprendizagem para todos os alunos da educação básica no Brasil, definindo o que deve ser ensinado em cada etapa de ensino, ela representa um marco importante na busca por uma educação mais equitativa e de qualidade em todo o país. Porém, com toda instabilidade política vivenciada no Brasil neste período de 2014 a 2018, com o Impeachment da presidenta Dilma, ascensão de Michel Temer ao poder, e eleição de Jair Bolsonaro, tivemos 6 ministros da educação neste período, fato que conturbou a efetiva implantação da BNCC, e com a vitória em 2018 de um governo militarista e de extrema direita, tendenciou a implantação e desenvolvimento efetivo desta diretriz, o que vem ocasionando diversos problemas como essa reforma do Novo Ensino Médio.

Apesar das críticas recorrentes às políticas educacionais brasileiras, é inegável que nas últimas décadas houve avanços significativos, especialmente no que se refere à criação de novas universidades federais e à expansão do ensino superior público. Essas medidas contribuíram para a democratização do acesso, ainda que de forma desigual, possibilitando que grupos historicamente excluídos pudessem ingressar em cursos de graduação e pós-graduação.

De acordo com Sguissardi (2009, p. 45) a expansão do ensino superior no Brasil se deu sobretudo a partir dos anos 2000, com políticas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que permitiu a abertura de

novos campi, cursos e vagas. Tais iniciativas refletiram uma tentativa de reduzir o déficit histórico de acesso à educação superior, ampliando a presença de universidades federais em regiões até então desassistidas.

Nesse contexto, Chauí (2003, p. 12) ressalta que a universidade pública deve ser compreendida não apenas como um espaço de formação profissional, mas como instituição social voltada para a produção do conhecimento, a crítica e a emancipação. Assim, a expansão das universidades federais significou, em muitos casos, a interiorização do ensino superior e a criação de novas oportunidades de formação científica e cultural para camadas sociais menos favorecidas.

No entanto, embora representem avanços importantes, tais medidas não foram suficientes para eliminar as desigualdades estruturais do sistema educacional brasileiro. Como aponta Saviani (2013, p. 78) a democratização do acesso à universidade precisa ser acompanhada de políticas que garantam permanência, qualidade acadêmica e superação das desigualdades sociais. Sem tais condições, corre-se o risco de perpetuar um modelo de inclusão excludente, em que o acesso formal não se traduz em efetiva igualdade de oportunidades.

Pode-se afirmar que a expansão das universidades federais e a ampliação do ensino superior público configuram conquistas relevantes da política educacional recente. Todavia, para que tais avanços se consolidem em uma democratização plena e efetiva, é necessário articular políticas públicas que assegurem não apenas o ingresso, mas também a permanência e a qualidade da formação oferecida.

Em um estudo sobre políticas educacionais, avanços e retrocessos, deve-se sempre destacar a criação da constituição de 1988, em que ficou institucionalizado o direito a educação para todos. E dentre todas estas leis, diretrizes, governos contraditórios, tem-se alguns autores que desenvolveram e ainda desenvolvem um papel importante na educação brasileira, estes autores que serão citados a seguir, destacam diferentes abordagens, mas que conduzem a convergências de ideias sobre a educação brasileira.

Como já mencionado, Paulo Freire é uma referência reconhecida mundialmente. Seu pensamento tem orientado o desenvolvimento de práticas emancipatórias em diferentes campos de atuação. No campo da formação de educadores, sua produção teórica representa importante contribuição para o desenvolvimento de práticas educativas crítico-reflexivas. Apresentar a proposta de formação permanente de Paulo Freire como um paradigma contra hegemônico, nos faz capaz de reagir criticamente aos modelos dominantes de formação. Paulo Freire, destaca em uma de suas obras o seguinte pensamento,

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (Freire, 1993, p. 23).

O autor é conhecido por seu pensamento reflexivo sobre a educação, ele desenvolve uma análise quanto a base política que a educação tem, toda a formação deve ser desmascarada de seu viés ideológico da classe dominante, nós como seres dotados de capacidade de raciocínio devemos nos libertar das amarras impostas por determinadas classes sociais.

Sendo assim, pode se ressaltar que devido aos tantos modelos educacionais já vivenciados anteriormente, fica evidente a dicotomia na educação nacional, de um lado autores e teóricos que visam a inclusão social das populações ditas como minorias, e de outros governos elitistas. E no auge do debate sobre a universalização da escola pública, laica, gratuita e obrigatória, na década de 1930, até a criação da BNCC em 2017, teve Anísio Teixeira como um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Ele defendia uma educação construtivista, que pensava os alunos como agentes transformadores da sociedade.

A história da educação brasileira, no século XX, está marcada por suas ideias. Sua obra representa um patrimônio importante da cultura nacional. O que produziu e criou permanece vivo, como mensagem inspiradora dos intelectuais e educadores brasileiros na virada do milênio. A autora Clarice Nunes, faz uma análise de vida e obra de Anísio Teixeira, em que ela destaca os seguintes aspectos,

Sob o ângulo da educação popular, Anísio Teixeira realizou, como secretário da Educação e Saúde, sobretudo no Rio de Janeiro, nos anos 30, e em Salvador, nos anos 50, uma intervenção sobre a educação das classes populares no espaço da cidade. O caráter dessa intervenção é de capital importância para compreender a sua defesa da democracia, já que, ao lidar com a heterogeneidade, não o fez, como alguns de seus colaboradores e contemporâneos, de forma a modificá-la como decorrente da carência de atributos intrínsecos do sujeito pobre. Pelo contrário, Anísio Teixeira deslocou a carência do indivíduo para a omissão dos governos na direção da reconstrução das condições sociais e escolares, e isto fica patente nas medidas concretas que assumiu para alargar as chances educativas das crianças das classes (Nunes, 2000, p. 14).

Conforme destaca a autora, Anísio Teixeira participou de uma das grandes gerações de educadores no país, pois ele foi e ainda é de grande importância nas pesquisas referentes ao tema. Quando ele destaca que o aluno é agente transformador de sua realidade, ele desloca a



importância da origem dos indivíduos para caminhar na discussão de políticas educacionais mais assertivas para cada perfil de aluno, o que era até então totalmente inovador no meio educacional. Merecem destaque em suas obras as suas ideias sobre a educação integral, a valorização da cultura e como suas propostas podem contribuir para a melhoria da educação no Brasil.

Sob o ângulo da educação popular, Anísio Teixeira realizou, como secretário da Educação e Saúde, intervenções significativas no Rio de Janeiro, nos anos 1930, e em Salvador, nos anos 1950, voltadas à educação das classes populares. Sua atuação se distingue por não atribuir à carência de atributos dos sujeitos pobres a causa das desigualdades educacionais, mas sim à omissão do poder público na reconstrução das condições sociais e escolares (Teixeira, 1989, p. 34). Nesse sentido, as medidas concretas que assumiu buscavam ampliar as oportunidades educativas para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade, destacando-se pela inovação e pelo caráter democrático da proposta (Teixeira, 1997, p. 22).

Anísio Teixeira defendia a ideia de que o aluno é agente transformador de sua realidade, deslocando a ênfase da origem social para políticas educacionais que considerassem o perfil individual do estudante. Ele afirmava que “a escola deve ser um instrumento de emancipação, capaz de formar cidadãos críticos e atuantes, e não apenas de reproduzir a ordem social existente” (Teixeira, 1968, p. 41). Essa perspectiva evidenciava sua preocupação com a democratização da educação, voltada à construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Entre as principais contribuições de Teixeira destacam-se a defesa da educação integral, que integrava o ensino intelectual, físico e moral, e a valorização da cultura como elemento central na formação do aluno. Para ele, a escola precisava oferecer condições de aprendizado que fossem condizentes com o desenvolvimento pleno do indivíduo, estimulando tanto o conhecimento acadêmico quanto a cidadania (Teixeira, 1989, p. 56). Assim, suas propostas permanecem relevantes para as discussões contemporâneas sobre políticas educacionais, sobretudo no que se refere à inclusão social e à melhoria da qualidade da educação no Brasil.

Um exemplo emblemático de sua prática foi a Escola Parque, inaugurada no Rio de Janeiro em 1932, que incorporava o conceito de educação integral e oferecia atividades complementares ao ensino formal, como esportes, música, teatro, trabalhos manuais e orientação social. Para Teixeira (1989, p. 56) a Escola Parque deveria proporcionar um ambiente em que o aluno pudesse desenvolver não apenas habilidades intelectuais, mas também físicas, artísticas e sociais, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Outro exemplo prático de suas iniciativas foi a implementação de programas de educação pública em Salvador, nos anos 1950, que buscavam interiorizar os conceitos de educação integral e cidadania, ampliando o acesso das classes populares à cultura e ao conhecimento (Teixeira, 1997, p. 31). Nessas ações, ficou patente a valorização da cultura e a articulação entre escola, comunidade e políticas públicas, reforçando a importância da educação como instrumento de transformação social.

Portanto, as ideias e práticas de Anísio Teixeira permanecem fundamentais para a compreensão da educação democrática no Brasil, evidenciando que a escola deve atuar como espaço de inclusão, formação cidadã e desenvolvimento integral do indivíduo, especialmente para grupos historicamente marginalizados.

Neste viés, deve-se observar as ideias de Pedro Demo, ele era defensor da educação reconstrutiva, afirmava que um nível educacional considerável só se atingia quando se despertar nas crianças, ou alunos, sujeitos capazes de propor, de questionar, de criticar. Para despertar esse espírito nas crianças, ele receitava muita pesquisa e incentivo à elaboração própria de cada aluno. O autor trabalha em seu livro as ideias sobre a importância das ciências humanas e sociais aplicadas, no trecho a seguir descreve sobre os aspectos básicos da ideologia, segundo Demo,

Ideologia significa, para nós, o modo como justificamos nossas posições políticas, nossos interesses sociais, nossos privilégios dentro da estratificação da sociedade, e assim por diante. Trata-se de um fenômeno de justificação, de conteúdo predominantemente político, mais do que de argumentação, entendendo-se este como o esforço de colocar a realidade assim como ela é. Argumentar é fundamentar com o máximo de objetividade possível, tendo como padrão de comportamento científico a fidelidade aos fatos. Justificar é defender uma posição, por mais que se use de artifícios científicos. A finalidade básica, embora geralmente escondida, é convencer, é influenciar, é envolver (Demo, 1980, p. 17).

Pedro se abstém a pesquisar e descrever mais sobre a base de nossas Ciências Sociais tratando cada uma com seu devido cuidado, ele destaca que a ideologia que utilizamos em nossas análises quanto ao tema da educação, refere-se a como nós observamos o mundo ao nosso redor, e como buscamos justificar o que acontece em nosso mundo contemporâneo. Para ele argumentar, evidenciar, se torna um ato político, assim buscamos explicar e evidenciar os acontecimentos relacionados ao desenvolver de nossa sociedade.

Suas contribuições vão além do campo metodológico, ele ajuda a dar base a determinadas ideologias até antes não compreendidas pela sociedade. Merecem destaque em suas obras, suas propostas para uma educação mais inclusiva, a importância da participação da comunidade e como suas teorias podem ser aplicadas na prática.

É válido destacar as ideias de Hermes Lima, sobre a liberdade de ensino, a importância da autonomia das escolas e como suas propostas podem influenciar as políticas educacionais no país. O autor Gabriel Heller (2019, p. 73) exímio pesquisador da vida e trajetória do notório Hermes Lima, destaca em uma de suas obras a seguinte afirmação:

Se o Direito teria por função estabelecer a regra de conduta que deve ser seguida com vista à manutenção da ordem social, a sanção, de seu turno, possuiria a função social de convencer de um modo prático e permanente que a regra jurídica existe e dispõe de força para se fazer cumprir. Tal convencimento, por sua vez, adviria da experiência direta ou indireta de ver aplicada a sanção em caso de transgressão; e, se há preceitos que são seguidos independentemente do temor da sanção, isso se deveria ao fato de que, com frequência, um preceito jurídico também é moral ou religioso, ou converge com convicções estéticas, científicas ou pessoais.

O autor argumenta que se pode chegar ao conceito de Direito, pela regra de conduta caracterizada pela função de disciplinar a vida social, tutelando os interesses de que está se compõe, proporcionalmente em que possui uma sanção especial que outras regras de conduta não possuem. Portanto o autor destaca que mesmo com todos os direitos visíveis na atual sociedade, existe uma regra vigente de conduta em nosso cenário nacional, mas que as escolas como sistemas educacionais, possuem autonomia de seguir determinadas exigências governamentais ou não.

Visto que se a comunidade está sendo prejudicada, cabe a manutenção da ordem social aos agentes sociais. Em nossa sociedade, há um governo elitista que impôs uma medida provisória, em que o ensino público ficou penalizado, por tanto as instituições de ensino junto de seus agentes sociais, que são todo o corpo estudantil, possui o poder de reivindicar seus direitos, buscando uma justiça social.

Buscou-se evidenciar alguns autores que fizeram e ainda fazem parte da construção educacional brasileira, traçamos uma cronologia evolucionária da educação nacional, e por fim argumentamos o direito que todo cidadão possui de ter acesso à educação, gratuita e de qualidade.

Referenciando o que já trabalhado anteriormente pode-se destacar que a educação no Ensino Médio desempenha um papel crucial na formação integral do indivíduo, preparando-o para desafios acadêmicos, sociais e profissionais. Alguns dos principais aspectos do papel do Ensino Médio na formação do indivíduo incluem a ampliação do conhecimento geral, ele oferece uma ampla gama de disciplinas que visam expandir o conhecimento geral do estudante

em áreas como ciências, matemática, linguagens, humanidades e artes. Isso proporciona uma base sólida para a compreensão do mundo ao redor.

O aluno possui desenvolvimento de habilidades críticas, o Ensino Médio deve promover o desenvolvimento de habilidades críticas, analíticas e de resolução de problemas. Os alunos aprendem a pensar de forma mais independente, questionar, analisar informações e formar opiniões fundamentadas.

A preparação para o Ensino Superior, deveria ser um dos focos principais dessa fase educacional. O currículo deve oferecer disciplinas que podem ser fundamentais para o acesso a cursos superiores e para o desenvolvimento de competências necessárias em níveis mais avançados de educação. Esta fase deve obter a orientação vocacional e um projeto de vida para o aluno. O Ensino Médio desempenha um papel importante na orientação vocacional, ajudando os estudantes a identificar interesses, aptidões e metas profissionais. Isso se conecta ao desenvolvimento de um projeto de vida, onde os alunos são incentivados a planejar seus objetivos pessoais e profissionais.

Como apresentado anteriormente a formação cidadã deve ocorrer dentro destes três anos, a disciplina de Sociologia, Filosofia e outras áreas das Ciências Humanas contribuem para a formação cidadã, abordando questões éticas, morais e sociais. Os alunos são incentivados a refletir sobre seu papel na sociedade e a desenvolver um senso de responsabilidade social. O Ensino Médio é um momento em que os alunos começam a assumir mais responsabilidade por seu próprio aprendizado. Eles são desafiados a gerenciar seu tempo, definir metas e assumir a liderança em seus estudos.

Com a crescente importância da tecnologia, o Ensino Médio desempenha um papel estratégico na formação de competências digitais, imprescindíveis para a participação plena na sociedade contemporânea. Segundo Moran (2015, p. 45) a incorporação das tecnologias digitais no processo educativo “não se limita ao acesso a equipamentos e softwares, mas exige o desenvolvimento de habilidades de análise crítica, criatividade e resolução de problemas”. Dessa forma, o Ensino Médio ultrapassa o papel tradicional de transmissão de conteúdos acadêmicos, integrando a formação de habilidades cognitivas, socioemocionais e digitais.

Além disso, a escola média contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação ao uso da tecnologia, preparando os alunos para compreender os impactos sociais, éticos e culturais das ferramentas digitais (Valente, 2005, p. 28). A educação tecnológica crítica envolve a capacidade de discernir informações, refletir sobre os meios de comunicação e utilizar recursos digitais de forma ética e responsável, características essenciais para a formação de cidadãos autônomos e socialmente conscientes.

Portanto, o Ensino Médio assume uma função central na formação de indivíduos críticos, éticos e preparados para os desafios da vida adulta. Freire (1996, p. 37) destaca que a educação deve “capacitar os indivíduos a intervir na realidade, transformando-a por meio da ação consciente”, enfatizando a dimensão social da aprendizagem. Nesse sentido, ao promover competências digitais e reflexões críticas, o Ensino Médio contribui diretamente para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, composta por cidadãos esclarecidos e aptos a participar ativamente dos processos sociais, econômicos e políticos.

Assim, o Ensino Médio não apenas fornece conhecimentos acadêmicos, mas também contribui significativamente para a formação de indivíduos autônomos, críticos, éticos e preparados para os desafios da vida adulta. Sendo assim de suma importância na formação de uma sociedade mais justa e igualitária, composta por cidadãos esclarecidos socialmente. Passa-se agora para uma análise mais específica do Ensino, da Educação e as Ciências Humanas no Ensino Médio brasileiro, e como ele está sendo impactado por tantas reformulações.

## **2.2 Ensino, educação e ciências humanas, a (des)construção de significados**

Este trabalho tenciona a importância de se compreender os conceitos básicos referentes a educação brasileira, para depois se compreender como estão sendo aplicados no dia a dia escolar, só aí se torna possível compreender o conceito de (des)construção ocorrido na educação brasileira com a reforma imposta no Brasil.

É importante ressaltar que estes conceitos estão interligados. O ensino é uma das formas de promover a educação, e as Ciências Humanas desempenham um papel fundamental no entendimento dos processos educacionais, na análise das interações sociais e no estudo das influências culturais sobre o desenvolvimento humano. Portanto se deve neste ponto destacar como essa interação construiu a idealização de ensino atual, que se deu através de outras reformas passadas, mas com viés inclusivo, não segregativo como a que hoje está em vigor.

O conceito de ensino é intrinsecamente ligado à formação do indivíduo e à sociedade como um todo, e diversos autores clássicos se debruçaram sobre essa temática ao longo da história. Paulo Freire, educador brasileiro do século XX, trouxe à tona a importância da conscientização e da prática do diálogo no processo educativo. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire critica os métodos tradicionais de ensino e propõe uma educação libertadora. Ele escreve: "A educação que não se baseia no diálogo é uma educação que oprime" Freire (1987, p. 92). Além disso, Freire (1987, p. 88) destaca que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua construção".

Esse autor clássico traz à tona diferentes facetas do conceito de ensino, ressaltando a importância da educação como um meio de transformação pessoal e social. Através de suas reflexões, Freire contribui para a construção de um entendimento mais profundo sobre o ato de ensinar e aprender, que se revela essencial em qualquer contexto educativo. Porém a seguir é ressaltado algumas contribuições filosóficas desta construção metodológica da educação.

John Dewey, filósofo e educador americano do século XX, contribuiu significativamente para a pedagogia moderna ao defender uma abordagem pragmática da educação. Em "Democracia e Educação", Dewey (1916, p. 63) escreve: "A educação é o processo de viver, e não uma preparação para a vida futura". Isso indica que a educação deve ser relevante para o presente. Em outra passagem, ele afirma: "O conhecimento é um produto da atividade humana e deve ser desenvolvido na experiência" (1916, p. 107), enfatizando a relação entre aprendizagem e experiência prática.

A escolha de Jean-Jacques Rousseau como referencial teórico nesta tese justifica-se pela relevância de suas contribuições para a compreensão dos fundamentos da educação moderna e de sua relação com a formação do indivíduo e da sociedade. Em sua obra clássica *Emílio, ou Da Educação*, Rousseau (1762) defende que a educação deve respeitar a natureza do indivíduo, acompanhando o seu processo de desenvolvimento e preparando-o para a vida em sociedade.

Esses autores oferecem visões distintas, mas complementares, sobre a educação, sublinhando a sua função essencial na formação do indivíduo e na construção de uma sociedade mais justa. A análise de suas citações revela a riqueza de pensamentos que permeiam este campo, reafirmando que a educação é um pilar fundamental para o desenvolvimento humano.

Quando argumenta que as Ciências Humanas contribuem para a reflexão crítica sobre a sociedade, ajudando a formar cidadãos conscientes, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem. Afirmando que o ensino das Ciências Humanas é uma parte essencial do processo educacional, ele não pode e nem deve ser seletivo nas grades curriculares. Sendo plausível a apresentação de autores clássicos que fomentaram o modelo educacional anterior, para que possamos compreender a relevância do que está sendo debatido.

Existem diversos autores que abordam a interação entre os conceitos de Ensino, Educação e Ciências Humanas, dentre eles podemos destacar, Paulo Freire como o idealizador das ideias pedagógicas de nossa educação nacional. Neste ponto vislumbra-se uma análise mais aprofundada de suas contribuições acerca de seus conceitos pedagógicos.

As Ciências Humanas englobam áreas como a Sociologia, Psicologia, Antropologia e História, que, ao serem integradas ao currículo escolar, promovem uma visão crítica e reflexiva sobre o mundo. A educação, ao incorporar essas disciplinas, contribui para o desenvolvimento

de competências que vão além do conhecimento técnico, visando a formação de cidadãos conscientes e éticos.

Segundo o educador Paulo Freire (2001, p. 87) "a educação é um ato de conhecimento e de mudança, que deve ser entendida como um processo de construção da autonomia do ser humano". Essa perspectiva destaca a importância das Ciências Humanas na formação da subjetividade e na promoção de uma educação que valorize a participação ativa dos alunos na sociedade.

Ademais, para Peter Brook (1993, p. 45) "toda educação é sempre uma forma de antropologia", indicando que as práticas pedagógicas devem considerar as diferentes dimensões culturais e sociais dos estudantes. Ao integrar as Ciências Humanas, a educação se torna um meio para explorar identidades e contextos diversos, permitindo uma abordagem mais inclusiva e plural.

A contribuição de Michel Foucault (1995, p. 113) é relevante ao afirmar que "o saber e o poder estão intrinsecamente relacionados". Essa relação implica que, ao educar, não se deve apenas transmitir conhecimento, mas também questionar as estruturas de poder que permeiam as relações sociais. As Ciências Humanas, portanto, se tornam essenciais na desconstrução de preconceitos e na promoção de um ambiente educacional mais crítico e transformador.

A análise do conceito de Ciências Humanas na educação evidencia a necessidade de uma abordagem interdisciplinar que fomente a reflexão crítica, promova a diversidade cultural e dialogue com as estruturas de poder. Considerando as contribuições de Freire, Brook e Foucault, é possível perceber a importância das Ciências Humanas na formação de cidadãos conscientes e ativos na sociedade contemporânea.

Costa (2015, p. 73) descreve que:

Paulo Freire é, sem dúvida, o teórico da educação brasileiro mais respeitado em nosso meio acadêmico, principalmente nas faculdades de educação e pedagogia e nos departamentos dos cursos de licenciatura. Não há quem passe por esses cursos sem receber, pelo menos, uma aula sobre suas ideias pedagógicas e políticas. Alunos de outros cursos – de bacharelado, tecnológicos, de ciências etc. – não concluem a graduação sem, no mínimo, ter ouvido falar o nome dele. Para muitos professores, Paulo Freire é um verdadeiro oráculo, um guia infalível para a solução de qualquer problema pedagógico, embora tais professores não reconheçam publicamente essa condição oracular freireana em relação a eles.

Para ele o Ensino de Ciências é um campo de pesquisa diferenciado por abordagens que se modificam de acordo com o contexto histórico, econômico e social em que está inserido. Dentre suas vertentes críticas, a Educação CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) trabalhada

por Alvaro Chrispino, possui similaridades com a Pedagogia Libertadora de quanto à educação é política, não-bancária e contra hegemônica. Chrispino (2017, p. 13) destaca que:

Há, certamente, uma grande semelhança das ideias CTS com as questões que marcam o mundo moderno. Foram estas antecipações que permitiram que o tema impacto da ciência e tecnologia sobre a sociedade fosse ocupando espaços importantes no debate social e político, fosse ganhando espaço nas mídias e fazendo com que os cidadãos participassem um pouco mais sobre o conjunto de políticas públicas de Ciência e Tecnologia. Isto é, passassem a influenciar mais sobre os recursos públicos dirigidos para estes setores, sobre as escolhas de prioridades a serem financiadas com recursos públicos, sobre as análises de impactos destes aparatos sobre as pessoas, sobre a sociedade e sobre o meio ambiente.

As perspectivas apresentadas neste texto, vislumbram que a Educação e o ensino das Ciências Humanas são cruciais para a formação de indivíduos esclarecidos socialmente. As ideias apresentadas visam debater a problemática da reforma do Ensino atual, caracterizando conceitos básicos da educação apresentados por autores renomados no assunto, e exemplificando a importância que o ensino das Ciências Humanas desempenha na sociedade atualmente.

A relevância atribuída à obra de Paulo Freire no contexto acadêmico brasileiro fundamenta a necessidade de um exame mais detalhado de suas contribuições. As perspectivas de um autor de tamanha importância não podem ser desconsideradas em uma análise crítica. Contudo, observa-se um desafio: já existem numerosos estudos dedicados às ideias pedagógicas de Freire, o que poderia levar à percepção de que um novo estudo seria redundante ou até mesmo supérfluo.

No entanto, a predominância de publicações que se configuram como verdadeiras defesas das propostas de Freire, muitas vezes beirando a uma forma de panfletagem, evidencia a urgência de prosseguir com as investigações sobre o tema. Assim, este trabalho se propõe a realizar uma análise inicial e introdutória das concepções educacionais de Paulo Freire, com o intuito de identificar e compreender os significados mais fundamentais de suas ideias.

No texto "Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica", Paulo Freire (2003, p. 40) afirma que "A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática [...]". À primeira vista, é possível interpretar essa declaração como a indicação de que a educação se caracteriza por um conjunto específico de conceitos acerca do conhecimento que são efetivamente implementados.

No escrito "Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas", Paulo Freire (2003, p. 79) diz que "[...] o conhecimento é processo que implica na ação-reflexão do



homem sobre o mundo”. Após uma análise inicial dessa definição, é possível constatar que, para Freire, o conhecimento é, primordialmente, um processo. Tal processo abrange a ação e a reflexão acerca do mundo, efetivadas pelo ser humano.

A educação proposta por Freire consiste na aplicação de sua própria teoria do conhecimento, o que implica que a implementação da teoria freireana levaria à realização de sua visão educacional. Assim, a concepção de educação de Freire está intrinsecamente ligada à sua noção de conhecimento, ou seja, à sua teoria do conhecimento.

No texto "Educação e esperança," Paulo Freire (2003, p. 52) afirma: "Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação." Assim, pode-se entender a educação como um processo contínuo de "esperançosa busca," caracterizado por sua estabilidade e persistência, no qual o ser humano está constantemente envolvido. Nesse percurso educacional, existe um anseio e uma esperança de alcançar os objetivos desejados. Portanto, a educação é entendida por ele, como a construção do conhecimento fruto da ação-reflexão humana em prol da transformação da realidade, constitui um processo incessante de busca integrada à esperança.

Segundo Paulo Freire (2003, p. 40) "a educação [...] é naturalmente política, relaciona-se com a pureza, mas jamais com o puritanismo, e é, por si mesma, uma experiência de boniteza." O autor argumenta que o caráter político é um elemento fundamental da educação, o que implica que esta possui uma dimensão política intrínseca. Além disso, a educação está ligada ao âmbito moral, mas dista de práticas ou conceitos puritanos. De forma complementar, Freire a considera uma experiência essencialmente estética. Assim, ele afirma que a educação abrange três aspectos cruciais da vida humana: o político, o moral e o estético.

Em seu trabalho “O papel educativo das Igrejas na América Latina”, Paulo Freire descreve um dos pontos principais desta seção trabalhada, sobre a educação como ferramenta de dominação e transformação, segundo Freire (2003, p. 89):

A educação libertadora [...] é a que se propõe, como prática social, a contribuir para a libertação das classes dominadas. Por isso mesmo, é uma educação política, tão política quanto a que, servindo às classes dominantes, se proclama, contudo, neutra. Daí que uma tal educação não possa ser posta em prática, em termos sistemáticos, antes da transformação revolucionária da sociedade.

A educação libertadora só poderia ser implementada de maneira sistemática após a realização de uma “transformação revolucionária da sociedade”. Essa transformação social

seria um pré-requisito para a prática efetiva e sistemática dessa forma de educação. Existiriam “classes dominadas”, que poderiam alcançar sua emancipação por meio da educação libertadora, a qual se caracterizaria como uma educação política e uma prática social. De outro lado, estariam as “classes dominantes”, que receberiam um outro tipo de educação, também de caráter político, mas que se apresentaria como neutra em sua autoavaliação.

No mesmo texto, Paulo Freire (2003, p. 94) observa que, em uma sociedade estratificada em classes, são essencialmente as elites no poder que estabelecem a educação e, por conseguinte, seus propósitos. Tais propósitos, de maneira alguma, podem ser contrários aos interesses dessas elites.

Paulo Freire postulava a existência de duas modalidades de educação: a educação dominadora e a educação libertadora. Ambas representam teorias do conhecimento implementadas, sendo que a primeira serve aos interesses das classes poderosas, enquanto a segunda visa a emancipação das classes oprimidas. A proposta educacional de Freire, que concebe a educação como um processo contínuo de construção do conhecimento e de transformação da realidade por meio da ação-reflexão, se caracteriza como uma abordagem libertadora.

Em contraste, a educação dominadora é entendida como um simples ato de transmissão de conhecimento e descritivo da realidade. Assim, a educação libertadora configura-se como um ato de criação do conhecimento e um método de ação-reflexão voltado para a transformação e reinvenção da realidade. Portanto, os escritos de Paulo Freire, como expressão dessa perspectiva libertadora, têm como propósito não apenas a geração de conhecimento, mas também a transformação e reinvenção da realidade por meio da ação-reflexão, sendo os textos uma manifestação dessa filosofia.

Sendo assim, a temática apresentada busca ressaltar que as ideias freirianas são interligadas com o ensino das Ciências Humanas, fornecem ferramentas analíticas e conceituais para entender como as sociedades funcionam, as dinâmicas sociais e as forças que moldam a cultura e o comportamento humano.

As contribuições de Paulo Freire são de suma importância na conceituação desta tese no quesito ensino, educação e seus desdobramentos na sociedade, visando a mesma a (des)construção de significados proposta no início desta seção, busca-se neste momento apresentar autores que corroboram neste tema, mas que em especial trabalham nas Ciências Humanas e seus desdobramentos na educação brasileira.

Se deve ressaltar que ao estudar Ciências Humanas, os alunos são incentivados a desenvolver uma visão crítica do mundo ao seu redor. Isso inclui a capacidade de questionar,

analisar e interpretar informações de maneira coesa e reflexiva. Este estudo promove a compreensão das experiências e perspectivas de outras pessoas, ajudando a desenvolver empatia e tolerância. Isso é fundamental para a convivência em uma sociedade diversa e plural.

As Ciências Humanas desempenham um papel crucial na educação ao proporcionar uma compreensão holística do ser humano e das interações sociais. O conceito abrange disciplinas como História, Sociologia, Psicologia e Antropologia, que oferecem ferramentas analíticas para a construção do conhecimento sobre a sociedade. A educação, permeada pelas Ciências Humanas, não se limita à transmissão de conteúdo, mas busca desenvolver o pensamento crítico e a formação da cidadania.

Bourdieu (1998 p. 45) em sua obra "A Educação e a Cidadania", destaca a importância do capital cultural na formação do indivíduo. Segundo ele, a educação deve ser vista como um espaço de reprodução cultural, onde os alunos não apenas absorvem informações, mas também se posicionam criticamente diante das estruturas sociais. Essa perspectiva propõe que a formação vai além do ensino de conteúdo; envolve também a construção da identidade e da consciência social.

Por sua vez, Freire (1996 p. 88) enfatiza a necessidade de uma pedagogia libertadora, que não se restrinja à educação tradicional. Freire argumenta que o ensino deve promover a conscientização e a reflexão crítica, permitindo que os alunos se tornem agentes de mudança. Através das Ciências Humanas, a educação pode fomentar uma análise crítica da realidade, promovendo a transformação social.

Adicionalmente, Arroyo (2008 p. 112) em "Educação e Sociedade: A Formação do Educador na Sociedade do Conhecimento", aborda a relação entre educação e sociedade contemporânea. Arroyo defende que as Ciências Humanas são essenciais para a formação de educadores que compreendam as diversas dimensões sociais e culturais que influenciam o processo educativo. Assim, as Ciências Humanas oferecem um referencial teórico e prático para que os educadores desenvolvam uma prática pedagógica mais contextualizada e significativa.

Em suma, a análise do conceito de Ciências Humanas na educação revela a importância de uma abordagem que favoreça a reflexão crítica e a formação integral do indivíduo. A partir das contribuições de Bourdieu, Freire e Arroyo, torna-se evidente que a educação deve engajar-se com as complexidades da sociedade para promover um ensino que vá além do mero repasse de informações, configurando-se como um verdadeiro espaço de transformação e desenvolvimento humano.

Com todo este aparato conceitual da importância das Ciências Humanas, cabe ressaltar o surgimento da geografia brasileira, como um identificador de todo este processo educacional

no Brasil. O estudo de caso da aplicação dos conceitos humanísticos dentro da geografia, pode ser caracterizado ao identificar os princípios da corrente de pensamento geográfica, demonstrando o trajeto da educação humanística formal brasileira.

Assim como nas Ciências Humanas a Geografia é de origem europeia, mais especificamente francesa, essa influência do velho continente é significativa sobre a Geografia brasileira, pois, a ela se deu a partir da criação da FFCL/USP (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo) em 1934, assim como na Universidade do Distrito Federal, que foi incorporada à Universidade do Brasil em 1938, atual UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro). De acordo com Silva (2012, p. 65-66 *apud* Barbosa, 2020, p. 2):

O ano de 1934 é considerado um marco, pois representa o estabelecimento do primeiro curso superior de Geografia no país. Este momento é o ponto de partida da geografia acadêmica, caracterizada por uma abordagem científica mais rigorosa. A forte influência francesa fica evidente na presença de professores originários daquele país, que estabeleceram uma escola e deixaram um legado duradouro nas instituições onde atuaram, implementando um “modo” francês de realizar a ciência geográfica.

Os primeiros cursos destinados à formação de profissionais na área foram oferecidos nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras dessas universidades (Rocha, 2000, p. 132). Ficando assim evidente uma tendência política de reprodução dos valores franceses em território brasileiro o que influenciou e ainda influencia a formação dos profissionais desta área.

Vesentini (1992) *apud* Barbosa (2020, p. 2) destaca a importância da obra de Vidal de La Blache na formação da Geografia acadêmica na França e, no contexto brasileiro, salienta a influência da vertente Possibilista por meio dos escritos de Aroldo de Azevedo, respeitado professor da Universidade de São Paulo.

Este último, conforme Silva (2012, p. 69) *apud* Barbosa (2020, p. 3) "disseminou e conferiu prestígio à Geografia com seus renomados livros didáticos." Segundo Vesentini (1992, p. 18) ambos os geógrafos "iniciaram suas trajetórias como autores de livros didáticos voltados para o ensino fundamental, nos quais apresentaram a Geografia como um “discurso da Pátria”. A seleção e a organização dos conteúdos nos livros didáticos evidenciam a visão de Geografia promovida pela corrente de pensamento Possibilista.

Segundo Rocha (2000, p. 133) *apud* Barbosa (2020, p. 3) menciona que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especificamente a Lei nº 4.024/61 estabeleceu para os cursos de formação de professores, um currículo mínimo de caráter nacional a ser seguido por todos. De acordo com o Parecer n. 412/62, que foi aprovado em 19 de dezembro de 1962,

foi sugerido um currículo mínimo para o curso de licenciatura em Geografia, com duração de quatro anos.

Este currículo abrange as disciplinas de Geografia Física, Geografia Biológica ou Biogeografia, Geografia Humana, Geografia Regional, Geografia do Brasil e Cartografia. Ademais, são exigidas duas matérias que podem ser escolhidas entre as seguintes opções: Antropologia Cultural, Sociologia, História Econômica Geral e do Brasil, Etnologia e Etnografia do Brasil, Fundamentos de Petrografia, Geologia, Pedologia, Mineralogia e Botânica.

Desde seu surgimento no Brasil até seu desenvolvimento atual, a educação brasileira passou por várias facetas políticas e apolíticas, o caso exemplificado da formação do ensino em geografia, é um caso típico do cenário nacional, pois observa-se nas palavras de Barbosa uma certa irracionalidade no desenvolvimento das Ciências Humanas, segundo ele:

A Geografia pragmática não teve influência direta no ensino primário e secundário. Nos anos 1970, entretanto, sob o regime militar, a Geografia escolar mostrada nos livros didáticos tornou-se um saber bastante empobrecido em seu conteúdo, desvinculado da realidade brasileira e descaracterizado pela proposta dos Estudos Sociais, oficializado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5. 692/71 (Pontuschka, Paganelli, Cacete, 2007, p. 53 *apud* Barbosa, 2020, p. 5).

O Ensino de Geografia muitas vezes aborda questões de desigualdade, discriminação e injustiça social, e isso acaba que não é tão bem visto pelas classes sociais mais dominantes, pois um povo que pensa e é crítico não é facilmente dominado. Ao compreender esses temas, os indivíduos estão mais bem preparados para contribuir para a busca de uma sociedade mais justa e igualitária. Barbosa continua sua análise sobre a formação educacional brasileira nas Ciências Humanas destacando assim a década como um marco para a educação nacional. Segundo ela:

Somente no início dos anos 1980, a produção do conhecimento pautada na Geografia crítica trouxe elementos fundamentais para se tentar construir uma nova proposta teórico metodológica, tanto para a ciência quanto para a matéria escolar. Na luta pela constituição de uma Geografia crítica e a conquista da cidadania, destacam-se os intelectuais envolvidos com a teoria social de Marx (Barbosa, 2020, p. 5).

Como a Geografia tem como objetivo principal entender a dinâmica do espaço para auxiliar no planejamento das ações do homem sobre ele. Entender as formas de relevo, os fenômenos climáticos, as composições sociais, os hábitos humanos nos diferentes lugares são imprescindíveis para a manutenção da vida em sociedade.

Um aspecto apresentado foi o estudo historiográfico da construção do pensamento educacional brasileiro, entender como a nossa sociedade chegou ao estado atual. O conhecimento histórico ajuda a contextualizar eventos, ideias e desafios contemporâneos. Sendo assim, pode-se concluir que o ensino das Ciências Humanas desempenha um papel vital na formação de cidadãos conscientes, informados e engajados, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa. Essas disciplinas são fundamentais para o desenvolvimento de uma perspectiva ampla e crítica sobre o mundo e para promover a participação ativa na comunidade.

Neste sentido a autora Barbosa (2020, p. 7), retrata em seu trabalho a problemática envolvida na geografia crítica, segundo a autora:

Acreditamos, todavia, que esse caminho enviesado da Geografia crítica não foi de todo negligenciado, uma vez que ele forneceu as bases para as críticas marxistas da educação e, por consequência, do ensino de Geografia. As teorizações críticas começam a indagar e fazer conexão entre escola e modo de produção capitalista: como a escola transmite a ideologia da classe dominante? Como a escola, por meio dos conteúdos escolares, contribuem para formar o cidadão desejável da sociedade capitalista?

Os estudos geográficos alicerçados na Teoria Crítica marcaram uma transformação substancial na atuação política dos geógrafos, promovendo uma maior participação na investigação voltada para questões socioespaciais. No âmbito educacional, a Geografia passa a assumir um papel de responsabilidade na formação cidadã dos alunos.

Portanto a Geografia tem grande importância na formação do cidadão, na transformação do indivíduo, visto que seu objeto de estudo é o espaço. Este se constitui como político, cultural, social, como também físico. É, ao mesmo tempo, concreto e abstrato. Assim sendo, este conhecimento não pode jamais ser negligenciado para alunos, pois ele é crucial na formação deles.

Após o que já foi apresentado, deve-se realizar uma caracterização e idealização da institucionalização da atual reforma do Novo Ensino Médio, serão apresentados alguns possíveis avanços, retrocessos e impactos na classe docente e discente envolvidas neste movimento.

### **3. As ciências humanas e a Geografia na educação escolar brasileira, ciências da construção ou desconstrução?**

A proposta é entender o preâmbulo desta reforma, evidenciando a estrutura modificada do ensino formal que iremos tratar como ensino tradicional, e como o ensino de Ciências Humanas foi diretamente atacado com esta reforma, destacando o caso do ensino de geografia como identificador deste desmonte. A Educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma nação. No Brasil, a Geografia desempenha um papel essencial nesse processo, pois permite compreender a relação entre o espaço e a sociedade, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

A educação escolar brasileira, especialmente no que tange às Ciências Humanas e à Geografia, revela-se como um espaço de formação de identidades e reinterpretação do mundo, inserindo-se em um debate mais amplo sobre a construção e desconstrução de saberes e práticas sociais. Autores como Paulo Freire e Milton Santos oferecem uma base teórica relevante para compreender esse processo.

Paulo Freire (1994, p. 71) destaca a importância da educação como prática da liberdade, na qual o educador e o educando se envolvem em um processo dialético que promove a conscientização crítica. Ele argumenta que as Ciências Humanas devem servir não apenas para a transmissão de conhecimento, mas também como instrumento de emancipação. Assim, a Geografia, enquanto Ciência Humana, deve ser entendida como uma disciplina que contribui para a formação de uma crítica do espaço e do pertencimento social.

Por sua vez, Milton Santos (1996, p. 52) em "A Geografia e o Novo", reafirma que a Geografia vai além da simples descrição do espaço, devendo conduzir a uma análise crítica das relações sociais e do impacto das ações humanas sobre o meio. Ele defende que a Geografia é uma ciência da transformação, sendo capaz de reconstruir narrativas espaciais que abarcam não só o que está visível, mas também as dinâmicas sociais invisíveis.

Ambos os autores contribuem para a compreensão de que as Ciências Humanas e a Geografia desempenham um papel essencial na construção de saberes críticos e reflexivos. No entanto, a realidade educacional brasileira enfrenta desafios, muitos dos quais estão relacionados à repetição de discursos hegemônicos que, ao invés de promoverem a desconstrução de preconceitos e desigualdades, tendem a reforçá-los.

Dessa forma, a educação nas Ciências Humanas e na Geografia deve ser vista como uma possibilidade de construção de um conhecimento situado e contextualizado, que promova a reflexão crítica e a transformação social. A prática pedagógica deve ser reavaliada, buscando incorporar as contribuições de autores como Freire e Santos, com o intuito de formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel no mundo.

As Ciências Humanas desempenham um papel fundamental na construção da educação brasileira, pois oferecem uma base teórica e prática que permite compreender as complexidades sociais, culturais e políticas que permeiam o processo educativo no país. Historicamente, a educação brasileira foi moldada por diversos fatores, incluindo a colonização, a escravidão e a industrialização, que influenciaram diretamente as práticas pedagógicas e os currículos ao longo do tempo.

O pensamento pedagógico brasileiro começou a ganhar contornos próprios no final do século XIX, quando figuras como Manuel da Conceição e Anísio Teixeira se destacaram. Teixeira (1951, p. 45), em especial em sua obra "Educação e Nacionalidade", enfatizou a importância de uma educação que fosse ao mesmo tempo crítica e libertadora, argumentando que "o objetivo da educação deve ser a formação do homem livre". Essa perspectiva se alinha às contribuições de outros autores das Ciências Humanas, como Paulo Freire, que em "Pedagogia do Oprimido" (1968) defendeu uma pedagogia dialógica, em que o educador e o educando interagem de forma horizontal, fugindo de práticas educacionais autoritárias e unidirecionais.

Além disso, as Ciências Humanas permitem uma análise crítica das relações de poder que se manifestam nas instituições educacionais. Autores como Charlot (2000, p. 112), em seu trabalho "A Escola e a Formação do Professor", discutem como a cultura e as relações sociais impactam o processo de ensino-aprendizagem, destacando que a educação não é um fenômeno isolado, mas sim uma extensão das práticas e valores da sociedade.

É importante ressaltar que o contexto histórico brasileiro é marcado por uma luta constante por uma educação que seja inclusiva e acessível. A Constituição Federal de 1988, por exemplo, garantiu o direito à educação a todos os cidadãos, refletindo uma mudança significativa na abordagem educacional do país. Contudo, desafios, como a desigualdade social e a falta de investimentos, ainda persistem, exigindo que as Ciências Humanas continuem a atuar como uma lente crítica para a análise e a transformação do cenário educacional.

As Ciências Humanas são essenciais para a construção da educação brasileira, oferecendo instrumentos teóricos e práticos que possibilitam uma reflexão crítica sobre as dinâmicas sociais e educativas do país. O trabalho de autores como Anísio Teixeira e Paulo Freire, entre outros, evidencia a necessidade de uma educação que promova a consciência crítica e a inclusão, desafiando as estruturas de desigualdade que ainda marcam a sociedade brasileira.

O desenvolvimento deste trabalho é calçado nos diversos conceitos e categorias já desenvolvidos pela Geografia, sendo assim deve-se abordar nesta discussão o início, a



Geografia Clássica, devemos destacar uma visão bem intrínseca e assertiva de Roberto Lobato Corrêa, pois ele já descrevia em 2003 que, as bases dos conceitos geográficos surgiram na Geografia Tradicional, privilegiando os de paisagem e região, assim gerando o debate sobre o objeto de estudos da geografia. Nesse debate incluíam conceitos de paisagem, região natural, região-paisagem, paisagem cultural, gênero de vida e diferenciação de áreas. O conceito de espaço não possuía uma relevância nos debates da Geografia Tradicional, embora sendo trabalhados de modo implícito por Ratzel e Hartshorne.

Sendo assim, essas categorias de conceitos, foram construídas ao decorrer do desenvolvimento desta ciência, portanto, tendo diferentes papéis em sua história, Corrêa descreve em seu livro “Espaço: Um conceito-chave da geografia” que A Geografia Teorética-Quantitativa iniciou pode ser compreendida como um momento de adequação dos estudos geográficos para torná-los mais científicos, baseadas no positivismo, defendendo a utilização da matemática e os modelos da teoria de sistemas.

Para Corrêa (2004), devemos nos atentar as diferentes correntes de pensamento já criadas pela história do pensamento geográfico, mas que em contraponto ao método de estudo das Geografias Tradicional e Teorética-Quantitativa, buscando uma revolução no pensamento geográfico surgiu na década de 1970 a Geografia Crítica, fundamentada no materialismo histórico e na dialética.

Nesta corrente de pensamento o espaço é entendido como um espaço social, vivido, em estreita correlação com a prática social e não deve ser visto como um espaço absoluto, vazio e puro, representado somente através de números e proporções. Nesse sentido, os conceitos de sociedade e espaço são interdependentes.

Dentre os conceitos apresentados devemos destacar que a Geografia é uma disciplina que permite aos estudantes compreender a dinâmica dos lugares, as interações entre sociedade e natureza, bem como as desigualdades socioespaciais. Por meio do estudo da Geografia, os alunos são capazes de entender a realidade em que estão inseridos, percebendo as transformações e os desafios enfrentados pelo país e sua sociedade local.

Nesta realidade brasileira, após tantos anos de debates, discussões, entraves e conquistas, a Geografia não vislumbra tempos de destaque e disseminação de suas várias facetas e delimitações educacionais, o seu papel de romper paradigmas de uma sociedade está longe de passar por seus melhores dias, Hugo Dubeux de Brito (2014) faz uma análise do trabalho de Paul Claval no ano de 2010, que em seu trabalho “Terra dos homens – A Geografia”, já alertava para a sua importância na educação e para algumas dificuldades enfrentadas pela disciplina, de acordo com o autor:

A transição das sociedades de oralidade pura às sociedades em que a escrita era conhecida foi essencial para o desenvolvimento de estruturas espaciais extensas e capazes de organizar grupos numerosos. A vida social se desenvolve no espaço: inserir-se em um grupo, desenvolver atividades no seu seio, são problemas que têm dimensões geográficas (Claval, 2010, p. 83, *apud* Dubeux, 2014, p. 5).

O referido autor, destaca que é papel dos geógrafos engajados na Educação brasileira, desempenhar um papel essencial na disseminação do conhecimento geográfico e na promoção de uma educação de qualidade. Por meio de sua atuação, eles contribuem para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de compreender a realidade em que vivem e de atuar de forma transformadora. Além disso, eles também têm o papel de buscar soluções para os desafios enfrentados pela Educação no país, por meio de pesquisas, debates e participação em políticas públicas educacionais. A atuação dos geógrafos na Educação brasileira é, portanto, fundamental para o desenvolvimento do país e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Já Maurício de Almeida Abreu em sua obra construindo uma geografia do passado: Rio de Janeiro, cidade portuária, século XVII, objetiva discutir o papel do passado nos estudos geográficos. A partir de uma crítica à posição dos geógrafos clássicos, que definiram a geografia como a “ciência do presente” o trabalho defende que é possível, sim, fazer geografias do passado, bastando para isso que saibam os trabalhar bem as categorias de análise geográfica, que são atemporais e, portanto, universais. Dentro de seu trabalho o autor debate a temporalidade dos estudos geográficos dos teóricos clássicos do passado, segundo Abreu (2000, p. 15):

O que precisamos hoje é de uma geografia que se liberte das amarras temporais que enquadraram no passado o que ela deveria estudar. A questão é novamente uma questão ontológica. A geografia não pode se definir como o estudo da duração do presente, ainda que seja este o palco preferencial de atuação do geógrafo. Sendo ela uma forma de abordagem do real, o que a distingue das outras ciências sociais são exatamente as questões que coloca para o entendimento desse real, da sociedade. E essas questões não podem ser apenas as do presente.

Dentro de sua discussão Abreu refuta a ideia de que a Geografia deveria ser uma ciência que estuda exclusivamente o passado, assim como muitos teóricos franceses imaginam no limiar do desenvolvimento da Geografia clássica, mas que a Geografia quanto disciplina,

deveria ser uma ciência de síntese atemporal, ou seja, analisando todas as perspectivas possíveis, tanto do passado, quanto do futuro e como de costume o presente.

No Brasil, a Educação enfrenta diversos desafios, como a falta de infraestrutura adequada, a desvalorização dos profissionais da área e a deficiência na formação de professores. Nesse contexto, os geógrafos engajados na Educação brasileira têm um papel fundamental na busca por soluções para esses problemas. Por meio de pesquisas e estudos, eles contribuem para o desenvolvimento de metodologias inovadoras e recursos didáticos que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem da Geografia. Além disso, eles também atuam na formação de professores, capacitando-os para o ensino da disciplina de forma atualizada e reflexiva.

Os professores de Geografia, por sua vez, têm o compromisso de transmitir esse conhecimento de forma clara e acessível, despertando o interesse dos estudantes e estimulando seu pensamento crítico. Destacando o trabalho de Rafael Straforini, professor do Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), descreve sobre a temática abordada de forma muito clara e coesa, segundo o ele:

No que diz respeito à Geografia escolar, as BNCC do Ensino Fundamental e Médio e o “novo Ensino Médio” trouxeram para o debate uma pergunta que parecia estar estacionada no passado, sobretudo, nos anos 80 e 90 do século XX, quando os fundamentos da Geografia Crítica também tensionavam a Geografia Escolar, qual seja: “Qual o papel e a importância da Geografia Escolar?” Nos dois últimos anos, inúmeros eventos acadêmicos de escalas nacional, regional e local, bem como fóruns virtuais em redes sociais passaram a debater essa questão, dentre os quais destacamos a página do Facebook. (Straforini, 2018, p. 1).

Em sua abordagem o autor corrobora com a ideia centralizadora desta tese, pois ele é contra a exclusão da Geografia como disciplina básica do currículo escolar, devido a vários aspectos de relevância dela na formação de alunos e de futuros profissionais. Este trabalho ainda vai de encontro com o que se visualiza como plano centralizador da Geografia brasileira, que é a ressignificação do papel do ensino da Geografia, tão necessária em seu atual cenário nacional.

Dentro desta abordagem sobre a atual geografia vivenciada nas instituições de ensino, devem-se ser destacadas as palavras do renomado geógrafo, Milton Santos, que em seu trabalho “A Natureza do Espaço”, discute o conceito de espaço geográfico, associando-o à evolução das técnicas e às noções de objeto e de ação, segundo o autor, as técnicas utilizadas em nossa sociedade atual são universais. Mas, chegam de modo e intensidade diferentes, variando de acordo com o lugar no qual se instalam e suas características.

O mundo globalizado é o principal formador destes espaços diferenciados citados anteriormente, pois ainda segundo o autor, quem possui mais condições, possui mais acesso aos meios de dominações, tanto culturais, políticas e até ideológicas. A concepção de espaço do autor envolve uma coleção de sistemas de objetos interconectados que não podem ser separados uns dos outros. O tema da discussão está centrado nas ações. Além disso, o autor vê o espaço geográfico como uma combinação ou um híbrido de circunstâncias. A combinação de fatores sociais e físicos, fundindo os domínios das interações sociais com materialidades tangíveis.

Outro aspecto relevante do engajamento dos geógrafos na Educação brasileira é a sua participação em debates e discussões sobre políticas públicas educacionais. Eles têm o conhecimento necessário para analisar as propostas governamentais e suas consequências para a Geografia e para a formação dos estudantes. Dessa forma, os geógrafos podem contribuir para a formulação de políticas mais adequadas e eficientes, que valorizem a disciplina e promovam uma educação geográfica de qualidade. Sobre esta temática devemos nos atentar sobre o trabalho de Straforini novamente, pois exemplifica a dinâmica apresentada com maestria, o autor destaca em seu artigo que:

Flexibiliza o currículo escolar, instituindo os percursos formativos em quatro áreas de conhecimento e formação técnica e profissional e, por fim, institui apenas os componentes curriculares Arte, Educação Física, Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa como obrigatórios, ficando as demais matérias à mercê dos “itinerários formativos” e da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, conforme previsto na supracitada Lei (Straforini, 2018, p. 1).

O trabalho do autor destaca que o ensino das Ciências Humanas se encontra ameaçado com a atual reforma do Ensino Médio, pois cada instituição coloca a carga horária que julga necessária para os alunos, deixando assim diversos conhecimentos geográficos fora das aulas. Os alunos dos colégios públicos não estão sendo formados para criarem um pensamento crítico em sociedade, eles estão sendo capacitados para serem mais um número nas indústrias capitalistas neoliberais.

Neste trabalho, devemos nos preocupar com o futuro do ensino de geografia, pois se esta reforma perdurar por muitos anos, teremos um déficit de aprendizado na rede pública imensurável. Uma proposta de intervenção, seria o poder público desenvolver mecanismos para reduzir esse déficit de aprendizado, com colégios integrais em mais localidades, aulas nos contraturnos, a redução ou eliminação destes itinerários formativos, a volta do ensino de geografia humanística, com o viés formador social, e não o mecanizado.

O ensino é o caminho para uma sociedade mais igualitária, justa e democrática, enquanto o Brasil possuir este pensamento de país colonizado copiando modelos de ensino de países desenvolvidos, nós vamos continuar no caminho da ignorância, da intolerância e da negligência. Paulo Freire já dizia que o único caminho para libertar o povo da ignorância é a educação.

Compreendendo que a educação é o único caminho libertador, deve-se destacar que o atual cenário de ensino de Geografia criado com a reforma do Novo Ensino Médio tornasse problemático, pois, criou-se à área das Ciências Humanas e Sociais aplicadas, posto que ali se dilui a Geografia em meio a História, Sociologia e Filosofia, como um saber unificado. Isto retirou dos livros didáticos a parte de compreensão mais aprofundada da geografia humanística. Sendo assim destacada já uma problemática em que Tuan (1982, p. 6) ressalta:

A Geografia Humanista procura um entendimento do mundo humano através do estudo das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento geográfico, bem como dos seus sentimentos e ideias a respeito do espaço e do lugar.

A Geografia Humanista, destaca fatos geográficos mais significativos na atualidade e que exigem novas perspectivas de interpretação, ela vem para trabalhar com a experiência, ou seja, o espaço vivido e existencial do indivíduo, destacando a emoção vivida e principalmente os valores que o indivíduo adquire no cotidiano. Portanto, com essa nova estruturação de Ensino Médio, o ensino de Geografia ficou praticamente atrelado a uma visão positivista e descritiva, baseada ainda nas visões de Emanuel Kant, ou seja, uma geografia mais mecanizada.

O que se é apresentado anteriormente, é o fato de não se ter grade curricular, e nem estruturação para desenvolvimento destas análises humanísticas dentro e fora de sala de aula. Atualmente, o currículo prevê apenas compreensões superficiais sobre o que é globalização, o que é um Estado Nação, relações de poder, e descrições geomorfológicas do planeta Terra. Além do que já foi descrito, deve-se ressaltar que com a unificação dos saberes das ciências humanas, os livros não seguem uma sequência lógica dos acontecimentos, sendo assim, o aluno tem dificuldade de destacar o que está sendo trabalhado é uma aula de Geografia ou de Sociologia, uma aula de História ou de Filosofia.

Evidenciando o que foi já dito, destaca-se que a Geografia perde sua composição básica desenvolvida até os dias atuais, que é a categorização da relação entre indivíduo e sociedade. Milton Santos, já destacava que é considerado espaço geográfico, como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistema de ações.

As concepções de ensino mudaram no decorrer dos anos no Brasil, observando as diretrizes fica bem claro sua caracterização e importância para os diferentes governos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), finalizados em 1998 destacavam o ensino de geografia sendo como uma ciência de suma importância. Segundo estes parâmetros governamentais, “A Geografia é caracterizada como a ciência do presente devido a importância do ser humano como agente produtor do espaço”, “No Ensino Médio, o aluno deve construir competências que permitam a análise do real, revelando as causas e efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade” (Brasil, 1999, p. 30).

Pós anos 90 temos as Orientações Curriculares Nacionais de 2006, nelas a Geografia se mantinha nas áreas das ciências humanas e suas tecnologias, apresentando uma melhor organização e extensão dos assuntos, separando-os por competências, habilidades e eixos temáticos. Este modelo foi o que mais se aproximou da atual realidade e necessidade brasileira, que é uma sociedade elitizada, racista, homofóbica e segregativa. O ensino era disseminado de uma maneira igualitária entre colégios, mesmo com toda a desigualdade existente no Brasil, este ao menos caminhava para a inclusão do ensino para todos.

Atualmente, temos a BNCC para o Ensino Médio, a Geografia na Reforma deixa de ser um componente curricular obrigatório, e perde totalmente as suas especificidades no documento que regulamenta os currículos escolares.

A geografia vive engajando-se na transformação a partir de uma análise alicerçada na compreensão das transformações do mundo contemporâneo, busca marcar territórios diferenciados, territórios de resistência. Portanto cabe destacarmos este papel científico e mutável da Geografia, a autora Suertegaray descreve que, diríamos que a Geografia não é una. E será um dia? Está constantemente se repensando (ou em crise), pois seu conceito balizador – o espaço geográfico – está em constante metamorfose. A aceleração tecnológica reduziu, pela velocidade, as distâncias temporais (2002, p. 33).

A autora destaca a importância da multiplicidade da Geografia, sua característica inerente de se transformar com o desenvolvimento da sociedade e das classes sociais. As categorias da geografia não podem ser excluídas de um currículo escolar que visa a promoção plena do conhecimento para os alunos. Os amplos debates sobre autores, enriquece a conceituação do ensino de geografia, com o atual cenário pós-reforma, não se tem este espaço de discussão e enriquecimento temático para os alunos.

O pensamento que se deve ser apresentado, deveria ser o oposto do que está proposto pela reforma do Ensino Médio, quando se fala de desenvolvimento das disciplinas, temos que

pensar em como agregar conhecimento para os discentes, e não restringir este conhecimento. Neste contexto evolutivo da reforma educacional, devesse observar que temáticas polemicas da Geografia como a sua pluralidade, está sendo negligenciada nas salas de aula. Suertegaray (2002, p. 2) afirma:

Pensar a Geografia hoje e a prática dos geógrafos implica, também, pensarmos o mundo hoje. Nossos teóricos contemporâneos indicam os anos 70 e, em particular 1973, como o início de um novo momento histórico. Este decorrente da crise do capitalismo e de seus desdobramentos políticos, do encaminhamento para o mundo do pensamento único, do mercado comum e da ideia de globalização.

Portanto como destaca a autora, atualmente vivemos num mundo configurado por multiplicidades e pluralidades, multicultural, multiterritorial. A sociedade multicultural se caracteriza pela emergência da diversidade de identidades, culturas e gostos. Nessa perspectiva, o território não está alheio às ocorrências de ordem social, cultural e política. O território registra na sua materialidade as mudanças de nosso tempo.

Portanto temos que visualizar cada lugar, cada instante, objeto de um processo de desvalorização e revalorização. Valorizar essa visão geográfica dentro de sala de aula é de suma importância. Sendo assim, este debate se torna absolutamente relevante no meio social, e educacional. Com esta reforma do Ensino Médio, devemos visualizar onde o governo que a mentalizou gostaria de chegar, que é a mecanização do ensino público, retirada do pensamento crítico pela sociedade, diria até uma certa robotização dos novos profissionais.

Além disso, os geógrafos também têm o papel de fomentar a pesquisa científica na área da Geografia, contribuindo para o avanço do conhecimento e a produção de novos saberes. Por meio de estudos e investigações, eles podem identificar problemas e desafios enfrentados no ensino da Geografia, propondo soluções e alternativas que possam ser aplicadas na prática educacional. Essa produção científica é fundamental para o aprimoramento da disciplina e para a formação de professores mais qualificados.

A atual reforma do Ensino Médio brasileiro tem gerado críticas sobre seus impactos na desigualdade educacional, especialmente entre os estudantes de baixa renda. Como destaca Saviani (2013, p. 78) políticas educacionais que não consideram as desigualdades estruturais tendem a reproduzir as disparidades sociais existentes, deixando os grupos mais vulneráveis em desvantagem. Nesse sentido, o novo modelo de ensino, aliado às consequências do ensino remoto precário durante a pandemia, evidencia a ampliação da defasagem educacional entre estudantes de diferentes contextos socioeconômicos (Lima; Silva, 2021, p. 112).

Além disso, autores críticos à reforma afirmam que suas diretrizes priorizam a formação voltada para o mercado de trabalho, em detrimento de uma educação integral e emancipatória. Segundo Frigotto (2011, p. 56) políticas educacionais subordinadas às demandas do capitalismo neoliberal tendem a tratar a escola como espaço de produção de mão de obra, em vez de espaço de formação cidadã e crítica. Esse direcionamento, segundo o autor, reforça a elitização do ensino superior e contribui para a perpetuação da desigualdade social, pois estudantes de periferias e escolas públicas permanecem com acesso limitado a conteúdos e oportunidades que favoreçam sua inclusão plena na universidade e na vida cidadã.

Portanto, pode-se concluir que a reforma do Ensino Médio, ao priorizar currículos voltados à economia de mercado, corre o risco de intensificar a segregação social e comprometer a qualidade da educação para jovens e adolescentes de baixa renda, contrariando princípios de igualdade de oportunidades e formação crítica defendidos por teóricos da educação (Saviani, 2013; Frigotto, 2011).

Sendo assim, podemos finalizar destacando que esta reforma caminha para o aumento da segregação social. A formação de jovens e adolescentes no ensino público, principalmente os periféricos, já se encontra defasada, primeiramente por uma pandemia com ensino virtual precário por quase dois anos, e depois por esta reforma, que diria ser totalmente contrária a proposta de um ensino de qualidade para os alunos de baixa renda. O seu principal intuito é o de estruturar mão de obra para alimentar o capitalismo neoliberal dos dias atuais, e deixar as universidades elitizadas.

A pandemia de COVID-19 provocou uma interrupção sem precedentes no sistema educacional brasileiro, afetando milhões de estudantes em diversos níveis de ensino. Em 2020, cerca de 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais, com uma média de 279 dias de fechamento, o que representou um ano letivo perdido para muitos alunos, especialmente os de escolas públicas e periferias (INEP, 2021).

A transição abrupta para o ensino remoto revelou profundas desigualdades no acesso à tecnologia. De acordo com dados do UNICEF, 2 milhões de crianças e adolescentes entre 11 e 19 anos estavam fora da escola no final de 2020, sendo que 17% pertenciam às classes D/E, contra apenas 4% das classes A/B, evidenciando a exclusão educacional exacerbada pela falta de dispositivos e conectividade (UNICEF, 2021).

Além disso, a evasão escolar no Ensino Médio aumentou significativamente durante a pandemia. Entre 2020 e 2021, o abandono escolar passou de 165 mil para 377 mil estudantes, um aumento de 128%. As regiões Norte e Nordeste foram as mais afetadas, com aumentos de 846% e 218%, respectivamente (INESC, 2023).



O ensino remoto também impactou negativamente o aprendizado dos estudantes. Pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas revelou que escolas de alto desempenho pré-pandemia sofreram as maiores perdas de aprendizado, especialmente aquelas com menor capacidade institucional e que atendem alunos de baixo nível socioeconômico, indicando que o sistema educacional foi nivelado por baixo (FCC, 2025).

Esses dados evidenciam que a pandemia não apenas interrompeu o processo educativo, mas também aprofundou as desigualdades existentes, comprometendo o direito à educação de qualidade para todos.

O ensino é o caminho para uma sociedade mais igualitária, justa e democrática, enquanto o Brasil possuir este pensamento de país colonizado copiando modelos de ensino de países desenvolvidos, nós vamos continuar no caminho da ignorância, da intolerância e da negligência. Seguindo esta linha de raciocínio, o próximo aspecto debatido, é o da (des)construção, realizada em cima de toda uma dinâmica educacional já existente, desconsiderando aspectos primordiais intrínsecos em nossa sociedade brasileira.

Em suma, as Ciências Humanas desempenham um papel crucial no entendimento do mundo social, cultural e espacial em que vivemos. O Ensino de Geografia e a Geografia Escolar no Brasil são partes integrantes desse contexto, e a discussão sobre construção ou desconstrução está associada à forma como essas disciplinas são abordadas no âmbito educacional.

As Ciências Humanas e a Ciência Geográfica participam na construção educacional quando possuem um viés de compreensão do mundo, elas visam construir conhecimentos que promovam a compreensão do mundo, incluindo as relações sociais, culturais, econômicas e espaciais. E quando possuem a contextualização histórica, elas possuem uma abordagem construtiva, que envolve a contextualização histórica, permitindo que os alunos compreendam as transformações ao longo do tempo e as interações entre sociedade e espaço geográfico.

Quando se fala em desconstrução, estamos falando da crítica e reflexão, a desconstrução nas Ciências Humanas e na Geografia implica em uma abordagem crítica, questionando narrativas tradicionais e promovendo uma reflexão sobre diferentes perspectivas e interpretações. A desconstrução de estereótipos, pode envolver preconceitos e visões simplificadas sobre lugares, culturas e sociedades.

Já o ensino de Geografia e a Geografia Escolar no Brasil, participam na construção quando possuem características de desenvolvimento de habilidades. O ensino de Geografia busca construir habilidades nos alunos, como a leitura crítica de mapas, a análise de fenômenos geográficos e a compreensão das relações entre sociedade e espaço. A conexão com a realidade

local, a construção de conhecimento geográfico muitas vezes inclui atividades que conectam os conteúdos com a realidade local dos alunos.

Elas participam na desconstrução quando derrubam estereótipos regionais, assim, podem se envolver a desconstrução de estereótipos relacionados a diferentes regiões do Brasil, combatendo visões simplificadas e preconceituosas. Podem trabalhar também na consciência ambiental, a desconstrução também pode ocorrer neste contexto, questionando práticas que impactam negativamente o meio ambiente.

Atualmente existem inúmeros desafios e tensões, como tensões ideológicas. O ensino das Ciências Humanas, incluindo a Geografia, muitas vezes reflete tensões ideológicas presentes na sociedade. As abordagens construtivas podem ser confrontadas com visões mais conservadoras. A adequação ao contexto atual se torna a cada dia que se passa mais necessária. Devemos considerar mudanças sociais, tecnológicas e ambientais, que são um desafio constante.

O Ensino de Geografia e as Ciências Humanas podem ser compreendidos como um processo dinâmico de construção e desconstrução de conhecimentos, influenciado por diferentes abordagens pedagógicas, visões de mundo e contextos históricos. Uma abordagem equilibrada pode promover a compreensão crítica e reflexiva do mundo, incentivando o pensamento autônomo e cidadão.

Portanto a seguir busca-se a compreensão dos diversos conceitos e apontamentos existentes ao ensino, a educação, e a aplicabilidade das Ciências Humanas na (des) construção de significados vitais para a Ciência Geográfica, só assim se torna possível a real compreensão do que foi feito com a reforma do Novo Ensino Médio.

### **3. O “NOVO” ENSINO MÉDIO**

Nesta seção apresentam-se os pontos mais característicos dos modelos educacionais já existentes, quais são os pontos de mudanças, e como foi idealizada esta reforma que discutimos. Estes dentro outros aspectos, ajudam na compreensão de como foi montada essa reforma, com um viés de negligência, tendenciado para causas bem específicas de determinados governos, sem aspectos específicos para uma educação de qualidade e formadora de indivíduos.

Pode se destacar que antes da reforma do Ensino Médio de 2017, o sistema educacional brasileiro possuía uma estrutura mais tradicional e com um foco mais específico. Os alunos do Ensino Médio até o ano de 2017, ingressavam neste grau com um foco em adentrar as instituições de ensino superior, os profissionais da educação recebiam uma instrução bem clara do trabalho a ser feito com os alunos no ensino público.

O Ensino Médio antes da reforma possuía um currículo fixo, ênfase no vestibular, foco em formação acadêmica, tinha uma grade de ensino bem determinada para uma preparação mais ampla do aluno para o meio acadêmico. Este modelo era visivelmente plausível de sofrer críticas, como a referente a pouca flexibilidade. Neste modelo havia pouca flexibilidade para que os estudantes escolhessem disciplinas de acordo com seus interesses ou aspirações profissionais. A estrutura era bastante inflexível, o que limitava as opções dos alunos.

Porém, o que deve ser analisado é se essa nova reforma estruturada em 2017, e finalizada em 2022, conseguiu resolver todas as lacunas do antigo Ensino Médio, se ela atenuou problemas já existentes, ou se devido a desigualdade social de determinadas regiões como a de Catalão, essa reforma agiu de uma forma mais cruel do que era experienciada pela realidade da educação pública brasileira, e em específico da goiana.

Portanto a partir deste momento, o texto apresenta os modelos educacionais existentes, pontos de conversão, pontos de alterações, e principais desafios existentes com estas reformas.

#### **1. A nova estruturação proposta com a reforma educacional.**

Como já introduzido, apresentam-se os principais pontos que foram alterados entre o modelo educacional anterior a reforma, e os propostos com a nova reforma do Ensino Médio. Para se iniciar a discussão, deve-se entender o modelo existente até o ano de 2016, que será chamado de ensino tradicionalista.

Inicialmente deve-se ressaltar que a Educação Básica é um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal do Brasil, conforme estipulado no artigo 205. Este artigo

estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A importância da Educação Básica reside não apenas na transmissão de conhecimentos, mas, também, na formação de cidadãos críticos, éticos e comprometidos com a sociedade, elementos essenciais para a construção de uma democracia saudável.

No âmbito da Educação Básica, o Ensino Médio desempenha um papel crucial na formação integral do estudante. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 35, ressalta que o Ensino Médio deve proporcionar uma formação que contemple a diversidade e a complexidade do mundo contemporâneo, preparando o aluno para o mundo do trabalho e para a continuidade de seus estudos. Assim, o Ensino Médio atua como um elo entre a educação básica e a educação superior, sendo um período decisivo na vida dos jovens.

Outro artigo relevante é o artigo 36 da LDB, que remete à flexibilidade curricular do Ensino Médio, permitindo que as instituições de ensino adaptem seus currículos às realidades locais e às aspirações dos alunos. Essa autonomia é fundamental para que a educação se torne mais significativa e contextualizada, contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para o século XXI.

A Educação Básica conforme previsto no artigo 205 da Constituição Federal, é vital para o desenvolvimento humano e social. O Ensino Médio, em particular, é crucial para garantir que os jovens brasileiros se tornem cidadãos ativos e preparados para os desafios da sociedade contemporânea, conforme enfatizado nos artigos 35 e 36 da LDB. O fortalecimento dessa etapa educativa é, portanto, um imperativo para a construção de um futuro mais justo e igualitário.

O modelo de ensino tradicionalista, característico do sistema educacional brasileiro ao longo do século XX, é marcado por métodos centrados na memorização, na disciplina rígida e na transmissão verticalizada de conhecimento. Segundo Saviani (2013, p. 52) esse modelo priorizava a formação de conteúdos formais em detrimento de uma educação voltada para a experiência prática, crítica e cidadã, limitando o desenvolvimento da autonomia do aluno.

No contexto descrito, a necessidade de conciliar os estudos com o trabalho, migrando de um turno matutino para o noturno, evidencia uma realidade comum entre estudantes de escolas públicas de baixa renda, em que fatores socioeconômicos interferem diretamente no acesso e na continuidade da educação (Frigotto, 2011, p. 38). Essa experiência, embora desafiadora, contribuiu significativamente para a formação do indivíduo, pois fortaleceu sua disciplina, resiliência e capacidade de autogestão, características essenciais para a trajetória acadêmica e profissional.

Além disso, autores como Libâneo (2014, p. 29) ressaltam que o ensino tradicional, mesmo com suas limitações, pode fornecer uma base sólida de conteúdos estruturados que serve como alicerce para o desenvolvimento de competências futuras, especialmente quando o aluno demonstra iniciativa e compromisso com a aprendizagem. Assim, a vivência do ensino tradicional, associada à experiência de conciliar estudo e trabalho, desempenha papel formativo crucial, moldando atitudes, valores e habilidades que transcendem a sala de aula.

O modelo de ensino tradicionalista o qual o autor deste trabalho vivenciou a realidade de todo um ensino médio público, passando por um estudo matutino para um ensino noturno devido à necessidade de trabalhar, foi de grande importância na sua formação. Portanto, o modelo tradicionalista, embora criticado por limitar práticas pedagógicas mais inovadoras, contribuiu para a formação acadêmica e pessoal do indivíduo, especialmente quando combinado com experiências de superação de desafios socioeconômicos.

Antes o ensino tradicionalista possuía um viés de formação bem específico para os alunos, o de formar para as instituições superiores, as quais possibilitam uma determinada ascensão social, ao menos de conhecimento da realidade vívida. O currículo do Ensino Médio era mais padronizado e fixo, com um conjunto predeterminado de disciplinas obrigatórias para todos os estudantes. As disciplinas incluíam áreas como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, entre outras.

Este Ensino Médio era, muitas vezes, orientado para a preparação dos estudantes para os exames vestibulares, que são utilizados para ingresso em universidades. O foco estava fortemente centrado nas disciplinas que eram cobradas nesses exames. O Ensino Médio tradicional tinha um foco predominantemente acadêmico, com menos ênfase em habilidades práticas e profissionais.

Desta forma, é evidente que existiam críticas ao modelo educacional, sendo assim, não se pode deixar de citar as contribuições de Paulo Freire, para ele, o modelo educacional tradicional, que não forma alunos críticos, é também ideológico. Paulo Freire defende que o principal objetivo da educação é conscientizar o estudante, tornando-o mais crítico, sobretudo a respeito de suas próprias condições. Ele era crítico a forma com que era engessado o modelo educacional, desta forma, não levando os alunos a ter um pensamento próprio sobre a realidade vivenciada.

Freire dizia que a educação tradicional é um método "bancário". Nessa forma de educação, os professores assumem que os alunos são recipientes passivos para o conhecimento. A contribuição de Paulo Freire para o campo do currículo foi tecida a partir da crítica à educação bancária.

Neste contexto é fundamental explicitar a compreensão de Freire (2003, p. 114) quanto a especificidade e natureza pedagógica da Escola, para ele:

É uma escola em que realmente se estude e se trabalhe. Quando criticamos, ao lado de outros educadores, o intelectualismo de nossa escola, não pretendemos defender posição para a escola em que se diluíssem disciplinas de estudo e uma disciplina de estudar. Talvez nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender mais do que hoje.

Nesse sentido, o referido autor apresenta-se como o educador que ao pensar o homem, a sociedade e suas relações, preocupou-se em discutir a educação brasileira e pensar meios de torná-la melhor mediante o compromisso e a participação de todos, na perspectiva de uma educação libertadora capaz de contribuir para que o educando se torne sujeito de seu próprio desenvolvimento, diante da presença orientadora que tem o educador.

Após analisar-se a realidade proposta por Freire, devesse observar que o ensino tradicionalista por mais que fosse objetivo e focado no ensino superior, ele também possuía algumas lacunas, que deixaram aberta a necessidade de uma reforma estrutural, desde a sua base curricular, até as suas normatizações.

Algumas das lacunas existentes antes da reforma de 2017, eram a ausência de escolas em tempo integral, a falta de preparo e planejamento individualizado por regiões, a existência da evasão escolar, um currículo rigorosamente voltado somente para as universidades, estes dentre outros aspectos foram motivadores da atual reforma. Porém o que se deve analisar, é a forma com que a atual reforma foi estruturada e implantada, esta pesquisa tem o intuito de identificar as principais consequências causadas nas instituições públicas com a atual reforma.

Anteriormente as escolas que ofertavam o Ensino Médio, não ofereciam uma carga horária em tempo integral. Os alunos de Ensino Médio geralmente frequentavam a escola apenas durante o período matutino ou noturno, o que deixava a carga horária bem limitada de preparo dos estudantes.

A LDB, era bem generalizada, como por exemplo, o que era ensinado na região Norte, era ensinado na região Sul, deixando de lado as particularidades de cada regionalização. A evasão escolar se dava por diversos motivos, desde o desinteresse até a necessidade de ingressar no mercado de trabalho precocemente pelo aluno, e o currículo anterior não previa nenhuma formação profissional dentro das instituições públicas. Os autores Davis, Tartuce, Moriconi e Nunes (2018, p. 1), trabalharam esta temática antes da reforma ser implantada, os autores destacaram que:

Apesar dessas múltiplas razões que impactam o ensino médio, é fato que o que se ensina e como se ensina têm sido apontados também como causas para o desinteresse e desmotivação dos jovens para permanecerem na escola. O discurso de que o currículo é desarticulado e inchado, com excesso de disciplinas e conteúdos enciclopédicos - o que dificulta o emprego de estratégias que favoreçam aprendizagens mais significativas e o atendimento das necessidades dos jovens de 15 a 17 anos -, está presente na mídia e na própria academia.

Conforme demonstrado no ensino tradicionalista, existiam muitas oportunidades de melhorias, eram inúmeras possibilidades de ações para o poder público intervir. Mas conforme já observamos pelo que já está proposto, esta reforma foi implantada com um viés totalmente contrário do que Paulo Freire se deleitava como uma educação ideal. Isso se deu devido a alguns aspectos que serão apresentados a seguir.

O Novo Ensino Médio profissionalizante, instaurado a partir de 2017, emerge como uma resposta às demandas contemporâneas do mercado de trabalho e à necessidade de uma formação mais diversificada e integral dos estudantes. Este modelo, que se insere na reforma educativa brasileira, visa possibilitar uma formação que não se limite apenas aos conteúdos acadêmicos, mas que também promova competências e habilidades práticas que são essenciais no mundo profissional.

A criação do Novo Ensino Médio está respaldada pela Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que trouxe mudanças significativas na estrutura da educação básica no Brasil. Dois artigos dessa legislação são fundamentais para compreender os objetivos desse novo modelo educacional. O artigo 2º estabelece que o Ensino Médio terá uma organização curricular que inclua, obrigatoriamente, a formação geral e a formação profissional, garantindo que os estudantes possam escolher itinerários formativos que melhor se adequem às suas aspirações e ao contexto regional. Dessa forma, o Novo Ensino Médio busca atender à diversidade cultural e econômica do país, oferecendo opções que vão além do currículo tradicional.

Outra disposição importante é o artigo 3º, que enfatiza a importância da articulação entre as escolas e as instituições de educação profissional e tecnológica. Essa colaboração visa proporcionar uma formação mais alinhada às exigências do mercado, ao mesmo tempo em que favorece a inserção dos alunos em experiências práticas. O objetivo é que, ao final do ciclo educacional, os estudantes estejam preparados não apenas para continuar seus estudos, mas também para ingressar no mercado de trabalho de maneira qualificada e competitiva.

O Novo Ensino Médio profissionalizante representa uma evolução significativa na educação brasileira. Ao integrar formação geral e profissional, e ao fomentar parcerias entre

escolas e instituições técnicas, esse modelo busca oferecer uma educação mais relevante e contextualizada, capaz de atender às necessidades dos jovens e da sociedade contemporânea.

A reforma de 2017 foi implementada para tornar o Ensino Médio mais flexível, adaptável às necessidades individuais dos estudantes e mais alinhado com as demandas do mercado de trabalho. A introdução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a criação dos itinerários formativos visaram proporcionar uma educação mais personalizada e prática para os alunos.

Seus pontos principais de alteração foram a flexibilização curricular, a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a parte diversificada do currículo, colégios em tempo integral, a formação técnica e profissional, e até a Avaliação Nacional do Ensino Médio (ENEM) entrou nesta reforma.

Uma das mudanças mais significativas foi a flexibilização curricular. A ideia era permitir que os estudantes escolhessem parte do currículo de acordo com seus interesses e aptidões. Isso foi feito por meio da divisão do currículo em duas partes: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC estabelece os conteúdos mínimos que todos os estudantes devem aprender. Inclui disciplinas obrigatórias, como português e matemática, e algumas áreas de conhecimento.

Outra parte do currículo é destinada à parte diversificada, em que os alunos podem escolher entre diferentes itinerários formativos. Esses itinerários podem incluir áreas como Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Formação Técnica e Profissional. A reforma também incentivou a implementação do ensino em tempo integral. Escolas foram encorajadas a oferecer pelo menos mil horas anuais de carga horária.

A ideia era integrar mais a formação técnica e profissional ao ensino médio, preparando os alunos para o mercado de trabalho. A reforma afetou a estrutura do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que passou a considerar a BNCC.

Compreender o viés político do período de implementação desta reforma é de grande importância para se compreender como ela foi organizada. O que foi apresentado anteriormente, foi pensado, debatido, e estruturado após um impeachment da Presidenta Dilma Rousseff em 2016, considerado por muitos um golpe de Estado.

Assim sendo, após a retirada do poder de uma presidenta considerada de um viés populista e de centro esquerda, assumiu o cargo de presidente do Brasil o seu até então vice governante, Michel Temer, considerando seus vieses de centro direita na política brasileira, ele instaurou em seus dois anos de governos várias reformulações uma delas foi no Ministério da Educação.



Este ministério do governo Temer, tinha uma perspectiva de não interesses populistas, mas, sim, de interesses políticos e econômicos contemplados, as disputas ideológicas presentes, os objetivos oficiais apresentados, tanto quanto os não expressos e a estrutura dessa etapa da Educação Básica, foram alvos na aplicação da reforma em 2017. O autor Ferretti (2018, p.1), debate em seu trabalho este ponto com maestria, segundo ele:

A Lei 13.415, decorrente de uma medida provisória (MP 746/2016), foi objeto de crítica já a partir dessa origem autoritária, a qual provocou inúmeras ocupações de escolas públicas do país por parte dos alunos nelas matriculados, dirigidas tanto à forma quanto ao conteúdo da política educacional proposta.

Esta lei foi criada a partir de uma medida provisória, o que permitiu a alteração da constituição federal de 1988, e em sua implantação várias brechas foram criadas devido ao momento político vivenciado no país de 2016 até 2022. Esta lei não passou por votação no plenário, por explanação pública, ela foi instaurada através de uma medida provisória, o que poderia ser um avanço educacional no Brasil, vem se tornado um grande desafio para os gestores atuais.

Ferretti, ainda salienta mais o caráter autoritário do governo, destacando que ao mesmo tempo que implantava uma reforma educacional, ele congelava os gastos com educação por 20 anos, o que a tornaria insustentável, Ferretti (2018, p. 2) destaca que:

A proposição da reforma por meio da medida provisória pode sugerir, aos que não têm acompanhado as discussões 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 constituiu-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 da qual foi instituído o Novo Regime Fiscal que estabeleceu severas restrições às despesas primárias do país por vinte anos, a partir de 2017.

O governo de Michel Temer tinha este viés de implantar reformas em cima de reformas, inviabilizando o funcionamento de órgãos públicos, reduzindo incentivos do governo federal para tais, o que causaria o sucateamento e suas privatizações, deixando bem clara a ideologia neoliberalista de seu mandato.

Neste viés, o que chama a atenção é a flexibilização curricular no Novo Ensino Médio, essa foi, sem dúvidas, a mudança significativa que permitiu maior customização do currículo de acordo com os interesses e aptidões necessários em um mercado de trabalho precarizado.

Essa flexibilização chama a atenção em especial devida a sua concepção de qualidade da educação em que se baseava este governo.

Destaca-se a necessidade de se debater mais sobre um dos itinerários formativos ofertados por esta reforma, a Educação Profissional de nível técnico. Ferretti (2018, p. 3), descreve em seu trabalho qual era um dos vieses mais destacados destes itinerários, segundo o autor:

No que diz respeito a um dos itinerários formativos - a Educação Profissional de nível técnico- que chama a atenção por diferenciar-se dos demais percursos, amparados em áreas do conhecimento científico, a Lei aparenta mostrá-lo, por essa forma, integrado ao Ensino Médio. Mas, pelo menos sob um aspecto, promove, na verdade, uma espécie de negação dessa integração na medida em que, ao tomar o caráter de itinerário formativo, a formação técnica separa-se, de certa forma, da formação geral ocorrida na primeira parte do curso.

O referido autor corrobora com a ideia de que quando se separa a educação formal, de um ensino técnico em instituições públicas, o governo indiretamente está mandando a mensagem para o aluno que o caminho a ser trilhado não é ingressar em uma universidade, não é o de seguir estudando, é o de trabalhar cada vez mais novo, é o de se sujeitar a condições de trabalho desumanas, é de negar o conhecimento básico a está aluno, fazendo assim que o mesmo não tenha uma percepção de mundo igual as dos demais alunos de outras instituições privadas.

A reforma do Novo Ensino Médio, partiu de uma necessidade existente até os dias atuais, só que ela foi institucionalizada a partir de vieses políticos neoliberais, o que a torna mais desafiadora para as classes mais abastadas economicamente, se tornado ainda mais necessária sua discussão e implantação nos colégios públicos periféricos, esta reforma educacional é necessária, sendo assim, deve ser muito bem trabalhada.

Portanto, o que se apresenta é que existia um cenário até os anos de 2016, com diversas possibilidades de ajustes e melhorias, que com a destituição de um governo e institucionalização às cegas de outro, a educação passou a ter um viés econômico, destacadamente o Ensino Médio, com formações tecnicistas, a estruturação proposta veio com vieses de crueldade para com os estudantes de baixa renda das instituições públicas.

Dando a proporção de alunos terem uma formação técnica, ou uma formação acadêmica, os estudantes são levados a acreditarem que suas realidades de vida serão alteradas com empregos em idade precoce, e o que se sabe que é um estudo de qualidade quem possibilita isso.

Quando se negam a estudar os itinerários formativos de ciências humanas, ciências da natureza, e vão ter uma formação profissional como por exemplo corte e costura dentro da escola, este estudante dificilmente terá uma realidade de vida acadêmica, pois a pouca idade e a falta de instrução não o irão retirá-lo de uma visão engessada e pretenciosa de mundo.

Em seguida, discute-se a parte da aplicabilidade desta reforma dentro das instituições públicas, debatendo como os alunos e até professores, estão sendo inseridos nesta nova realidade estudantil.

## **2. O processo de transição do ensino tradicionalista para o “Novo” Ensino Médio em Goiás.**

Neste momento, aborda-se a etapa mais plausível de críticas sob esta reformulação, que foi o processo conturbado de transição do ensino tradicionalista para o Novo Ensino Médio. Foram deixadas de lado algumas disciplinas essenciais para o aprendizado do aluno, retirando sua obrigatoriedade no dia a dia, as mudanças metodológicas de abordagens em algumas disciplinas como por exemplo em Ciências Humanas, dentre vários outros aspectos serão apresentados a partir deste momento.

Para se compreender melhor o objeto de estudo, deve-se inicialmente compreender alguns aspectos da flexibilização curricular no Novo Ensino Médio que, sem dúvidas, estão os principais desafios implantados aos alunos nesta reforma.

Observa-se que com a implantação da reforma educacional a partir de 2017, mesmo que sendo feita por meio de uma medida provisória, criaram-se vários instrumentos de rigidez educacional também, assim como havia no ensino tradicionalista, sendo assim, modificando apenas seu caráter segregatório.

A implementação do Novo Ensino Médio no Brasil, incluindo em Goiás, estava ocorrendo gradualmente desde o ano de sua imposição, os estados e municípios tiveram 5 anos para se adaptar ao que foi proposto.

Neste viés destaca-se que a transição do ensino tradicional para o Novo Ensino Médio envolveu uma série de etapas, políticas e práticas. Ressaltando alguns aspectos gerais que podem estar relacionados ao processo de transição em Goiás ou em qualquer outro estado brasileiro, merecem destaque algumas especificidades como o alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A reforma do Ensino Médio está alinhada com a BNCC, que estabelece as competências e habilidades essenciais que todos os estudantes devem adquirir. A BNCC oferece uma estrutura comum, enquanto a flexibilização curricular permite adaptações locais.

Os órgãos responsáveis pela educação em Goiás, como é a Secretaria de Educação do Estado de Goiás, no caso chamamos de SEDUC-GO, elaboraram documentos oficiais, diretrizes e normativas específicas para orientar a implementação do Novo Ensino Médio no estado. Esses documentos podem incluir planos estratégicos, cronogramas e detalhes sobre a flexibilização curricular.

Oficialmente existiu um período de capacitação de professores, na transição de uma reforma educacional como a do Novo Ensino Médio geralmente requer a capacitação dos professores para lidar com a nova abordagem pedagógica, os itinerários formativos e as mudanças nas práticas de ensino. Somente ressaltando, que este período de treinamento dos profissionais se deu de forma virtual em meio a pandemia da Covid-19 entre os anos de 2021 e 2022, o que deixa bem em cheque sua efetividade em território brasileiro.

É comum envolver a comunidade escolar, em um processo destas proporções, incluindo pais, alunos e professores, no processo de transição. Isso pode incluir reuniões, consultas públicas e outras formas de participação para garantir que as mudanças atendam às necessidades locais. No caso em específico, do estado de Goiás tem-se registros de reuniões esporádicas, em grandes centros urbanos, mas as particularidades não levadas em conta em suas discussões.

A implementação do Novo Ensino Médio ocorreu de maneira gradual, começando com algumas escolas-piloto em grandes centros urbanos, antes de ser estendida para todas as instituições de ensino. Isso ainda permitiu ajustes e aprendizados ao longo do processo, pois o que se tem hoje é o produto de cinco anos de transição, a reforma proposta pelo governo em 2017, era bem mais segregativa do que se tem hoje.

Esta tese faz parte de um acompanhamento e avaliação contínua final deste processo, pois se tem no itinerário, um componente crucial que é o acompanhamento e a avaliação contínua do processo de transição. Isso deveria envolver monitoramento da qualidade da educação, avaliações de desempenho dos alunos e feedback dos professores, atualmente em Goiás ele chega a ser negligenciado, afetando diretamente a efetividade desta reforma educacional.

Conforme o apresentado, está previsto em Lei Federal, que é a lei 13.415 em 16 de fevereiro de 2017, ela alterou o artigo 36 da lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que descrevia sobre a organização curricular do ensino médio. Uma parte diversificada, chamada de itinerários formativos, foi introduzida ao currículo. A lei deixa

grande liberdade para as redes estaduais organizarem a oferta da parte diversificada do ensino médio, como destaca os parágrafos primeiro, terceiro e quinto do referido artigo, introduzidos pela lei 13.415 de 2017.

LDB - 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:

§ 1º 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.

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput (Brasil, Lei 9.394).

A LDB deixa bem claro que o currículo da base comum curricular foi alterado e flexibilizado, deixando a cargo dos estados a oferta de disciplinas que julgarem necessárias de acordo com a especificidade regional de cada secretaria.

O que abre uma margem de interpretação desta lei, se todos os estados não julgarem necessária a utilização de Geografia Humana, História Contemporânea, entre outras disciplinas de caráter formativo crítico, elas serão excluídas dos currículos, assim como os profissionais que as lecionam. Este aspecto deve ser repensado e com urgência.

O Quadro 1 sintetiza as diretrizes contidas na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) para a elaboração dos currículos do Ensino Médio, antes e depois das alterações introduzidas pela Lei 13.415 de 2017. Ele vem para reforçar o que já foi apresentado e debatido nesta seção, ele resume de forma didática como a reforma agiu, flexibilizando a aplicabilidade de disciplinas fundamentais no currículo dos alunos. O grande ponto a ser debatido, não é a não flexibilização das disciplinas, é a não aplicabilidade das delas.

Quando se anexam disciplinas como Filosofia, Sociologia, Geografia e História, em um único itinerário de Ciências Humanas, elas se tornam apenas saberes dissociados de sua realidade, são apenas pulverizados, não aprofundados, elas têm as suas especificidades negligenciadas, para se colocarem no lugar matérias que julgaram ser de relevância profissional para um aluno de 15 a 17 anos.

Após implantada a reforma, foi institucionalizada no ministério da educação a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, essa foi mantida como uma parte obrigatória do

currículo. Ela estabelece os conhecimentos essenciais que todos os estudantes devem adquirir, garantindo uma base comum para o país. Disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, fazem parte dessa base.

Ela é composta diversas facetas contraditórias, como por exemplo, o caso das Ciências Humanas, elas constituem essa base nacional, somente Geografia e História, porém, com um viés bem descritivo, no caso da Geografia, a BNCC, estabelece que o deve ser passado para os alunos é apenas a parte de uma geografia descritiva, nada de Geografia crítica, o que de certa forma retira a autonomia de liberdade de escolha destes alunos. O que foi apresentado destaca-se no quadro 1 a seguir:

**Quadro 1** - O currículo do Ensino Médio na Lei de Diretrizes e Base Nacional (LDB) antes e depois da reforma do NEM

<i>Tópicos da legislação</i>	<b>EM antes da reforma (Lei 9.394/1996)</b>	<b>EM (Lei 13.415/2017).</b>
<i>Carga horária mínima</i>	2.400 horas	3.000 horas
<i>Formação Geral Básica – carga horária máxima</i>	*Não aplicável	1.800 horas
<i>Formação Diversificada – Carga horária mínima</i>	*Não aplicável	1.200 horas
<i>Componentes curriculares obrigatórios nos três anos do ensino médio</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Língua Portuguesa</li> <li>• Matemática</li> <li>• Língua Inglesa</li> <li>• História</li> <li>• Geografia</li> <li>• Física</li> <li>• Química</li> <li>• Biologia</li> <li>• Sociologia</li> <li>• Filosofia</li> <li>• Educação Física</li> <li>• Educação Artística</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Língua Portuguesa</li> <li>• Matemática</li> <li>• Língua Inglesa</li> <li>• Estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia</li> </ul>

<i>Organização dos conteúdos curriculares na formação diversificada</i>	*Art.26 da LDB obrigacada sistema estabelecer a complementação o currículo com uma parte diversificada exigida pelas características locais. Não existiam diretrizessobre como organizar essa parte diversificada	* Art. 36 da LDB introduz 5 Itinerários Formativos: I. Linguagens e suatecnologias II. Matemática e suatecnologias III. Ciência da natureza esuas tecnologias IV. Ciências humanas esociais aplicadas V. Formação técnica eprofissional
---	---	--

**Fontes:** Brasil, LDB Lei 9.394/1996 e as alterações introduzidas pela lei 13.415/2017.

Nas escolas que ofertam o ensino profissional e técnico (EPT) de nível médio, os alunos ingressam em um curso no qual se profissionalizarão e as disciplinas específicas são parte do currículo desde o primeiro ano do ensino médio. Nas escolas de ensino médio regular, a distribuição das disciplinas foi organizada de maneira diferente nas redes estaduais, observa-se isto no Quadro 2.

**Quadro 2** - Características selecionadas do Novo Ensino Médio nas redes estaduais de educação do Ceará, Goiás e Paraná em dezembro de 2022

	Ceará	Goiás	Paraná
Conteúdos curriculares do núcleo de flexibilização na 1ª série de ensino médio	Projeto de Vida  Eletivas	Projeto de VidaEletivas	Projeto de Vida, Pensamento Computacional e Educação Financeira
Trilhas propedêuticas ofertadas	4 trilhas integradas	2 trilhas da área delinguagem, 2 trilhas da área dematemática, 2 trilhas da área de ciências da natureza,2 trilhas da área de ciências humanas, 6 trilhas integradas,	4 trilhas integradas
Trilhas EPTofertadas	Trilhas adaptadas aos arranjos produtivos locais	5 trilhas: Administração, Informática, Química, Segurança do Trabalho, Alimentos	4 trilhas: Administração, Programação, Agronegócio, Formação docente.

Eletivas livres: proposta pedagógica partedo professor e da escola	As escolas podem organizar e ofertar eletivas livres.	As escolas podemorganizar e ofertareletivas livres.	Todas as eletivas são dirigidas, as escolas devem escolher da lista deeletivas organizada pelas SEED-PR.
--	---	---	--

**Fontes:** Sites das secretarias estaduais de educação do Ceará, Goiás e Paraná.

Esta é a principal mudança realizada pela reforma educacional, a introdução da Parte Diversificada do currículo. Ela é composta pelos itinerários formativos, que são conjuntos de disciplinas e atividades agrupadas por áreas de conhecimento específicas. Os estudantes podem escolher um itinerário de acordo com seus interesses e objetivos.

Os itinerários formativos incluem áreas como Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Formação Técnica e Profissional. Cada área oferece disciplinas específicas que proporcionam uma formação mais aprofundada nas respectivas áreas.

Dentro de cada itinerário, os estudantes têm a flexibilidade de escolher as disciplinas que desejam cursar. Isso permite uma personalização do percurso educacional, adequando-o aos interesses e aspirações de cada aluno.

Portanto, com isto apresentado, destaca-se mais ainda o caráter básico deste Novo Ensino Médio, que é o de buscar integrar mais a formação técnica e profissional, preparando os estudantes para o mercado de trabalho, seguindo um modelo já existente nas escolas SENAI e SESI. Isso é particularmente evidente na área de Formação Técnica e Profissional, que oferece uma formação mais prática e orientada para o exercício de atividades profissionais básicas.

Até então a flexibilização curricular no Novo Ensino Médio visa tornar a educação mais alinhada com as necessidades individuais dos estudantes, proporcionando uma formação mais ampla e diversificada. Essa abordagem procura preparar os alunos, mas também para a inserção no mercado de trabalho ou para empreenderem projetos próprios, marca própria de governos neoliberais.

Se este modelo é tão eficaz como o antigo governo propunha, porque colégios particulares de Goiás não aderem a esta proposta, nestes colégios o ensino foi sim flexibilizado, porém, ofertando mais aulas de reforço em tempo integral, mais aulas práticas em áreas crescentes no mundo acadêmico, mais diversificação das aulas, e nenhuma aula ofertada de forma esporádica, pelo contrário, as aulas tiveram acréscimo de carga horária para a preparação dos alunos que tem uma melhor renda, conseguirem adentrar nas melhores universidades públicas.



Até então a ideia desta reforma no ensino público passa despercebida, como uma inserção no mercado de trabalho cada vez mais jovem, porém, como estes alunos vão se preparar para o ingresso no ensino superior? A resposta para este questionamento visa-se ser obtida nas próximas seções e confirmada com a pesquisa em campo.

Posteriormente a toda esta explanação sobre sua implantação, necessita-se de um aprofundamento em cima desta visão geral dos impactos causados por esta reforma na grade curricular dos alunos, destacando ainda mais seus impactos nas Ciências Humanas.

### **3. A busca por mudanças no ensino brasileiro**

A necessidade de mudanças na educação brasileira é evidente por vários aspectos sociais, demográficos e econômicos, a luta por uma educação pública de qualidade é o que move os anseios de pesquisadores por todo o Brasil. O que nesta tese é debatido, foi a forma com que a reforma educacional foi implantada, pois os motivos são nobres, o discurso é válido, somente a sua aplicabilidade não se torna viável para as classes sociais mais abastadas.

Esta reforma implementada a partir de 2017, surge como uma resposta às necessidades de transformação do sistema educacional brasileiro, com o objetivo de promover uma educação mais flexível, inclusiva e alinhada com as demandas contemporâneas. Essa mudança visa oferecer uma formação mais diversificada e conectada com os interesses e habilidades dos estudantes, ao mesmo tempo em que busca melhorar os índices de aprendizagem e reduzir a evasão escolar.

A ideia do governo com a reestruturação curricular era de que o Novo Ensino Médio pudesse propor um modelo que amplifica a autonomia dos alunos, permitindo que escolham áreas de aprofundamento, como linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas, além de possibilitar o ingresso precoce em trajetórias profissionais ou técnicas.

A reforma, portanto, representa um movimento para atualizar a educação no Brasil, preparando os jovens para os desafios de um mundo em constante transformação, em que as competências demandadas vão além do conhecimento acadêmico tradicional, buscando também desenvolver habilidades para o exercício pleno da cidadania e do trabalho.

Alguns autores enxergaram a reforma educacional com bons olhos, como é o caso de Gonçalves (2023, p. 7), segundo ele é preciso repensá-las, seja por meio de sua estruturação (diminuindo-as, por simples eliminação ou agrupamento em “áreas de conhecimento”, por exemplo), seja por meio de criação de outras mais conectadas às demandas postas “pela

sociedade”. É necessário rever os conceitos e didáticas aplicadas no dia a dia escolar, pois os índices de evasão escolar foram e ainda são alarmantes.

Repensar o papel dos conceitos no processo educativo é de suma importância: é mesmo função da escola promovê-los ou o foco deve estar na construção de determinadas “competências e habilidades” que “treinam” os estudantes para mobilizar conteúdos frente a determinadas situações reais?” (Gonçalves, 2023).

A autora Much (2021, p. 32) destrincha a evolução já ocorrida no modelo educacional brasileiro, e aponta falhas do ensino tradicionalista, segundo Much:

Ao analisar a evolução histórica das práticas de ensinar a nível internacional, percebeu-se que nos últimos anos do século XIX e início do século XX começaram a surgir novos modelos de organização escolar e de aulas. Tais modelos oportunizaram algumas rupturas com o que esteve vigente da época, denominadode ensino tradicional, superando em alguns momentos e situações o modelo no qual o professor era o detentor do saber e transmitia informações como verdades absolutas, enquanto que os alunos eram passivos ouvintes e copistas das informações recebidas.

A evolução do ensino brasileiro já passou por muitos desafios, metodologias, ideologias, e se fortaleceu com isso, o ensino tradicional aplicado até os anos 2016, também tinha suas dificuldades de aplicação, evasão escolar alta, alunos desinteressados, professores desmotivados, entre outros aspectos.

A autora ressalta o que foi dito anteriormente, segundo ela; há definido na literatura especializada diversas conceituações e características de modelos de ensino, cada qual se adapta melhor a uma ou outra finalidade de prática educativa (Much, 2021). Ou seja, não quer dizer que somente uma reforma educacional vai dar conta de todas as lacunas dos modelos vigentes, este é um caminho controverso, mas que deve ser feito através de erros e acertos.

A ideia do NEM é maravilhosa em sua teoria, quando diz em reduzir a evasão escolar, alinhar os conteúdos com as realidades regionais, melhorar a formação e capacitação dos professores, fazer com que os alunos possam escolher o que querem aprender, os prepararem para o mercado de trabalho, dentre outras tentativas de avanço propostas, mas o que realmente peca neste modelo é a sua aplicabilidade, como ele foi inserido dentro das escolas estaduais, e qual é a sua real intenção para a população periferizada.

Much (2021, p. 31), retrata bem sobre este tema em seu trabalho quando trabalha a ideia do modo de ensinar, segundo ela, “No entanto, mesmo que as finalidades educativas mudem, o ato de ensinar continua a se desenvolver entre professores e alunos, no microssistema da aula,

por meio de um discurso pedagógico.” Diante disso, defendemos que ensinar, além de informar, é comunicar, é estar em relação com quem aprende.

Quando se compara o modelo de ensino atual do Novo Ensino Médio (NEM) com o chão de fábrica de empresas, fica evidente a intenção de preparação dos alunos para o processo fabril, Much (2021, p.33), retrata o assunto:

No atual contexto escolar brasileiro é possível afirmar que as tendências dominantes na organização escolar, ainda vigentes nas instituições públicas são modelos nos quais os alunos são classificados em série/ano de acordo com sua idade; as salas de aula estão organizadas com carteiras individuais, enfileiradas, adotando padrões semelhantes com a organização de fábricas;

Fica evidente que uma desconstrução deste modelo tecnicista é necessária, que até chegou a ser ressaltada nas diretrizes básicas da BNCC, porém o que se vê no estado de Goiás, é o crescimento das escolas cívico militares que corroboram com este modelo educacional mencionado anteriormente.

A autora cita que para se desenvolver um processo de ensino eficaz se torna necessário um amontoado de pressuposições, que influenciam diretamente na vida escolar dos alunos e dos professores, segundo Much; por meio das questões apresentadas anteriormente defendemos que a pesquisa sobre o ensino deverá levar em consideração as variáveis que interferem em seu processo, como exemplo o contexto em que ele ocorre, os sujeitos que serão influenciados por ele e os objetivos que embasam sua prática (Much, 2021).

Em seu trabalho, Liane Much descreve sobre o NEM da seguinte forma, as redes escolares brasileiras e suas respectivas escolas não possuem definido qual modelo de ensino deverá ser seguido (Much, 2021), ficando assim contraditória a ideia de liberdade de escolha para os alunos. A autora ainda reforça que, as instituições de ensino e seus professores têm relativa liberdade e autonomia para escolherem metodologias que melhor se adaptarão ao contexto escolar e ao trabalho do professor (Much, 2021).

O Novo Ensino Médio prioriza o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos, preparando-os para o mercado de trabalho. Essa abordagem buscou um ensino mais voltado para a resolução de problemas e o desenvolvimento, habilidades essenciais no contexto atual. Sendo assim o papel do professor na formação dos alunos é de suma importância no processo de ensino e aprendizagem, o que acarreta uma série de problemas para a efetividade do processo neste NEM.

Much (2021, p. 34) já ressalta que; “nessa nova configuração educacional, o professor passa a ser visto como parceiro de um saber coletivo. Compete a ele a função de organizar e

promover situações de ensino que auxiliem os alunos a construir conhecimento”. E ao mesmo tempo que ressalta importância do educador, vem consigo toda a leva de problemas envolvendo a profissão, o que compromete e muito a aplicabilidade deste sistema, segundo a autora:

É importante referenciar aqui que em diversas escolas da REPE/RS, esse envolvimento dos professores com as questões de gestão fica bastante prejudicado, em decorrência que grande parcela de professores leciona em mais de uma escola no mesmo turno de trabalho, o que dificulta e/ou impossibilita sua participação em reuniões e consequentemente suas contribuições nas decisões referente a demandas da escola (Much, 2021, p. 35).

As demandas da educação brasileira são diversas, um país com a desigualdade social, com a ineficiência de diversos órgãos públicos, os índices de criminalidade e miséria que se tem em território nacional, seria uma hipocrisia da parte dos órgãos públicos submeter o sucesso de uma reforma educacional somente ao trabalho dos educadores. A escola tem seu papel na formação dos alunos, mas ela não é a única responsável neste processo.

Os alunos que saem deste modelo educacional público já tinham uma defasagem de ensino gigantesca conforme ressalta Bovério (2007, p. 16), segundo a autora; “ao refletir sobre o ensino básico público, e em específico do nível médio, podemos notar sua ineficácia, perceptível pelas preocupações da sociedade no que se refere à má qualidade de ensino dos jovens egressos do Ensino Médio público”. Era evidente sua ineficácia desde os anos 1990 até os dias atuais, porém com a reforma do NEM, postula-se um agravamento da situação.

A autora relata que o ingresso destes alunos em instituições de ensino superior já estava comprometido devido ao baixo desempenho dos alunos, Segundo Bovério (2007, p. 17):

A propósito, os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) sugerem tal afirmação. Os participantes do Enem 2006 obtiveram médias de desempenho iguais a 36,90 na parte objetiva da prova e 52,08 na redação, numa escala que vai de 0 a 100. Participaram da prova alunos que concluíram o ensino médio em 2006 e também os egressos, ou seja, aqueles que já haviam finalizado a educação básica em anos anteriores. Os egressos obtiveram médias de 38,14 na parte objetiva e 53,40 na redação, enquanto as médias entre os concluintes foram de 35,52 na parte objetiva e 50,72 na redação. Alunos que estudaram somente em escola pública obtiveram médias 34,94 (prova objetiva) e 51,23 (redação), enquanto o grupo que declarou ter estudado somente em escola particular teve média igual a 50,57 na parte objetiva e 59,77 na redação.

Com esta afirmação torna-se evidente que o ensino público necessitava de mudanças, os alunos não tinham um desempenho satisfatório no ENEM, e nem em vestibulares, e isso acarreta uma série de consequências já discriminadas.

Cabe salientar que as dinâmicas de um ensino tecnicista como abordado anteriormente são a grande problemática para as classes sociais mais abastadas, pois os alunos atualmente estão sendo guiados para uma falsa sensação de segurança, pois quando saem do ensino médio e não se tem a visão de ingressar em uma universidade pública, o cidadão já ingressa em atividades laborais, sem ter nenhuma experiência, pouca noção do que se fazer, atividades que vão suprir somente algumas necessidades básicas como alimentação e vestuário e o principal problema que é a desvalorização da mão de obra não qualificada.

Neste ponto, se deve destacar o ensino técnico oferecido pelas instituições, SESI, SENAI, ITEGO, entre outras formadoras de jovens aprendizes, para ingressar no mercado de trabalho, estas instituições já possuem em suas raízes a idealizações de formação de mão de obra minimamente qualificada para o mercado. Sendo assim um aluno que chega aos seus 18 anos sem a instrução escolar e uma formação tecnicista fraca fornecida pelo NEM, não conseguirá ao menos concorrer com os formados por instituições já preparadas para esta função.

O aluno, saindo do NEM, não consegue ingressar em universidades, e também não consegue se colocar no mercado de trabalho em posições que lhe forneçam uma dignidade mínima. Um exemplo é a uberização, segundo Cordeiro (2019, p. 45):

É perverso disseminar promessas de um “capitalismo mais humano”, encabeçado por grandes corporações, enquanto o que se enxerga é uma forma mais agressiva de concorrência, com a desregulamentação e novas maneiras de precarização do trabalho. Apesar do discurso de democratização e redes relacionamento, houve uma separação de riscos, repassado a quem fornece o serviço e aos consumidores, ficando a recompensa acumulada nas mãos dos proprietários das plataformas. A ideia do acesso, em detrimento da propriedade e utilização da capacidade ociosa, tem na verdade mostrado o incentivo a uma nova forma de consumo.

Questionar o surgimento das terceirizações massificadas, da desvalorização do trabalho, da polarização econômica vivenciadas atualmente, sem atrelar a uma defasagem educacional é quase que inviável.

Portanto questionaram qual o papel que o Ensino Médio deveria desempenhar, o de formar cidadãos para o egresso em universidades, ou o de capacitá-los para o mercado de trabalho. Sendo assim a autora Bovério (2007, p. 19) destaca:

O compromisso social da escola pública pode variar em grau e sentido. Tornase difícil entender a existência de um Ensino Médio público que não atenda às necessidades de seus egressos, entre as quais está o interesse de acesso ao ensino superior. Assim, partimos do pressuposto que atualmente é um compromisso social da escola pública entender o progresso de uma sociedade e as demandas que a mesma impõe à educação.

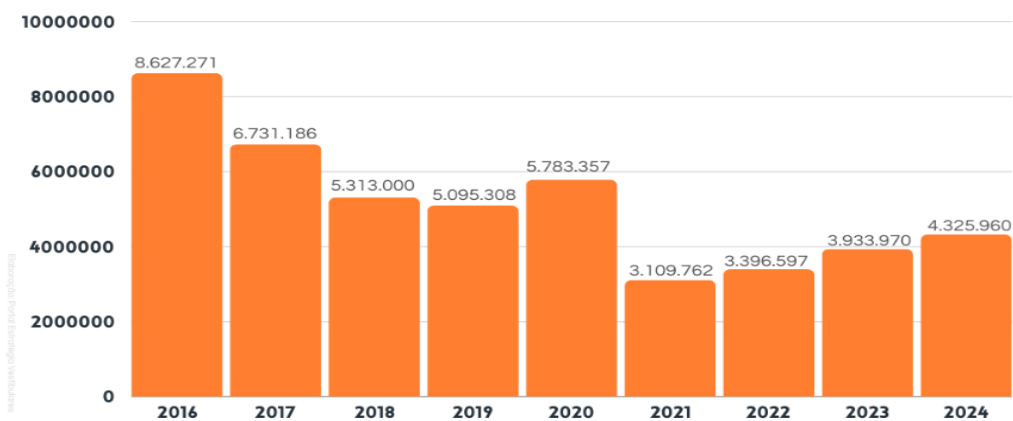
Sendo assim entendido atualmente que a escola pública em especial o ensino médio desta, busca formar alunos para o mercado de trabalho visto que suas necessidades educacionais são bem mais difíceis de serem sanadas, jogando nas mãos das instituições e professores a responsabilidade de guiar as demandas de cada região, o que nesta tese é abordado de maneira problemática, pois o sistema educacional esta culpabilizando os profissionais da má qualidade de ensino que está sendo passada com este NEM.

Como comprovação deste argumento anterior, a seguir demonstra-se um (gráfico 1) referente ao índice de inscritos no ENEM. O que já ressalta aos olhos é que desde sua implementação em 2017 os índices de participação dos alunos reduziram consideravelmente.

**Gráfico 1** - Número de inscritos no ENEM nos últimos 9 anos

## INSCRIÇÕES ENEM

Veja o histórico das últimas edições, de acordo com dados do Inep



Fonte: Enem (2024).

O gráfico destaca a significativa participação dos alunos no ensino médio público até 2016, período em que muitos viam a educação como um meio de ascensão social, apesar do modelo tradicionalista vigente. Segundo dados do Censo Escolar, em 2016, o Brasil registrou aproximadamente 6,6 milhões de matrículas no ensino médio, com um crescimento de 0,7% em relação ao ano anterior, indicando um interesse contínuo dos estudantes pela educação (INEP, 2017).

No entanto, a partir de 2017, com a implementação da Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio, observou-se uma diminuição nas matrículas. A reforma introduziu mudanças significativas, como a flexibilização curricular e a ampliação da carga horária, sem, contudo, garantir a infraestrutura necessária para sua efetiva implementação. Esses fatores contribuíram para a redução do número de matrículas e para o aumento da evasão escolar (BRASIL, 2017).

Em 2021, o número de matrículas no ensino médio público caiu para cerca de 6,1 milhões, representando uma diminuição significativa em relação aos anos anteriores (INEP, 2022). Embora a pandemia de COVID-19 tenha exacerbado esse cenário, com a suspensão das aulas presenciais e a implementação do ensino remoto, a tendência de queda já era perceptível antes de 2020, indicando que a reforma educacional teve um impacto negativo na participação estudantil.

Além disso, pesquisas indicam que a Reforma do Ensino Médio não conseguiu atender às expectativas dos estudantes e docentes. Segundo levantamento realizado pela UNESCO (2024), apenas 15% da população estava bem informada sobre as mudanças trazidas pela reforma, evidenciando uma lacuna na comunicação e na preparação para a implementação das novas diretrizes.

Portanto, é evidente que, desde a implementação da Reforma do Ensino Médio em 2017, houve uma redução na participação dos alunos, culminando em 2021 com cerca de 6,1 milhões de matrículas, sendo que o impacto da pandemia não deve ser negligenciado, mas os anos anteriores já apresentavam sinais preocupantes.

Observa-se que até o ano de 2016 os índices de participação dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) eram expressivos, evidenciando que, mesmo sob um modelo de ensino tradicional, os estudantes ainda percebiam a educação superior como uma via de ascensão social no Brasil. A partir de 2017, ano de início da implementação do Novo Ensino Médio, os índices de participação começaram a apresentar declínio progressivo, refletindo impactos da reforma educacional. Em 2021, o número de participantes caiu para cerca de três milhões de alunos, uma redução significativa que foi intensificada pelo contexto da pandemia da COVID-19.

A crise sanitária global, que se iniciou em 2020, provocou o fechamento das escolas, a adoção de aulas remotas e desigualdades no acesso à internet e aos recursos tecnológicos, afetando diretamente a participação dos estudantes em avaliações nacionais como o ENEM. No entanto, é importante salientar que o declínio nos anos anteriores à pandemia evidencia que fatores relacionados à reforma educacional também contribuíram para a diminuição da

participação, indicando um cenário de fragilidade estrutural e desmotivação dos estudantes diante das mudanças no ensino médio.

Desde 2022, quando houveram novas eleições, a ascensão de um novo governo ao poder busca ao menos um equilíbrio nesta balança trabalho e educação para as classes sociais mais pobres, os números vem mostrando uma certa reação, mas que mesmo assim não chegam ainda a 51% da participação existente nos anos de 2016.

A educação brasileira encontra-se em um processo contínuo de transformações, sendo o Novo Ensino Médio (NEM) uma das reformas mais significativas implementadas nos últimos anos. A partir de 2025, a carga horária mínima do ensino médio será ampliada para 3.000 horas, distribuídas entre 2.400 horas de Formação Geral Básica (FGB) e 600 horas de itinerários formativos, conforme estabelecido pela Lei nº 14.945/2024 (BRASIL, 2024). Essa reestruturação curricular visa proporcionar uma formação mais abrangente e alinhada às necessidades contemporâneas dos estudantes.

No entanto, a implementação do NEM tem gerado debates sobre seus impactos na educação pública, especialmente em regiões periféricas e historicamente marginalizadas. A pandemia de COVID-19, que teve início em 2020, exacerbou desigualdades preexistentes, afetando diretamente a participação dos alunos em avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A crise sanitária resultou no fechamento de escolas, na adoção de aulas remotas e no agravamento das desigualdades no acesso à tecnologia e à internet, fatores que influenciaram negativamente o desempenho e a participação dos estudantes (BRASIL, 2020).

Diante desse cenário, a presente pesquisa busca analisar criticamente a implementação do NEM, investigando como a reforma foi concebida, quais desafios existiam antes de sua implementação e quais desafios persistem ou surgem após sua implementação na rede pública estadual de Goiás. A análise se concentra na cidade de Catalão, Goiás, visando compreender as especificidades locais e os efeitos da reforma em um contexto territorial marcado por desigualdades sociais e educacionais.

A relevância deste estudo reside na necessidade de avaliar os efeitos das políticas educacionais em contextos específicos, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a formulação de políticas públicas mais eficazes e inclusivas.

#### **4. Impactos da Reforma no Processo de Ensino e Aprendizagem dos Estudantes**



Neste ponto de desenvolvimento, é importante ressaltar que a implantação e o impacto da reforma, podem variar de escola para escola e de região para região, dependendo de fatores como governadores, infraestrutura, formação de professores e recursos disponíveis.

Para uma avaliação mais precisa do impacto específico nas Ciências Humanas, se torna necessária uma avaliação de campo, com entrevistas, questionários, rodas de conversa entre outras ferramentas, a consulta de fontes locais é algo já realizado, o que permite a explanação de dados nesta seção, a Secretaria de Educação do estado, disponibiliza dados em suas plataformas digitais, escolas e professores da região já foram contactados também.

O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que é um indicador que avalia a qualidade da educação básica no Brasil, leva em consideração o desempenho dos alunos em avaliações nacionais (como o SAEB e SAEGO) e a taxa de aprovação escolar. O IDEB é calculado para escolas, municípios, estados e para o país como um todo.

Com a defasagem de aprendizagem dos alunos, como consequência da pandemia de Covid-19 e desta reforma educacional no ano de 2017, os dados do índice de educação básica (IDEB 2021) em Goiás foram bem abaixo do esperado. O estado continua entre os primeiros do país, algo que assusta o pesquisador, agora ocupando a segunda posição, com índice na ordem de 4,78, sendo 4,6 na rede pública de ensino para o Ensino Médio, lembrando que esta nota é de uma escala de 0 até 10.

Um fato intrigante é que no ano de 2022, o Estado de Goiás assumiu a ponta da lista como o estado brasileiro com o melhor índice de IDEB do Brasil, com uma média que saiu de 4,6 para 5,7 em um ano. Isto é abordado em pesquisa de campo, pois o questionamento que fica é, será que este resultado foi obtido através da real melhoria do ensino? Ou isto é fruto de políticas públicas de não reprovação dos alunos, de preparações específicas para provas do SAEB e SAEGO?

O SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) é uma avaliação aplicada nacionalmente no Brasil para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas e privadas. O SAEB abrange as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo aplicado para estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. O SAEG (Sistema de Avaliação Educacional de Goiás) é um sistema de avaliação específico do estado de Goiás. Ele pode incluir avaliações semelhantes ao SAEB, mas adaptadas para atender às necessidades e especificidades locais.

Ambas as avaliações visam fornecer dados sobre o desempenho dos estudantes, escolas e sistemas educacionais. Essas informações podem ser utilizadas para orientar políticas públicas, melhorar a qualidade do ensino e identificar áreas que precisam de intervenção.

Quando tratasse de Ensino Médio, um dado mais real é a participação e aprovação destes alunos no ENEM, um levantamento do jornal o GLOBO com dados do Inep mostra que, no ano de 2016, foi quando houve a maior adesão de alunos, 67% dos jovens do 3º ano se inscreveram e fizeram os dois dias da prova, lembrando que isto se deu antes da reforma do Novo Ensino Médio, mas já no ano de 2022, o índice de alunos participantes do ENEM foi de 38%, pós-reforma.

A participação de estudantes do final do ensino médio no Enem caiu entre os alunos da rede pública quase pela metade em seis anos de governo neoliberalista, isto demonstra mais ainda a face oculta desta reforma educacional, a face segregativa, pois em escolas particulares estes índices não abaxiam de 90% de participação em quase nenhum ano.

O estado de Goiás está em segundo lugar de participação no ENEM de 2022, com incríveis 58% dos alunos matriculados no estado participando do exame. Isto significa que de cada 10 alunos matriculados, pouco mais de 5 fizeram o exame nacional. Mas o que mais chama a atenção em um nível nacional, é que três estados não conseguiram chegar aos 30% de participação: Roraima (23%), São Paulo (29%) e Bahia (29%). Em 2016, nenhum estado tinha menos da metade dos estudantes de escolas públicas fazendo o Enem.

Isso significa que de cada 10 alunos matriculados, nem três deles participaram do exame. Lembrando que estão sendo apresentados dados de participação, dos alunos, ainda nem foram abordadas as questões de desempenho nas avaliações.

Um dado interessante desta pesquisa, é que em 2023, houve um crescimento de 540 mil candidatos, em especial entre pessoas que já se formaram e têm direito à gratuidade (aumento de 43% em relação a 2022). Este grupo é formado por pessoas mais pobres que estão fora da escola e buscam melhor qualificação. O número de isenções para alunos de escolas públicas ou bolsistas de colégios privados cresceu bem menos, apenas 6%.

Portanto este dado coloca em xeque novamente o viés desta reforma educacional, pois, se esta reforma é efetiva, por que estes formandos dos últimos seis anos que não fizeram o ENEM, estão tentando buscar uma vaga nas universidades públicas agora? A resposta pode ser básica, mas condizente, o viés do Ensino Médio de formar adolescentes para o mercado de trabalho não é uma opção sustentável, pois a formação é ruim, o estudo fica prejudicado, e quando ele sai do colégio fica sem emprego e não consegue adentrar as universidades.

Segundo informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), no ano de 2022, 46 das 50 escolas com maiores notas do Enem são originárias da rede privada. A prova que é realizada normalmente no mês de novembro, quase sempre se

transforma em uma competição entre as melhores unidades do Brasil, mas os dados sobre as escolas não foram divulgados nos últimos anos.

Porem em pesquisas junto ao site do INEP, destacam-se os 50 melhores resultados, destes que foram apresentados anteriormente apenas quatro escolas públicas ficaram entre as 50 maiores, destacando que nenhuma é fruto do Novo Ensino Médio, mas sim de processos segregativos de alunos em determinados programas governamentais, uma instituição é militar, duas são de universidades federais que são os IFG,s e outra de universidade estadual.

Todas estas quatro escolas citadas anteriormente performaram em uma média geral acima da nota 0,600 no ENEM, que é considerada uma nota média baixa para determinados cursos, porém, de uma forma geral performaram bem. Nos últimos dados de 2016, no site do INEP, havia escolas públicas de ensino médio tradicional no estado de Goiás dentre as 50 melhores notas do Brasil no ENEM. Mas, com a não divulgação destes dados, resta apenas uma pesquisa empírica nos colégios da região para verificar o desempenho deles.

Este Desempenho é insuficiente no SAEB e no SAEGO, pois com médias abaixo de 5 pontos nestes exames que, são de um nível mais abaixo que do ENEM, levam a crer que o aprendizado destes alunos está comprometido em vários aspectos. Dados oficiais sobre o impacto da reforma educacional, sobre a Covid-19, e consequências no ensino brasileiro já são escassos, quem dirá dados de Goiás, que possui um governo elitista e neoliberal declarado. As poucas fontes encontradas são de reportagens, jornais, que se debruçam sobre dados do INEP.

Pesquisadores da Edtech AIO Educação, Paulo Vivas, Murilo Vasconcelos e Mateus Prado, ressaltaram em uma reportagem no site do jornal digital da Globo, segundo eles, “Os dados de desempenho do Enem por escola, obtidos pelo Globo, não são divulgados há três anos.” Fato este verificado quando se busca o acesso aos dados. Isto é preocupante do ponto de vista da veracidade e confiabilidade no sistema educacional atual.

Os pesquisadores disponibilizaram o estudo, agora disponível em [www.aio.com.br/enemporescola](http://www.aio.com.br/enemporescola). Pelos dados, é possível verificar que a média das provas objetivas das escolas privadas é de 562 pontos contra 495 das públicas. Na redação, as médias são 736 e 554, respectivamente. Para a conta, são consideradas apenas as escolas com mais de dez participantes por recomendação do Inep.

De uma forma bem generalizada, pode-se constatar que a disparidade entre colégios privados que seguem uma lógica completamente diferente do Novo Ensino Médio e conseguem resultados bem acima dos alunos de escolas públicas.

Deve-se compreender e refletir sobre o nível de ensino e aprendizagem em que esses alunos se encontram, pois está constatado que os poucos alunos do Ensino Médio que se

aventuram no ENEM não tiram notas medianas, e o ensino técnico será que está sendo efetivo? A resposta é bem simples e contundente. Acredita-se que não, pois a forma correta de empregabilidade destes alunos é por meio de programas de jovem aprendiz, totalmente voltado para o meio profissional, com formação de mão de obra.

Mesmo estes não sendo o foco da pesquisa, os colégios militares, não se enquadram nesta lógica apresentada, eles possuem uma dinâmica bem específica no estado apoiada totalmente pelo governo estadual atual, eles controlam e observam cada aluno, cada instituição, neles sim a reprovação ocorre em casos de negligência do sistema. O ensino de ciências humanas é integral com aulas no período matutino e vespertino.

Portanto fica o questionamento, o ensino é para todos ou é apenas para uma classe social bem determinada por renda, cor e relevância social?

No caso dos colégios públicos enquadrados neste Novo Ensino Médio, o governo de Goiás ainda dá um “incentivo” para alunos frequentes nas instituições públicas, é um vale no valor de 100 reais para cada aluno que obtiver o mínimo de presença em seu colégio no ensino médio. É uma política pública interessante, se não fosse a forma como é aplicado, pois ele deveria ser atrelado ao desempenho e participação do aluno, e não a mera presença dele. O que fica como fechamento é a percepção de que as instituições de ensino públicas do Ensino Médio em Goiás estão mais preocupadas com ações sociais do que com a formação de alunos de forma integral.

É indiscutível o papel social da educação, porém quando se limita a apenas isto, o ensino perde sua função. A escola deve ser um local de convivência, de acolhimento e socialização, mas, antes, de tudo ele deve ser uma instituição de ensino e aprendizagem, com metas e cobranças bem definidas.

#### **4. CATALÃO E A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO GOIANO: PARTICULARIDADES LOCAIS OU EXPRESSÃO DE UMA REALIDADE ESTADUAL MAIS AMPLA?**

Demograficamente, Goiás apresentou um crescimento populacional constante nas últimas décadas, refletindo uma taxa de natalidade superior à média nacional. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), a população goiana é composta majoritariamente por jovens, o que representa um potencial significativo para o desenvolvimento futuro. Contudo, essa juventude também traz desafios relacionados à educação e emprego.

Diante do exposto, Goiás é um estado que sintetiza potencialidades significativas em suas esferas social, econômica e demográfica. Autores como Peixoto e Silva, fornecem uma base teórica relevante para a compreensão das dinâmicas dessa região, que continua a evoluir e a se consolidar como uma das mais importantes do Brasil.

O principal ponto em estudo neste trabalho é a educação pública no estado de Goiás, ela apresenta características peculiares que refletem tanto sua história quanto sua diversidade socioeconômica. Segundo Ramos (2010, p. 85) a educação goiana é marcada por um contexto de transformações contínuas, influenciada pela migração e urbanização. Todas estas mudanças impactaram na estrutura social e, conseqüentemente, no sistema educacional da região.

Um dos aspectos distintivos da educação em Goiás é a sua geografia. A distribuição desigual da população, conforme exposto por Lemos e Almeida (2015, p. 105) resulta em uma disparidade nas oportunidades educacionais, especialmente entre áreas urbanas e rurais. Nas zonas urbanas, há maior acesso a instituições de ensino e recursos, enquanto as áreas rurais frequentemente enfrentam desafios significativos, como a falta de escolas e profissionais qualificados.

Ademais, a legislação educacional, tem buscado atender às demandas regionais através de políticas educativas que promovem a inclusão e a valorização da cultura local. A criação de programas focados no ensino da língua e da cultura indígena, por exemplo, visam atender a população indígena que habita o estado, refletindo a diversidade cultural que Goiás abriga.

Além disso, as iniciativas governamentais e a participação da comunidade têm demonstrado um papel crucial na busca pela melhoria da qualidade educacional. Segundo Santos, a colaboração entre famílias e escolas é um elemento fundamental para o avanço da educação, contribuindo para a criação de um ambiente mais favorável ao aprendizado, (Santos, 2020, p. 300).

Em suma, a educação em Goiás se caracteriza por uma diversidade de desafios e avanços que têm sido objeto de análise por diversos autores. A compreensão dessas características é essencial para a formulação de políticas efetivas que visem a equidade e a qualidade na educação do estado.

Foco de análise e compreensão neste trabalho, tem-se a cidade de Catalão, situada no sudeste do estado de Goiás, apresenta um contexto social, econômico e demográfico bastante peculiar, caracterizado por um desenvolvimento que reflete tanto suas raízes históricas quanto sua dinâmica contemporânea. Segundo Campos (2015, p. 10), a população catalana é composta, em sua maioria, por habitantes de origem familiar ligada à agricultura, o que moldou a cultura local e as interações sociais.

Do ponto de vista demográfico, Catalão possui uma população estimada em aproximadamente 114 mil habitantes, com um índice de crescimento populacional moderado. De acordo com dados do IBGE (2022), a cidade apresenta uma taxa de urbanização significativa, com mais de 80% de seus residentes vivendo em áreas urbanas, o que evidencia a migração interna e o êxodo rural. Além disso, a estrutura etária da população é relativamente jovem, evidenciando um potencial de mão de obra que pode ser explorado no mercado de trabalho local.

Economicamente, Catalão destaca-se por sua diversificação de atividades produtivas. A cidade é um polo de industrialização, especialmente na produção de bens de consumo, sendo um dos principais centros de fabricação de veículos automotores do Brasil (Silva, 2018, p. 10). A agricultura também desempenha um papel crucial na economia local, com ênfase em culturas como soja, milho e pecuária de corte, conforme abordado por Oliveira (2020, p. 14). Essa diversidade produtiva favorece não apenas a geração de emprego, mas também a implementação de novas tecnologias, práticas sustentáveis e o desenvolvimento econômico local.

Socialmente, Catalão é marcada por uma forte presença de associações comunitárias e grupos de trabalhadores, que promovem a integração e o desenvolvimento social. A educação e a saúde, setores que têm recebido investimentos significativos nos últimos anos, são fundamentais para o fortalecimento das capacidades humanas na região. O autor Lima (2019, p. 122) destaca que, as iniciativas voltadas para a formação profissional e a capacitação técnica têm contribuído para a melhoria da qualidade de vida dos habitantes e a redução das desigualdades sociais.

Ressalta-se que Catalão, Goiás, é uma cidade que mescla tradições históricas com um crescimento econômico dinâmico, refletindo em sua estrutura social e demográfica. As

contribuições de autores, como Campos, Silva, Oliveira e Lima, ampliam a compreensão sobre as especificidades dessa região, a qual continua a se desenvolver e a buscar soluções para seus desafios contemporâneos, reafirmando sua importância no cenário goiano e nacional.

#### **4.1.Caracterização da área pesquisada em Catalão Goiás**

Nesta parte, objetiva-se demonstrar a importância desta cidade quanto à sua localização geográfica, demográfica e social. Destaca-se, a seguir, o mapa 1 do que já se foi retratado no texto anteriormente, destacando a localização geográfica da cidade com referência à América do Sul, Brasil, estado de Goiás, região sudeste do estado. A microrregião de Catalão (Mapa 1) é composta por outras cidades como Ipameri, Campo Alegre, Goiandira, Três Ranchos, Ouvidor e Cumari e o perímetro real da cidade de Catalão georreferenciada.

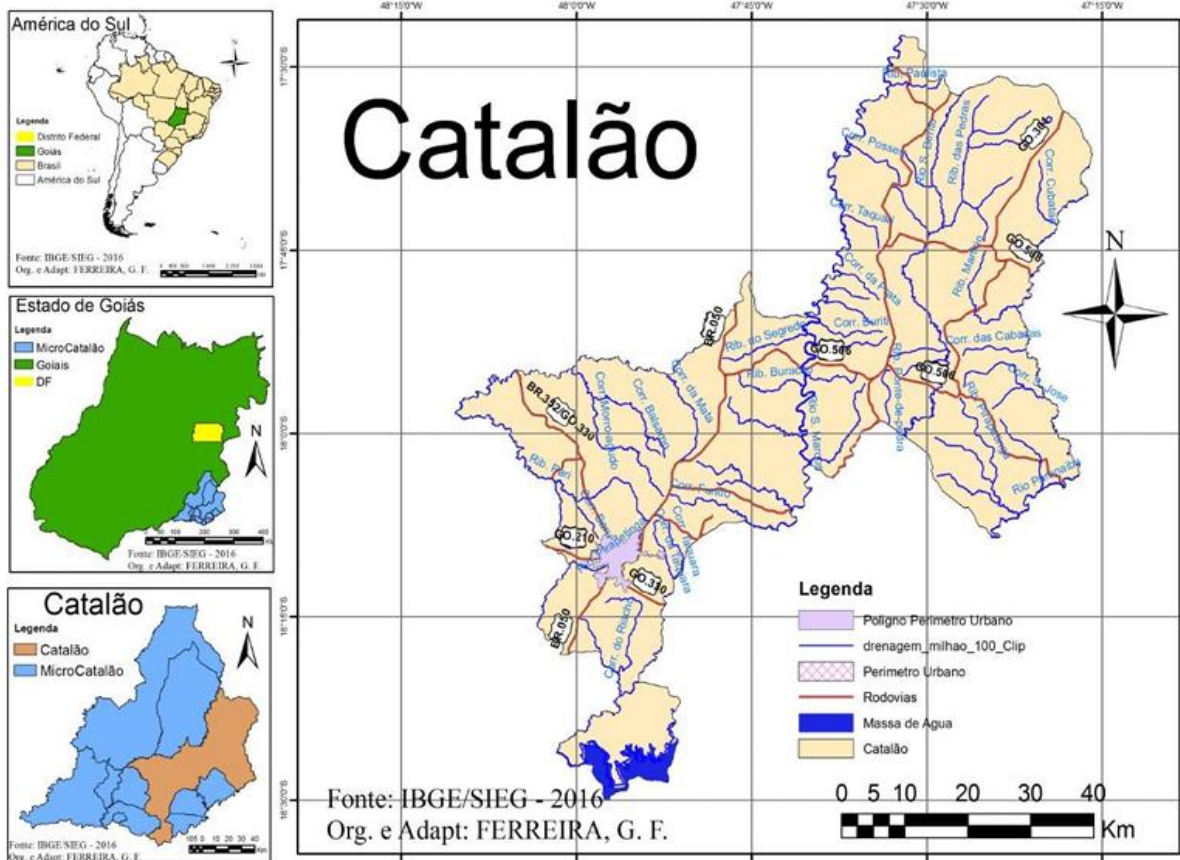
O trabalho proposto tem por objetivo compreender a atual conjuntura educacional presente no estado de Goiás, evidenciando seu foco, com um estudo de caso na cidade de Catalão, tornando-se assim necessária uma caracterização minuciosa da área para sua melhor compreensão.

Goiás está situado na região Centro-Oeste do Brasil, destaca-se por suas características sociais, econômicas e demográficas que refletem sua diversidade e potencial de desenvolvimento. Historicamente, Goiás tem sido um importante locus de formação cultural e econômica, devido à sua localização estratégica e recursos naturais abundantes.

As características sociais de Goiás são marcadas pela convivência de diversas etnias e culturas, resultantes do processo de migração e colonização. Segundo Peixoto, a população goiana apresenta uma confluência de elementos indígenas, africanos e europeus, criando um ambiente sociocultural rico e heterogêneo (Peixoto, 2007, p. 5). Essa diversidade é evidenciada nas tradições populares, manifestações artísticas e na gastronomia local.

No âmbito econômico, Goiás se destaca como um dos principais polos agropecuários do Brasil, sendo reconhecido pela produção de grãos, como soja e milho, e pela pecuária, especialmente de corte. Conforme apontado por Silva, as atividades agroindustriais têm impulsionado a economia goiana, contribuindo substancialmente para o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) do estado. (Silva, 2015, p. 15). Além disso, o estado vem investindo em setores como comércio e serviços, aumentando a diversificação econômica.

**Mapa 1** – Localização geográfica da cidade de Catalão (GO).



IBGE/SIEG – 2016 FERREIRA, G. F.



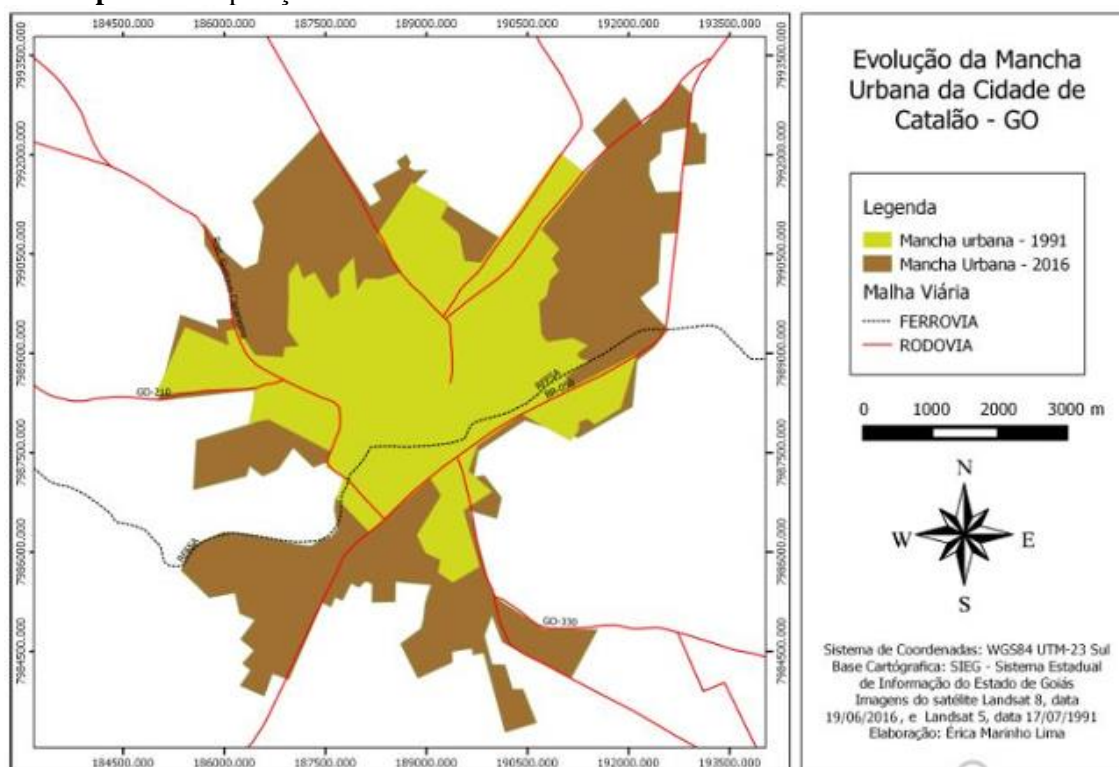
Ao analisar o mapa 1 apresentado, é possível realizar uma avaliação sob a ótica da logística. Nota-se que a região de Catalão é interligada por várias rodovias que a conectam ao Triângulo Mineiro (direções Sul e Sudeste), Goiânia (Norte), Brasília (Nordeste), além de oferecer acessos facilitados ao sul de Goiás, Mato Grosso e Alto Paranaíba (Minas Gerais e Nordeste). Para complementar a infraestrutura de transporte, o município conta com um ramal ferroviário da Ferrovia Centro-Atlântica (FCA) e um aeroporto.

Dessa forma, fica claro que Catalão possui uma infraestrutura de transporte sólida, que lhe proporciona vantagens comerciais devido à sua proximidade com importantes centros econômicos do país e à influência que exerce sobre os municípios adjacentes, consolidando-se como um polo regional.

Conforme informações da prefeitura de Catalão, entre 2002 e 2004, foram aprovados mais de R\$542,3 milhões em contratos pelo programa Produzir, voltado a empresas dos setores automotivo, moveleiro e de laticínios, além da liberação de aproximadamente R\$542,3 milhões em contratos pelo programa Produzir, voltado a empresas dos setores automotivo, moveleiro e de laticínios, além da liberação de aproximadamente R\$33,2 milhões do Fundo Constitucional do Centro-Oeste (FCO).

A presença de hospitais, universidades, cursos técnicos de nível médio e a disponibilidade de infraestrutura rodoviária e ferroviária, somadas à abundância de recursos hídricos, foram fatores determinantes para atrair diversos empreendimentos, contribuindo para o forte desenvolvimento da cidade nos últimos 20 anos. Isso pode ser observado no Mapa 2 a seguir.

**Mapa 2 - Composição da Mancha Urbana da Cidade de Catalão – GO de 1991 até 2016**



**Fonte:** SIEG, 2016, Sistemas de Coordenadas WGS 84. Org.: Erica Marinho Lima

A análise da urbanização de Catalão-GO é pertinente, pois a cidade tem experimentado a criação de vários loteamentos em áreas diversas, resultando em uma nova configuração urbana, distinta daquela observada em décadas passadas. Através da avaliação da evolução da cidade até 2010, nota-se um crescimento horizontal e vertical significativo. Esse fenômeno está intrinsecamente relacionado ao aumento populacional, impulsionado pela imigração.

Em 1991, a cidade contava com 54.525 habitantes, enquanto o último censo realizado em 2022 pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) indicou que sua população havia alcançado 114.647, refletindo um crescimento absoluto superior a 100% ao longo de 31 anos. Conclui-se assim que a população catalana vivenciou um grande crescimento populacional advindo de uma forte migração nos últimos anos citados, o que levanta a problemática da estrutura pública para atender essa população, como o que neste trabalho, já foi destacado a questão da educação pública para esta população imigrante.

A educação pública desempenha um papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades, especialmente para indivíduos que não possuem condições econômicas favoráveis, como os imigrantes. Este segmento da população muitas vezes enfrenta barreiras significativas que limitam seu acesso a recursos e oportunidades, tornando a educação pública um veículo essencial para a inclusão social e o desenvolvimento pessoal.

De acordo com Lúcia de Oliveira (2017, p. 45) “a educação pública é um direito social garantido pela Constituição e representa uma ferramenta estratégica para a emancipação de grupos marginalizados”. Oliveira enfatiza que ao proporcionar formação acessível e de qualidade, a educação pública permite que imigrantes se integrem à sociedade, adquiram habilidades necessárias para o mercado de trabalho e, assim, melhorem sua qualidade de vida.

Além disso, o sociólogo Pierre Bourdieu (2012, p. 89) argumenta que “o acesso à educação é um fator determinante na formação do capital cultural de um indivíduo.” Bourdieu ressalta que sem uma educação adequada, os imigrantes ficam ainda mais vulneráveis às desigualdades sociais e econômicas, perpetuando um ciclo de pobreza e exclusão. Portanto, a educação pública não apenas se configura como uma necessidade, mas como um direito fundamental que deve ser garantido a todos, independentemente de sua condição socioeconômica.

A educação pública é crucial para a inclusão e valorização social de pessoas em situação de vulnerabilidade econômica, especialmente os imigrantes. As contribuições de autores como Lúcia de Oliveira e Pierre Bourdieu evidenciam a importância desse sistema educacional como um meio eficaz de promoção da igualdade e do desenvolvimento integral do indivíduo. A garantia de acesso à educação pública deve ser uma prioridade em qualquer sociedade que aspire a justiça social e equidade.

Na seguinte parte são trabalhadas as questões de distribuição geográfica das instituições educacionais públicas e privadas na cidade, o que auxilia na compreensão de do funcionamento social e educacional do espaço em abordagem citado anteriormente.

#### **4.2.A distribuição geográfica das instituições educacionais públicas e privadas na cidade**

A escolha teórica pelo conceito de zonas periféricas urbanas quando cita-se escolas públicas, e escolas privadas na cidade de Catalão e, fundamenta-se na compreensão de que o espaço não é um dado neutro ou meramente físico, mas uma construção histórica e social profundamente atravessada por relações de poder, interesses econômicos e pela ação, ou omissão do Estado. Conforme aponta a Geografia Crítica, especialmente em autores como Henri Lefebvre e Milton Santos, a produção do espaço urbano no capitalismo ocorre de forma desigual, resultando em territórios marcados pela concentração de investimentos e outros pela precarização sistemática das condições de vida.

As zonas periféricas urbanas constituem, nesse sentido, a materialização concreta dessas desigualdades socioespaciais. Localizadas majoritariamente nas bordas das cidades e

resultantes de processos de urbanização acelerada e desordenada, tais áreas concentram populações historicamente excluídas do acesso pleno à cidade, aos serviços públicos e às políticas sociais estruturantes. Como destaca Milton Santos (2020) trata-se de espaços onde a cidadania se apresenta de forma fragmentada ou “mutilada”, revelando os limites da universalização dos direitos sociais no contexto brasileiro.

Ao adotar esse conceito como eixo analítico, esta pesquisa parte do pressuposto de que as condições territoriais incidem diretamente sobre o funcionamento das instituições escolares e sobre as possibilidades concretas do processo de ensino-aprendizagem. As escolas públicas localizadas em zonas periféricas urbanas não apenas refletem as desigualdades existentes no espaço urbano, mas também as reproduzem e, em certos momentos, as aprofundam, sobretudo quando políticas educacionais de caráter homogêneo desconsideram as especificidades desses territórios. Nesse aspecto, o conceito de periferização educacional permite compreender como a precariedade da infraestrutura, a insuficiência de recursos e a fragilidade do apoio pedagógico se articulam às condições socioespaciais mais amplas.

Além disso, a opção por esse referencial teórico possibilita uma leitura crítica das políticas educacionais contemporâneas, em especial aquelas associadas à reforma do Novo Ensino Médio, ao evidenciar como propostas formuladas em escala nacional tendem a incidir de maneira mais severa sobre escolas situadas em contextos periféricos. Tal abordagem dialoga com as contribuições de David Harvey e Raquel Rolnik, ao evidenciar que as políticas públicas, quando orientadas por uma racionalidade neoliberal, frequentemente reforçam processos de segregação e desigualdade territorial.

Dessa forma, a escolha pelo conceito de zonas periféricas urbanas não se limita a uma delimitação espacial do objeto de estudo, mas se afirma como uma opção teórico-metodológica capaz de revelar as contradições estruturais da educação pública brasileira, articulando espaço, política educacional e desigualdade social, e contribuindo para uma análise crítica das condições concretas de implementação do Novo Ensino Médio.

A educação pública no Brasil, especialmente nas escolas estaduais situadas em áreas periféricas urbanas enfrenta desafios estruturais e sociais que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Essas escolas frequentemente sofrem com a periferização educacional, caracterizada pela insuficiência de recursos, infraestrutura precária e escassez de apoio pedagógico qualificado.

A escolha de focar a pesquisa em instituições localizadas nessas regiões justifica-se pela necessidade de compreender como o Novo Ensino Médio, embora concebido como uma reforma voltada para a melhoria da qualidade educacional, tem se mostrado limitado na atenção

às especificidades e vulnerabilidades das populações mais pobres. Ao analisar essas escolas, torna-se possível avaliar de forma mais crítica os efeitos da reforma sobre os estudantes historicamente marginalizados e as desigualdades educacionais reproduzidas no território brasileiro.

Na perspectiva da Geografia Crítica contemporânea, Thiago Canettieri contribui de forma significativa para a compreensão do conceito de periferização, afastando-o de uma leitura meramente espacial ou morfológica da cidade. Em seu trabalho *Territórios periféricos e as geografias da reprodução social crítica: heterogeneidade de práticas na urbanização periférica*, o autor entende a periferização como um processo social, histórico e político, intrinsecamente vinculado às formas de reprodução da vida no capitalismo periférico.

Para Canettieri, a periferização não se reduz à localização geográfica nas bordas urbanas, mas expressa um modo específico de produção do espaço, no qual determinados territórios são sistematicamente submetidos à precarização das condições de vida, à insuficiência de infraestrutura e à negação de direitos, ao mesmo tempo em que se tornam funcionais à lógica da acumulação capitalista. Nesse sentido, o autor afirma que os territórios periféricos devem ser compreendidos como espaços nos quais se manifestam formas desiguais e contraditórias de reprodução social, marcadas tanto pela ausência do Estado quanto pela presença seletiva de políticas públicas (CANETTIERI, s.d.).

A periferização, portanto, constitui-se como um processo ativo e contínuo, e não como uma condição estática ou naturalizada. Ela resulta da articulação entre mercado imobiliário, políticas urbanas excludentes e estratégias estatais que, ao invés de promoverem a universalização de direitos, reforçam a fragmentação socioespacial da cidade. Ao enfatizar a heterogeneidade das práticas presentes na urbanização periférica, Canettieri destaca que esses territórios não são homogêneos nem passivos, mas atravessados por múltiplas formas de resistência, organização social e produção da vida cotidiana.

Assim, a noção de periferização formulada por Canettieri permite compreender as periferias urbanas como espaços produzidos por relações estruturais de desigualdade, ao mesmo tempo em que evidencia como essas desigualdades se materializam no acesso diferenciado a políticas públicas fundamentais, como a educação. Tal abordagem é especialmente relevante para análises críticas que buscam articular território, Estado e reprodução social, oferecendo um referencial teórico consistente para compreender os impactos das políticas educacionais em contextos urbanos periféricos.

A periferização das escolas estaduais é um fenômeno que se materializa na redução da qualidade do ensino, na escassez de recursos materiais e humanos e na dificuldade de acesso a uma educação de qualidade. Sobre esta perspectiva de periferização o autor Tavares (2018, p. 98), destaca que

as escolas localizadas em regiões periféricas são as que mais sofrem com a desigualdade educacional, uma vez que enfrentam desafios estruturais significativos, como a precariedade das instalações e a falta de profissionais qualificados. Essa periferização está diretamente relacionada à exclusão social, pois a educação nessas regiões é frequentemente vista como um reflexo da marginalização social e econômica dos seus moradores.

O autor argumenta que, devido à localização geográfica de determinados colégios nas regiões periférica, o nível de ensino e estrutura destas instituições fica precarizado devido aos altos índices de violência, devido à falta de estrutura física nos colégios, e a falta de profissionais qualificados para trabalharem nestes ambientes.

Além disso, Silva (2020, p. 112) reforça que “nas escolas periféricas, os alunos têm menos acesso a tecnologias educacionais, a atividades extracurriculares e a um ambiente de aprendizagem estimulante, fatores que contribuem para a evasão escolar e para o baixo desempenho nas avaliações educacionais”. Essa falta de recursos e infraestrutura cria um ciclo vicioso de desigualdade, onde as condições educacionais das escolas periféricas se tornam um reflexo das condições sociais da comunidade em que estão inseridas.

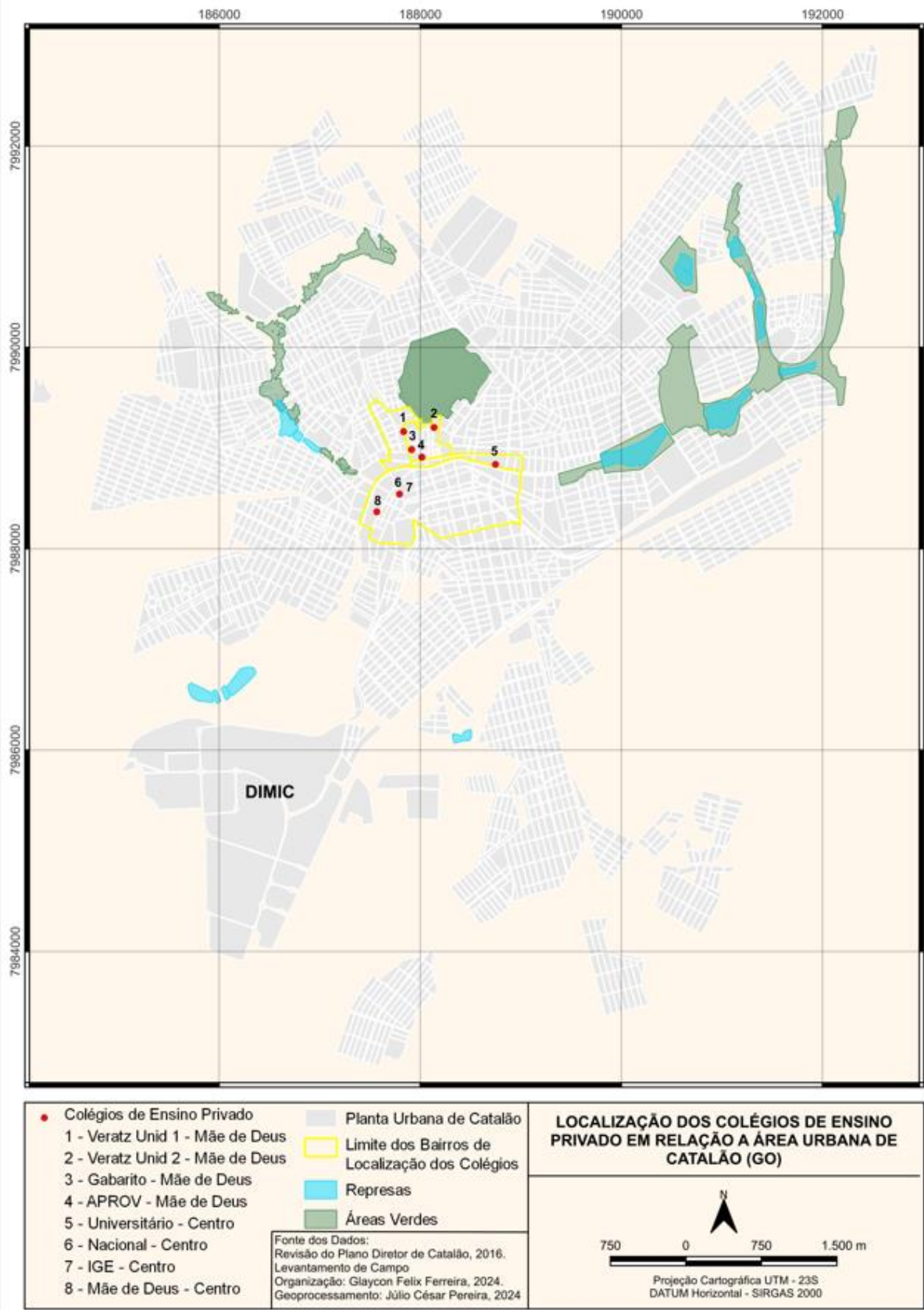
O Novo Ensino Médio possui suas limitações, principalmente para essas escolas periféricas, em 2017, foi implementada esta reforma no ensino médio com o objetivo de tornar essa etapa da educação mais flexível e conectada com as necessidades do mercado de trabalho, por meio da oferta de itinerários formativos. No entanto, a reforma tem sido criticada por sua ineficácia em resolver os problemas estruturais das escolas públicas e em atender às necessidades das populações mais pobres. Segundo Freitas (2019, p. 45) a proposta do Novo Ensino Médio carece de um planejamento adequado para as escolas estaduais em regiões periféricas, pois não leva em conta a desigualdade social e a falta de recursos nas localidades mais carentes.

O autor aponta que a flexibilização do currículo pode ser benéfica em contextos mais favorecidos, tendo mais opções de cursos e suporte pedagógico, mas, nas periferias, a implementação dessa flexibilidade acaba sendo limitada pela própria escassez de opções. Para os alunos da periferia, o que falta não é uma maior variedade de itinerários, mas sim a garantia de uma educação básica de qualidade, com professores capacitados e condições mínimas de

aprendizagem. Isso reforça a ideia de que o Novo Ensino Médio, como está estruturado, não atende à diversidade de realidades que as escolas periféricas enfrentam.

Sendo assim, torna-se necessária uma caracterização geográfica da cidade em estudo, observa-se nos mapas, a seguir, uma clara centralização dos colégios particulares em áreas nobres da cidade e uma periferização das instituições públicas de ensino na cidade de Catalão. A seguir, apresenta-se o (Mapa 3) com a localização dos colégios de ensino privado na cidade em estudo.

**Mapa 3 -** Localização geográfica dos colégios de ensino privado na cidade de Catalão (GO)



**Fonte:** Revisão do Plano Diretor de Catalão, 2016. Levantamento de Campo. Organização: Glaycon Felix, 2024.



O fenômeno da centralização geográfica das escolas privadas em áreas economicamente desenvolvidas e a periferização das escolas públicas é uma questão crítica na análise das disparidades educacionais nas cidades contemporâneas. Este processo reflete tanto a dinâmica econômica das metrópoles quanto as desigualdades sociais que permeiam a sociedade brasileira. A centralização das escolas privadas ocorre em regiões onde há maior concentração de renda e melhores condições de infraestrutura, atraindo famílias com maior poder aquisitivo. Segundo Lavelett (2018, p. 45),

as escolas privadas tendem a se estabelecer em áreas centrais ou suburbanas que oferecem não apenas uma infraestrutura adequada, mas também um ambiente econômico mais favorável aos seus modelos de gestão e captação de alunos. Essa localização estratégica permite que as instituições privadas desenvolvam projetos pedagógicos mais robustos e tenham acesso a recursos que potencializam a qualidade do ensino.

A localização estratégica favorece o desenvolvimento de projetos pedagógicos mais sólidos pelas instituições privadas, além de proporcionar acesso a recursos que aprimoram a qualidade do ensino. Esta posição privilegiada permite acesso a parcerias e colaborações, por estar localizado em áreas centrais ou próximas a polos de inovação e desenvolvimento (como grandes cidades, centros universitários, ou regiões de alta concentração de empresas) facilita parcerias com outras instituições educacionais, empresas de tecnologia, centros de pesquisa, entre outros. Isso permite o acesso a novos conhecimentos, recursos pedagógicos inovadores, e colaborações que enriquecem o currículo.

Um ponto estratégico pode estar associado ao fácil acesso a recursos tecnológicos avançados, como ferramentas de ensino a distância, plataformas digitais, equipamentos multimídia e outros recursos que são essenciais para modernizar a educação. Esses recursos, quando bem utilizados, ajudam a criar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e eficaz.

Estar localizado em uma área com uma grande concentração de profissionais qualificados e especializados na área de educação, tecnologia ou áreas afins facilita a contratação de docentes e especialistas para a implementação de projetos pedagógicos de alta qualidade. A proximidade com instituições de formação e pesquisa também pode favorecer a troca de conhecimentos e práticas pedagógicas inovadoras.

Posições estratégicas muitas vezes oferecem uma melhor infraestrutura em termos de transporte, serviços de apoio à educação (como bibliotecas, centros culturais, empresas de consultoria educacional) e um ambiente favorável à vida acadêmica. Isso contribui para o bem-estar dos alunos e a execução de projetos pedagógicos mais completos e integrados.

Locais bem posicionados, especialmente em regiões com boa visibilidade econômica e social, podem atrair mais investimentos financeiros para as instituições privadas. Esses investimentos podem ser direcionados para a implementação de programas educativos inovadores, aprimoramento de instalações e desenvolvimento de metodologias de ensino mais avançadas.

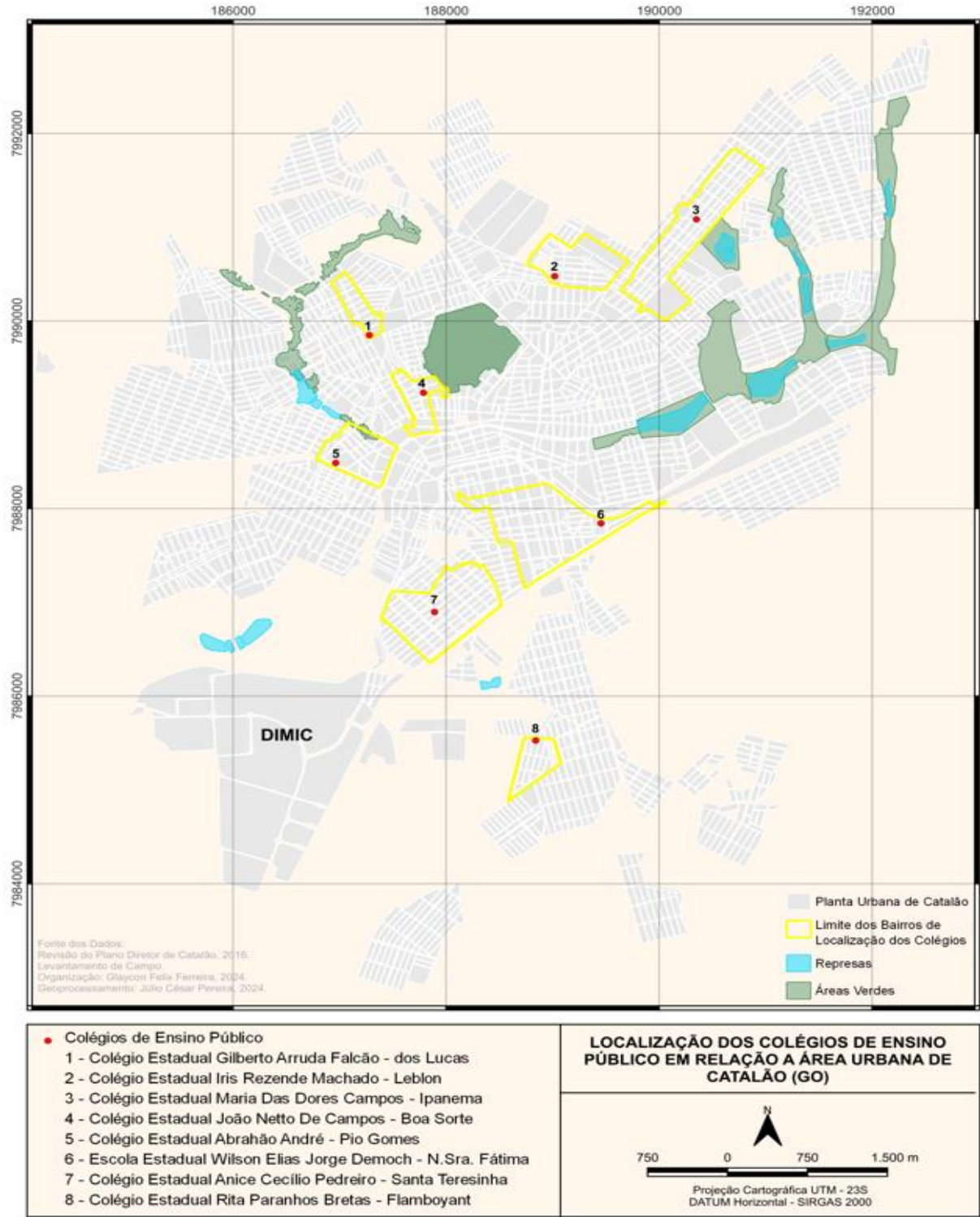
Portanto, a localização estratégica permite que as instituições privadas aproveitem uma série de vantagens que ampliam suas possibilidades de desenvolver projetos pedagógicos mais eficazes, acessando uma gama de recursos que enriquecem a experiência de ensino e aprendizado.

Em contrapartida, as escolas públicas, muitas vezes, são relegadas a regiões periféricas e com menos investimentos, o que se traduz em condições de ensino precárias. As políticas públicas educacionais frequentemente falham em assegurar uma distribuição equitativa de recursos, resultando em uma marginalização das instituições públicas. De acordo com Ribeiro e Silva, "a conformação do espaço urbano em segmentos distintos acentua as desigualdades, onde as escolas públicas se encontram em contextos de vulnerabilidade social, refletindo a realidade econômica de suas comunidades"(Ribeiro e Silva 2020, p. 103).

Esse cenário revela uma grave problemática: a segregação educacional que reflete e perpetua a desigualdade social. As escolas privadas, em sua maioria, oferecem uma formação acadêmica superior, enquanto as escolas públicas enfrentam uma luta constante pela valorização e pela equiparação de suas condições. Essa disparidade pode ser visualizada no acesso a recursos didáticos, infraestrutura, formação de professores e programas extracurriculares, todos elementos essenciais para uma educação de qualidade.

Caracteriza-se a área abordada onde foram feitas as entrevistas semiestruturadas a fim de compreender com um mapa comparativo a localização dos colégios de ensino público na cidade de Catalão no (Mapa 4):

**Mapa 4** – Localização geográfica dos colégios de ensino público na cidade de Catalão (GO)



**Fonte:** Revisão do Plano Diretor de Catalão, 2016. Levantamento de Campo. Organização: Glaycon Felix, 2024.

No mapa 4 observa-se uma clara descentralização das instituições de ensino público, como uma tentativa de atender a população das áreas periféricas, o que acarreta todos os

desafios destacados anteriormente, que vão desde a estruturação das escolas, as condições de aprendizado deste público, até a contratação de professores para estes colégios periféricos.

A periferização dos colégios estaduais está relacionada a diversos fatores socioeconômicos, políticos e educacionais que influenciam a qualidade do ensino nas regiões mais afastadas dos centros urbanos. A seguir destacasse alguns dos principais motivos desse fenômeno, com base em autores que discutem a temática da periferização e desigualdade no contexto educacional.

A desigualdade social é uma das principais responsáveis pela periferização dos colégios estaduais. A diferença no acesso a recursos, tanto financeiros quanto tecnológicos, entre as regiões centrais e periféricas resulta em uma educação de menor qualidade nas áreas mais afastadas. Segundo Duarte e Oliveira, (2020, p. 112) "a distância geográfica e social entre os centros urbanos e as periferias contribui para a marginalização dos colégios estaduais localizados nesses espaços que, frequentemente, enfrentam carência de recursos materiais e humanos".

Conforme citado anteriormente, a questão geográfica é de grande relevância na compreensão do que se é feito nesta reforma do Novo Ensino Médio, propor itinerários formativos com uma estrutura e uma certa segurança educacional nas escolas, se torna até compreensivo, outra coisa é trabalhar em periferias no ensino público com itinerários formativos que não atendem a realidade do público periférico.

Outro fator relevante para a periferização dos colégios estaduais é a desvalorização da educação pública, que se reflete na falta de investimentos adequados e na precarização das condições de trabalho dos professores. Segundo Soares, (2018, p. 54) "o Estado tem se afastado da responsabilidade de promover uma educação de qualidade para todos, especialmente nas periferias, onde as escolas estaduais enfrentam escassez de material didático, infraestrutura inadequada e condições de ensino desfavoráveis".

A falta de políticas públicas eficientes que atendam às necessidades específicas das escolas localizadas nas periferias contribui para o processo de periferização. Silva (2017, p. 89), aponta que "as políticas educacionais implementadas no Brasil têm falhado em reduzir as desigualdades entre as escolas urbanas e periféricas, deixando estas últimas à mercê de uma gestão deficiente e de uma infraestrutura fragilizada".

O fenômeno da evasão escolar, mais presente nas escolas estaduais periféricas, também está relacionado à periferização. De acordo com Freire (2019, p. 146), "as escolas localizadas nas periferias enfrentam altas taxas de evasão e baixo desempenho acadêmico devido à

vulnerabilidade social dos alunos, que muitas vezes precisam trabalhar ou enfrentam situações de violência, o que impacta diretamente no seu rendimento escolar".

Conforme destaca o autor, são vários fatores que contribuem para a periferização das escolas estaduais no Brasil, especialmente em Goiás, são multifacetados. A desigualdade socioeconômica, a desvalorização da educação pública, a falta de políticas públicas eficazes e a evasão escolar são alguns dos principais elementos que alimentam esse fenômeno. A superação desses desafios exige uma ação conjunta entre o Estado, a sociedade e as próprias comunidades escolares para promover uma educação mais inclusiva e de qualidade, independentemente da localização.

Essa análise é baseada nas obras citadas no decorrer do texto, como as de Paulo Freire, Saviani, Libâneo, Frigotto, Santos, Silva, entre outros, que oferecem uma visão crítica e aprofundada sobre a situação das escolas estaduais nas periferias, destacando a necessidade urgente de políticas educacionais que combatam as desigualdades e promovam o acesso igualitário à educação de qualidade.

Ademais do que já se foi destacado, apresenta-se como um agravante da atual situação, e que é o objeto de estudo desta pesquisa, é a ineficácia do Novo Ensino Médio, o qual não obteve êxito em controlar os problemas educacionais e sociais nas periferias, isto pode ser observado nas altas taxas de evasão escolar e no baixo desempenho dos alunos nas avaliações nacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) já citado anteriormente.

Segundo Tavares (2018, p. 105) a evasão escolar é um dos maiores reflexos dessa ineficácia, sendo que muitos estudantes, diante das dificuldades de aprendizagem e das condições precárias das escolas, acabam abandonando os estudos antes de concluir o ensino médio. A evasão escolar nas escolas públicas é mais acentuada em comparação com as escolas privadas. De acordo com dados do Censo Escolar do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), as taxas de evasão nas escolas públicas no Brasil são consideravelmente mais altas, especialmente nas regiões Norte e Nordeste. Em contrapartida, as escolas privadas tendem a apresentar taxas de evasão menores, uma vez que muitas dessas instituições oferecem mais recursos e apoio aos alunos.

O estudo de Souza (2021, p. 78), discute as disparidades entre as taxas de evasão nas escolas públicas e privadas e afirma que "as escolas públicas enfrentam desafios estruturais e socioeconômicos, resultando em taxas de evasão escolar que, em alguns estados, superam 10% ao ano, enquanto as escolas privadas, devido a uma base financeira mais sólida, apresentam uma evasão abaixo de 5%".

Entretanto, Silva (2020, p. 119) destaca que a reforma do ensino médio também não aborda adequadamente os problemas sociais que afetam diretamente os alunos das periferias, como a violência, a falta de segurança, a desigualdade de gênero e a discriminação racial. Esses fatores acabam criando barreiras significativas para o aprendizado e para o processo de socialização dos jovens, que se sentem excluídos não apenas do sistema educacional, mas também das oportunidades que a educação poderia oferecer para a ascensão social.

A periferização das escolas estaduais e a ineficácia do Novo Ensino Médio nas populações mais pobres evidenciam a urgência de políticas públicas que considerem as especificidades das escolas periféricas e a realidade social dos alunos. Embora a reforma do ensino médio tenha como objetivo promover uma educação mais flexível e conectada com as demandas do mercado, ela falha ao não reconhecer as profundas desigualdades educacionais e sociais que marcam as escolas periféricas. Para que a educação pública seja eficaz, é necessário um olhar atento às condições materiais e pedagógicas dessas instituições e um compromisso com a inclusão social e a equidade.

A educação pública no Brasil, especialmente no estado de Goiás, enfrenta desafios estruturais e sociais que a tornam menos valorizada em comparação ao ensino privado. Esse fenômeno se manifesta em diversos aspectos, como a inadequação de infraestrutura, a falta de recursos e a desmotivação dos profissionais da educação, sendo frequentemente relegada a um segundo plano, refletindo as desigualdades sociais do país (Todos Pela Educação, 2025).

De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2025, elaborado pelo Todos Pela Educação, menos da metade das escolas públicas no Brasil possui acesso a esgoto, mais de 20% não contam com coleta de lixo e apenas 38,7% das salas de aula têm algum tipo de climatização, como ar-condicionado ou aquecedor (Todos Pela Educação, 2025). Esses dados evidenciam a precariedade da infraestrutura escolar, que impacta diretamente na qualidade do ensino oferecido aos estudantes.

No estado de Goiás, a situação é igualmente preocupante. Estudo realizado pelo Ministério Público de Contas junto ao Tribunal de Contas dos Municípios de Goiás (MPC/TCMGO) e pela Comissão de Educação do TCMGO (COEDUC-TCMGO) estima que são necessários R\$ 2,17 bilhões para sanar o déficit de vagas na educação infantil no estado, com quase 46 mil crianças aguardando por vagas em creches e pré-escolas (MPC/TCMGO, 2025). Esse déficit reflete a falta de investimento e planejamento na expansão da oferta educacional, especialmente nas regiões mais carentes.

Diante desse cenário, a escolha de investigar as escolas estaduais localizadas em áreas periféricas de Goiás justifica-se pela necessidade de compreender como as condições estruturais

e sociais impactam o processo de ensino-aprendizagem. Essas escolas, frequentemente marcadas pela escassez de recursos e infraestrutura inadequada, representam um microcosmo das desigualdades educacionais presentes no país. Ao focar nessa realidade, a pesquisa busca contribuir para a formulação de políticas públicas que promovam a equidade e a qualidade na educação pública brasileira.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a desigualdade entre os sistemas de ensino se acentua, já que instituições de ensino privado recebem mais investimentos, o que possibilita uma oferta de ensino de melhor qualidade (Teixeira, INEP, 2020).

Além disso, a valorização do professor é um fator determinante na qualidade do ensino. Enquanto as escolas privadas frequentemente oferecem melhores salários e condições de trabalho, os educadores da rede pública, passam por um processo de desvalorização. A valorização do professor é um fator determinante na qualidade do ensino, conforme evidenciado por estudos que apontam a relação direta entre condições de trabalho e desempenho educacional. Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024, o rendimento médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas com Ensino Superior foi de R\$ 4.942 em 2023, representando 86% do rendimento de outros profissionais com o mesmo nível de escolaridade, que é de R\$ 5.747,17 (Todos Pela Educação, 2024).

Além disso, as condições de trabalho docente nas escolas públicas enfrentam desafios significativos. Uma pesquisa publicada na revista *Educação & Linguagem* destaca que as condições de trabalho docente no cenário atual estão envoltas por questões e pautas que desencadeiam uma série de discussões acerca da qualidade da educação e o bem-estar do educador (Oliveira; Castro; Assis, 2024).

Por outro lado, as escolas privadas frequentemente oferecem melhores salários e condições de trabalho, o que pode contribuir para um ambiente educacional mais favorável e, consequentemente, para uma maior qualidade de ensino. Dados do Ministério da Educação indicam que a remuneração média dos professores da rede privada é superior à da rede pública, refletindo uma valorização mais significativa da profissão no setor privado (Ministério da Educação, 2025).

Essas disparidades evidenciam que a valorização do professor, por meio de melhores salários e condições de trabalho, é essencial para a melhoria da qualidade do ensino. A falta de investimentos na carreira docente nas redes públicas compromete não apenas o bem-estar dos educadores, mas também o aprendizado dos estudantes.

Conforme apontado por Gatti e Barreto (2014, p. 54) “enfrentam um cenário de desvalorização, o que impacta negativamente a motivação e o desempenho docente”. Essa situação se traduz em um ciclo vicioso, em que a baixa qualidade da educação pública atrai menos alunos comprometidos com o aprendizado, os quais, por sua vez, que possuem alguma condição financeira, optam por instituições privadas percebidas como superiores.

Portanto, a educação pública em Goiás carece de uma reavaliação significativa que supere a atual desvalorização. É imperativo que políticas públicas eficazes sejam implementadas para assegurar a equidade entre os sistemas de ensino, promovendo um ambiente educacional que valorize tanto os alunos quanto os profissionais da educação.

Sendo assim, apresentasse a seguir uma pesquisa de campo aprovada pelo comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia, UFU, CAAE: 83438224.9.0000.5152, verificou-se in loco, todos os questionamentos abordados anteriormente, tanto por autores e teóricos referentes ao atual cenário em que se encontra a educação do Estado de Goiás, não se abstendo apenas ao que é apresentado na mídia, nos portais de pesquisa oficiais, mas sim o que realmente ocorre dentro das instituições estaduais de ensino público do estado de Goiás, entrevistando os profissionais de ensino da rede.

#### **4.3. A entrevista semiestruturada como instrumento de investigação do Novo Ensino Médio e seus impactos no ensino de Ciências Humanas em duas escolas públicas de Catalão.**

Neste estudo de caso apresentado, analisa-se o desenvolvimento e impactos decorrentes da implantação do Novo Ensino Médio, debatendo desde o ensino formatado até o ano 2016, detalhando o seu desenvolvimento e implantação da reforma educacional em 2017 em diante. Sendo assim, este estudo busca evidenciar toda a descaracterização do ensino formal de várias décadas, chegando até a implantação de uma estrutura tendenciosa e problemática para alunos deste novo modelo implantado no Brasil.

Os colégios escolhidos para a aplicação da entrevista semiestruturada foram os Colégios Estaduais Anice Cecílio Pedreiro e João Netto de Campos, ambos são periféricas. O Colégio João Netto de Campos de acordo com o mapa 4, é o que se localiza mais próximo as áreas centrais da cidade em, mas também está próximo a áreas periféricas da cidade. O que justifica a sua escolha para estudo, foi o fato de seu público viver um contraste social perceptível, tendo próxima a sua localização um dos colégios privados mais renomados na cidade, o Colégio Veratz como se observa no mapa 3.



Nesse contexto social, os estudantes passam a vivenciar as duas faces da reforma do Novo Ensino Médio: uma direcionada, em termos de estrutura e condições de oferta, às instituições privadas, e outra experimentada cotidianamente pelas escolas públicas. O Colégio Estadual Anice Cecílio Pedreiro, por sua vez, localiza-se em área distante do centro urbano, no bairro Santa Terezinha, conforme indicado no Mapa 4, atendendo majoritariamente um público marcado pela periferização socioespacial e pela origem em zonas rurais. Ainda que os colégios analisados apresentem perfis sociais distintos, os dados da pesquisa revelam um resultado convergente no que se refere à percepção dos educadores, indicando avaliações semelhantes acerca dos impactos da reforma educacional em seus respectivos contextos escolares.

Para melhor compreensão do que foi apresentado anteriormente, o público alvo destas entrevistas semiestruturadas foram os professores/educadores. Percebe-se que há necessidade de sua participação nas decisões públicas, pois não demonstraram satisfação com o atual quadro educacional vivenciado. A seguir, é traçado um perfil dos professores de Ciências Humanas entrevistados nesta pesquisa. Foram realizadas 11 entrevistas nos Colégios destacados.

As entrevistas semiestruturadas são uma metodologia amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, especialmente no contexto educacional. Em colégios públicos, a realização de entrevistas semiestruturadas com professores permite obter uma compreensão profunda das dinâmicas pedagógicas, dos desafios enfrentados e das práticas educativas implementadas. Descreve-se detalhadamente o processo de condução dessas entrevistas.

É uma fase fundamental desta pesquisa, pois parte de um planejamento prévio que inclui a definição dos objetivos da entrevista e a formulação de um roteiro semiestruturado. Este roteiro está em anexo nos apêndices, ele contém perguntas abertas que guiam a conversa, permitindo ao entrevistador explorar tópicos específicos, mas, também, dando liberdade ao entrevistado para aprofundar questões consideradas relevantes. As perguntas abordam temas como metodologias de ensino, relações com alunos e colegas, e percepção sobre as políticas educacionais.

Foi crucial escolher professores das disciplinas de Ciências Humanas, de modo a capturar uma diversidade de opiniões e práticas neste contexto abordado. As entrevistas foram previamente agendadas de forma a respeitar a disponibilidade dos docentes, reconhecendo a carga horária e as responsabilidades inerentes à profissão.

Quando realizadas as entrevistas, por cerca de 20 minutos, o entrevistador criou um ambiente acolhedor e confortável para os entrevistados, buscou-se criar a abertura e a confiança entre entrevistado e entrevistador. Primeiramente foi realizada uma introdução sobre o assunto, incluindo uma explicação clara sobre os objetivos da pesquisa, garantindo ao professor a

confidencialidade das informações compartilhadas. Visando facilitar a transcrição e a análise posterior das falas, foi utilizado um dispositivo de gravação das falas dos profissionais.

Durante a entrevista, foi adotada uma postura ativa, escutando atentamente e fazendo perguntas adicionais que possibilitassem um aprofundamento nas respostas. O equilíbrio entre seguir o roteiro e explorar novas direções foi essencial para o sucesso do encontro. Após a realização das entrevistas, o processo de análise dos dados foi metódico. As transcrições foram revisitadas à luz dos objetivos da pesquisa, identificando padrões, temas e divergências nas falas dos professores. Esses dados qualitativos proporcionaram percepções significativas sobre a realidade educacional nos colégios públicos.

As entrevistas semiestruturadas com professores nos colégios públicos foram uma ferramenta valiosa para a pesquisa educacional. Com o processo cuidadoso de planejamento, seleção de participantes, condução de discussões e análise de dados, foi possível capturar a complexidade do ambiente escolar, contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas e para a formulação de políticas educacionais mais eficazes. A seguir, apresenta-se os resultados das entrevistas.

#### **4.3.1. Perfil dos entrevistados: Resultados e discussões do atual cenário educacional.**

Os profissionais que lecionam disciplinas de Ciências Humanas descreveram suas vivências profissionais e suas percepções dos impactos vivenciados nos colégios, com a implantação da reforma educacional do Novo Ensino Médio. Os professores da rede pública estadual foram questionados sobre qual é o real e atual quadro educacional das escolas da cidade de Catalão-Goiás.

Estes profissionais, estão na linha de frente, e que visualizam de forma única o real quadro de aprendizado dos alunos da rede pública estadual. Nesta entrevista foram elaboradas 10 questões entre abertas e fechadas para que o educador respondesse e relatasse suas experiências em sala de aula com o trabalho do Novo Ensino Médio.

Apresentasse alguns resultados da entrevista com os professores da rede estadual de Goiás. A primeira pergunta visou conhecer melhor o perfil do professor na área, com questionamentos sobre qual a sua idade e quantos anos de profissão, a fim de verificar se participou do ensino antes da reforma educacional ou não.

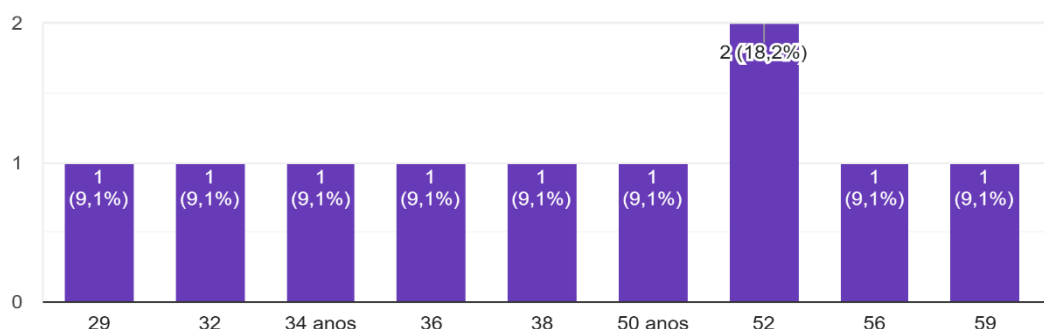
Como pode-se observar no gráfico que a idade dos entrevistados é bem variável, pois se dá desde jovens de 29 anos, a professores experientes de 59 anos. Isso é importante pois

demonstra que há uma mescla de conhecimentos e experiências entre os profissionais destas duas escolas. Apresenta-se a seguir o gráfico 2 com as respostas dos entrevistados.

**Gráfico 2 - Conhecendo melhor o profissional e sua realidade**

Conhecendo Melhor o Profissional e sua realidade: Qual a sua idade?

11 respostas



**Fonte:** autoria própria (2025)

Os dados apresentados suscitam uma reflexão relevante acerca da prática docente e de suas implicações no processo de aprendizagem dos estudantes. A idade, compreendida não apenas como um marcador cronológico, mas como a síntese de experiências profissionais, trajetórias formativas e vivências acumuladas ao longo do tempo, pode incidir diretamente sobre a qualidade do ensino. Nesse sentido, docentes com maior tempo de atuação tendem a apresentar um repertório pedagógico mais diversificado e maior maturidade emocional, aspectos que podem contribuir para uma gestão mais eficaz da sala de aula e para o fortalecimento das relações pedagógicas estabelecidas com os alunos.

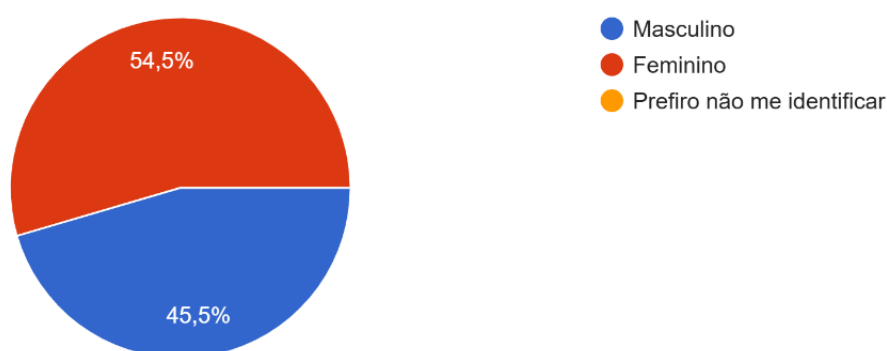
De acordo com José Carlos Libâneo (2006, p. 103), um renomado educador brasileiro, “a experiência de vida e profissional de um professor pode enriquecer a prática pedagógica, permitindo uma compreensão mais profunda das necessidades e realidades dos alunos”. Essa afirmação destaca a importância da vivência acumulada ao longo dos anos, a qual contribui para uma abordagem mais sensível e efetiva ao processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, a idade pode também refletir no uso de metodologias diferenciadas e inovadoras, embora não seja um determinante absoluto da eficácia docente. Portanto, considerar a idade do professor é fundamental, mas deve ser analisada, em conjunto, com outros fatores, tais como formação continuada e disposição para atualização, que são igualmente cruciais para a formação de uma educação de qualidade.

De acordo com a pesquisadora Silva (2016, p. 45) a predominância feminina na educação, especialmente na educação básica, remonta a uma construção histórica que associa o papel de mulher ao cuidado e à formação. A autora afirma que "a educação, tradicionalmente considerada uma extensão do papel materno, atraiu um grande número de mulheres ao magistério, promovendo uma feminização dessa profissão". Portanto, o magistério se tornou, ao longo dos anos, um espaço amplamente ocupado por mulheres, refletindo uma dinâmica que ainda persiste. A seguir o gráfico 3 refere-se à identificação do sexo destes profissionais da educação estadual.

**Gráfico 3** - Identificação sexual dos participantes

Sexo:  
11 respostas



**Fonte:** autoria própria (2025)

O que chama mais a atenção neste gráfico é o fato de os professores das Ciências Humanas serem em sua maior parte mulheres, isso reflete uma realidade observada em diversas instituições educacionais ao redor do mundo. Esse fenômeno pode ser analisado sob diversas perspectivas, incluindo questões sociais, culturais e históricas que influenciam a profissão docente.

Em seu estudo, Libâneo (2018, p. 98) analisa a composição do corpo docente brasileiro e destaca que “a presença feminina nas salas de aula é majoritária, o que evidencia não apenas uma escolha profissional, mas também as desigualdades de gênero no reconhecimento e na valorização desses profissionais”. Tal constatação ultrapassa o dado quantitativo e evidencia os desafios estruturais enfrentados pelas mulheres na docência, entre os quais se destacam a desvalorização social da profissão e a limitada ocupação de cargos de liderança e maior prestígio no interior das instituições educacionais.

A afirmação de que existem mais mulheres professoras do que homens professores é uma realidade no campo da educação. As contribuições de Tânia M. da Silva e José Carlos Libâneo nos ajudam a entender as raízes desse fenômeno e os desdobramentos que ele acarreta, refletindo tanto a escolha profissional das mulheres quanto os desafios relacionados à sua valorização no contexto educacional.

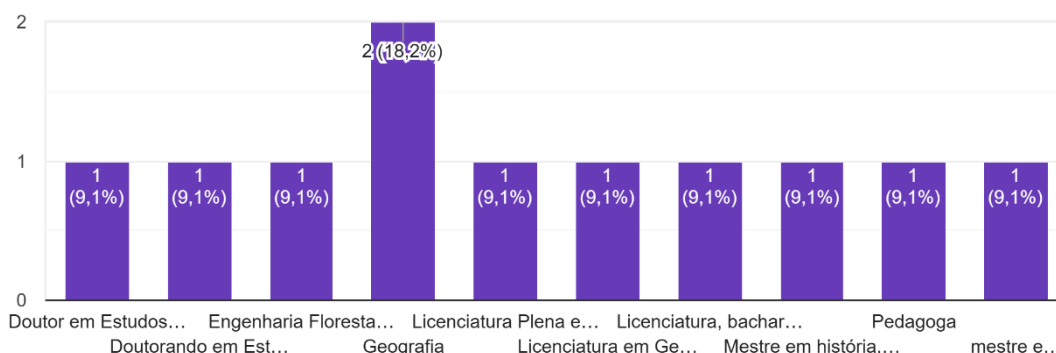
Os professores da área de Ciências Humanas no Novo Ensino Médio dos colégios estaduais são formados em diversas áreas do conhecimento, variando desde Engenharia Florestal com complementação pedagógica em Geografia, até Pedagogia com complementação pedagógica em História.

A seguir apresenta-se o gráfico 4, referente à formação de cada docente das disciplinas de Ciências Humanas nos colégios estaduais pesquisados.

**Gráfico 4 - Formação Acadêmica dos educadores**

Percurso acadêmico e profissional. Qual a sua formação profissional?

11 respostas



**Fonte:** Autoria própria (2025)

Este gráfico apresentado reforça ainda mais a ideologia apresentada na BNCC do Novo Ensino Médio, retratando que os professores devem lecionar diversas disciplinas diferentes de sua formação acadêmica. Isto reflete uma realidade complexa do sistema educacional brasileiro, especialmente, em virtude das reformas curriculares implementadas recentemente. O Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017, introduziu uma estrutura mais flexível que, embora vise enriquecer a formação do estudante, também levanta questões sobre a adequação da formação dos docentes.

De acordo com Pimenta e Lima (2019, p. 43), a interdisciplinaridade proposta pelas novas diretrizes do Ensino Médio exige que os professores se adaptem a lecionar conteúdos que muitas vezes não estão diretamente relacionados às suas áreas de formação. Isso pode resultar

em desafios significativos, pois a prática docente requer não apenas domínio dos conteúdos, mas também a capacidade de articular saberes distintos de maneira integrada. Os autores afirmam: "A necessidade de lecionar disciplinas diversificadas impõe aos docentes um processo de formação continuada, onde a atualização constante se torna imprescindível".

Outro autor que discute essa questão é Tardif (2012, p. 56), que em sua obra destaca a importância da formação inicial e continuada dos professores, salientando que "muitas vezes, os professores se veem obrigados a ensinar matérias para as quais não possuem a devida formação acadêmica, o que pode comprometer a qualidade do ensino". Essa realidade evidencia uma lacuna que precisa ser preenchida através de políticas educacionais que priorizem a capacitação dos educadores, a fim de garantir um aprendizado significativo e de qualidade para os alunos.

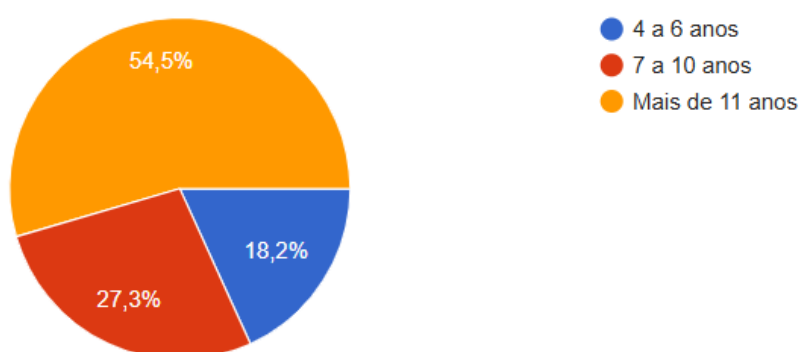
Assim, a problemática em questão ilustra uma preocupação central no debate sobre a formação de professores no contexto do Novo Ensino Médio. A interdisciplinaridade, embora ofereça uma oportunidade de enriquecimento do currículo, também impõe desafios que demandam uma reflexão crítica sobre a preparação e a formação contínua dos docentes.

Detalhando mais ainda o perfil destes profissionais entrevistados, o gráfico 5 apresenta um estudo detalhado do tempo de experiência em sala de aula de cada um dos profissionais.

**Gráfico 5 – Tempo de atuação.**

Trabalha como professor(a) há quanto tempo?

11 respostas



**Fonte:** Autoria própria (2025)

A maioria dos professores possuem mais de 7 a 11 anos em sala de aula, ou até mais, isso demonstra que eles possuem experiência vasta no Ensino Médio público, revelando importante característica do corpo docente nas escolas públicas brasileiras. Conforme observa-

se no gráfico 5, nenhum dos entrevistados possuem menos que 4 anos de experiência em sala de aula.

A experiência docente acumulada ao longo do tempo constitui um elemento fundamental para a qualidade do ensino, influenciando tanto a eficácia pedagógica quanto a relação entre professor e aluno. Conforme destacam Pimenta e Lima (2019), a atuação prolongada em sala de aula favorece a construção de ambientes de aprendizagem mais eficazes, ao possibilitar o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptadas às demandas concretas do cotidiano escolar.

Além disso, conforme afirma Tardif (2012, p. 36) a experiência dos docentes é um dos principais determinantes da qualidade do ensino. O autor ressalta que professores com anos de atuação tendem a possuir um repertório mais amplo de práticas pedagógicas e uma melhor compreensão das necessidades e dificuldades dos estudantes. Esta expertise é particularmente necessária no contexto do Ensino Médio, em que os alunos enfrentam exigências e pressões específicas.

A experiência de mais de 7 a 10 anos de trabalho em sala de aula, como destacado no gráfico 5, é um diferencial que beneficia tanto os educadores quanto os alunos. Aquelas instituições que contam com um corpo docente experiente tendem a criar um ambiente mais propício para a aprendizagem, refletindo na formação de cidadãos críticos e capacitados.

O Novo Ensino Médio propôs mudanças significativas na estrutura curricular, visando a uma formação mais flexível e integrada. Contudo, essas transformações têm gerado um clima de desconfiança e resistência entre muitos profissionais da educação, que levam em conta suas experiências anteriores e as perspectivas de seus alunos.

A crítica à reforma encontra respaldo em autores que discutem a realidade do ensino no Brasil. Conforme José Carlos Libâneo (2018, p. 105) "as mudanças propostas precisam ser contextualizadas nas vivências dos educadores, que conhecem as peculiaridades de suas realidades escolares e as dificuldades que a implementação de novas diretrizes pode acarretar". Essa visão corroborada pela experiência prática dos professores indica que, apesar das boas intenções da reforma, os aspectos teóricos podem-se descolar da realidade vivida nas salas de aula.

A resistência dos educadores pode ser interpretada não apenas como uma rejeição às inovações, mas, como um reflexo de suas preocupações com a efetividade das mudanças no processo educativo. É imprescindível, portanto, considerar o papel desses profissionais não apenas como replicadores de uma política educacional, mas, como agentes de transformação, cuja experiência deve ser valorizada e incorporada na discussão sobre o futuro da educação no

Brasil. A seguir, a entrevista traz à tona um ponto de importante relevância que é como os professores avaliam esta reforma educacional.

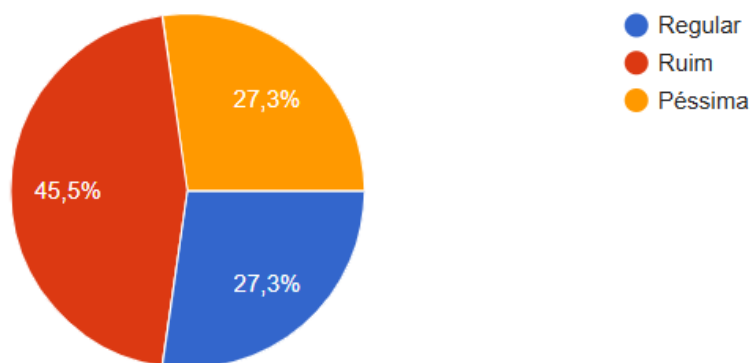
#### 4.3.2. Avaliação dos profissionais quanto ao novo modelo de ensino médio.

O debate acerca do Novo Ensino Médio deve sempre incluir a voz dos professores, pois eles reconhecem a complexidade que envolve o ato de ensinar e a imprescindibilidade de um diálogo que respeite suas vivências. Na pesquisa, um dos principais objetivos era saber a percepção dos professores quanto à reforma educacional e o resultado foi surpreendente nas duas escolas analisadas. (Gráfico 6)

**Gráfico 6** - Percepção dos professores das Ciências Humanas perante a reforma educacional do Novo Ensino Médio.

Como avalia a reforma educacional do Novo Ensino Médio feita em 2017 há 2022?

11 respostas



**Fonte:** Autoria própria (2025)

Os professores das Ciências que são experientes em sala de aula e que vivenciaram a reforma educacional do Novo Ensino Médio de 2017 em diante, no estado de Goiás, relatam uma regressão do quadro educacional do Estado, pois conforme se observa no gráfico 6, todos entrevistados avaliaram de forma regular ou negativa os resultados encontrados. E nenhum dos entrevistados avaliou a reforma educacional nas opções boa ou ótima, apenas foram marcadas as opções ruim, regular ou péssima, o que reforça a ideia que estas modificações na educação pública estadual ainda tem um caminho a ser seguido para que ela seja eficaz.



Isso reflete um inquietante cenário acerca das recentes reformas educacionais implementadas no Brasil, especialmente no estado de Goiás. Essa afirmação revela a percepção de educadores sobre os impactos negativos que essas transformações têm trazido para o ensino e aprendizagem, particularmente, nas Ciências Humanas.

De acordo com Silva (2020, p. 45) "as alterações propostas pelo Novo Ensino Médio, que incluem a flexibilização curricular e a ênfase em itinerários formativos, têm gerado uma série de desafios para os professores, que se sentem desestimulados e sem as ferramentas adequadas para desempenhar seu papel de mediadores do conhecimento". Essa citação evidencia a insatisfação e a desmotivação de docentes que, mesmo com experiência, encontram-se diante de uma realidade que parece favorecer a superficialidade do ensino em detrimento da profundidade crítica necessária nas disciplinas de Ciências Humanas.

Ademais, conforme aponta Freitas (2021, p. 78) "as reformas educacionais frequentemente desconsideram a singularidade dos contextos regionais, aplicando fórmulas generalistas que não dialogam com as realidades locais, o que resulta em uma diminuição da qualidade do ensino". Tal afirmação reforça a ideia de que, ao impor mudanças que não levam em conta as especificidades do estado de Goiás, e principalmente de regiões periféricas como a de Catalão, corre-se o risco de acentuar a regressão educacional já mencionada pelos professores.

Assim sendo, Ribeiro (2019, p. 112) argumenta que, "a desarticulação entre a formação inicial e a formação continuada dos professores, aliada à falta de recursos e apoio nas escolas, torna a implementação das novas diretrizes pedagógicas uma tarefa árdua e muitas vezes frustrante para os docentes". Essa reflexão destaca a necessidade premente de se oferecer suporte adequado aos educadores para que possam, efetivamente, lidar com as demandas trazidas pela reforma, em vez de observar uma deterioração do ensino.

O gráfico 6 apresenta a discussão em torno da problemática apresentada e evidencia a preocupação com a qualidade do ensino no estado de Goiás, à luz das dificuldades enfrentadas pelos professores das Ciências Humanas após a Reforma do Novo Ensino Médio. As contribuições de Silva, Freitas e Ribeiro sublinham a urgência de repensar as políticas educacionais, visando à valorização do educador e à promoção de um ensino de qualidade que respeite as particularidades locais.

## **5- AVANÇOS E RETROCESSOS DECORRENTES DA REFORMA EDUCACIONAL**

A proposta desta tese suscita uma reflexão aprofundada sobre a reforma educacional implementada pelo Novo Ensino Médio nos colégios públicos estaduais do estado de Goiás com um estudo de caso específico da cidade de Catalão. A análise crítica dessa reforma revela uma dualidade entre avanços e retrocessos, cujo impacto na qualidade de ensino é inegável.

É imprescindível reconhecer que a proposta de flexibilização curricular trazida pelo Novo Ensino Médio visa atender à diversidade dos interesses e habilidades dos alunos, como defendido por Jussara Hoffmann (2020, p. 48) que argumenta que, “a nova estrutura curricular promove uma maior autonomia ao estudante, potencializando seu envolvimento na construção do próprio aprendizado”. Essa autonomia pode ser vista como um avanço, na medida em que incentiva a formação de indivíduos proativos e críticos.

Por outro lado, a implementação dessa reforma carece de uma infraestrutura adequada e de formação contínua para os educadores, o que gera desafios significativos. Segundo Silva e Lima (2021, p. 114) “a falta de recursos e de capacitação profissional resulta em uma inconsistência na prática pedagógica, afetando negativamente a qualidade do ensino”. Os autores ressaltam que, sem a devida preparação, a proposta de formação diversificada pode tornar-se superficial, limitando-se à mera formalidade.

Além disso, a análise dos contextos sociais e econômicos traz à tona uma realidade preocupante. De acordo com Freitas e Cândido (2022, p. 152) “a desigualdade no acesso a recursos educacionais acentua os retrocessos, já que escolas em áreas menos favorecidas enfrentam dificuldades ainda mais amplas na implementação das diretrizes do Novo Ensino Médio”. Essa desigualdade compromete a equidade no processo educativo, perpetuando ciclos de exclusão e comprometedores déficits de aprendizagem.

A reforma do Novo Ensino Médio nos colégios públicos estaduais apresenta um panorama complexo, pois coexistem avanços significativos em termos de proposta pedagógica e retrocessos graves relacionados à infraestrutura e formação docente. Para que os alunos da rede pública possam realmente vivenciar uma educação de qualidade, é fundamental que se adote uma abordagem holística e que as políticas de educação se comprometam com a equidade no acesso a recursos e oportunidades.

Este tema vem sendo amplamente discutido na literatura educacional contemporânea, no contexto brasileiro, visto que as reformas educacionais têm um impacto significativo no

desenvolvimento educacional e acadêmico dos jovens. Estas transformações têm gerado tanto avanços quanto retrocessos em relação à qualidade de ensino da rede pública e vários estudiosos têm trabalhos esclarecedores sobre o tema.

Um autor que aborda a questão da reforma do Novo Ensino Médio é Sampaio (2021, p. 45), ele argumenta que, “apesar das intenções de modernização e adequação da educação às demandas do mercado de trabalho, algumas implementações têm se mostrado inadequadas e superficiais, comprometendo a efetividade do ensino”. O autor destaca que a falta de infraestrutura e formação adequada dos professores tem sido um dos principais obstáculos para o sucesso da reforma

Souza (2022, p. 78) enfatiza que “a proposta de flexibilização curricular trouxe oportunidades e desafios”. A autora aponta que, embora a diversificação das trilhas de aprendizado possa atender a interesses específicos dos alunos, muitas escolas não estão preparadas para essa transição, o que gera uma disparidade ainda maior entre as instituições e prejudica a equidade no acesso à educação de qualidade.

O trabalho de Mendes (2023, p. 102) complementa essa discussão ao analisar o impacto das políticas públicas na educação. Mendes menciona que “a implementação da reforma tem sido desigual em diferentes estados, levando à ampliação das diferenças regionais na qualidade do ensino”. O autor defende que é crucial um acompanhamento mais rigoroso das práticas pedagógicas e dos resultados de aprendizagem para garantir que os avanços sejam efetivamente consolidados e os retrocessos sejam mitigados.

A ideia inicial reflete uma realidade complexa e multifacetada da reforma educacional do Novo Ensino Médio. Evidentemente, os avanços e retrocessos identificados têm um profundo impacto na qualidade de ensino, exigindo uma análise crítica e um comprometimento com a melhoria contínua da educação pública no Brasil. A pesquisa realizada com os professores tem um segundo momento apresentado a seguir.

#### **4.4. Perspectiva dos entrevistados: Resultados e discussão quanto ao quadro educacional vivenciado**

Objetiva-se ressaltar as percepções e observações obtidas com a realização das entrevistas semiestruturadas nos colégios estaduais, como já ressaltado, o papel dos professores nesta pesquisa é de suma importância para a compreensão do que é abordado.

A seção anterior foi finalizada abordando o grau de satisfação dos profissionais da rede pública quanto ao seu nível de satisfação em relação à reforma educacional do Novo Ensino

Médio, o resultado não foi positivo. Nesta seção, apresentam-se os principais causadores da insatisfação dos profissionais relação à reforma educacional.

Os professores responderam a perguntas como: quais são os documentos oficiais pesquisados para realização dos planejamento das aulas, quais disciplinas lecionam fora de sua formação acadêmica, se receberam algum curso de formação para lecionar outras disciplinas, como visualizam os conteúdos ministrados em sala de aula de acordo com sua formação e a cobrança em provas como a do ENEM e se o profissional avalia positivamente ou negativamente a reforma educacional vivenciada.

Apresenta-se o gráfico 7 com respostas dos docentes sobre os documentos orientadores de planejamentos de aula;

**Gráfico 7** - Documentos consultados para planejamento de aula.

Quais documentos orientadores costuma consultar para elaborar as aulas?

11 respostas



**Fonte:** Autoria própria (2025)

O gráfico representa as respostas dos 11 professores entrevistados, e é um dado preocupante, pois 90,9% dos profissionais consultam apenas a BNCC para realizar seus planejamentos de aula, sendo que existem diversas outras formas de realização de planejamentos que sejam eficazes e que atendam as demandas regionais, observa-se que o item PPP (Plano Político Pedagógico) e a LBD (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), se quer foram citados pelos entrevistados.

Os profissionais desconhecem outras normativas, didáticas e leis específicas sobre a educação pública estadual, o que suscita uma análise crítica sobre o papel da BNCC e a formação continuada de docentes. A BNCC, como diretriz nacional, é indiscutivelmente uma importante referência para a construção do currículo escolar. No entanto, os educadores a

utilizam de maneira isolada, ignorando a complexidade do contexto educacional brasileiro, caracterizado pela diversidade e pluralidade de normativas.

Libâneo (2017, p. 42) discute a necessidade de os professores integrarem diversas fontes de referência em seu planejamento pedagógico, ressaltando que "a formação de professores deve considerar não apenas os aspectos técnicos, mas também as legislações locais e as realidades contextuais das escolas". Essa visão aponta para a importância de um currículo que não seja apenas uniforme, mas que respeite as especificidades regionais e locais.

O educador e pesquisador Saviani (2016, p. 98), argumenta que a curricularização deve refletir a realidade da educação local e não ser uma mera imposição centralizada. Saviani enfatiza que "a articulação entre a BNCC e as demais normativas educacionais é essencial para uma efetiva prática pedagógica". Essa perspectiva reforça a necessidade de uma abordagem holística na formação docente, que considere as legislações vigentes e as diretrizes locais.

Pimenta e Lima (2018, p. 123) destaca que o conhecimento técnico da BNCC não deve se sobrepor à compreensão das especificidades legais do Ensino Público, ao afirmar que "o professor deve ser um agente crítico, capaz de analisar e articular diversos referenciais que influenciam seu trabalho". Essa posição convida à reflexão sobre a necessidade de um profissional de educação que seja atuante e não apenas reativo às orientações normativas.

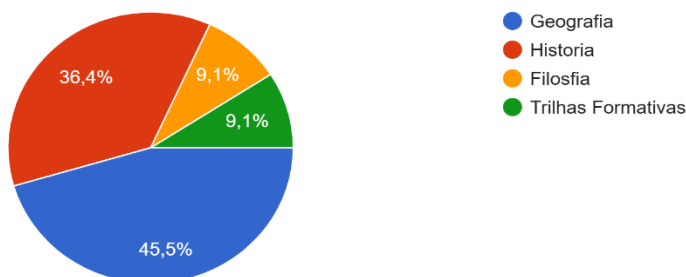
A afirmação anterior, crítica acerca da utilização da BNCC pelos professores deve ser considerada em contexto mais amplo, que inclui a formação continuada e a compreensão das leis e diretrizes educacionais locais. É crucial que os educadores se tornem agentes ativos em seu processo de formação, alinhando suas práticas às necessidades específicas do sistema de ensino em que atuam, promovendo uma educação de qualidade e contextualizada.

O gráfico 8 retrata uma outra realidade preocupante sobre a reforma educacional do Novo Ensino Médio, este gráfico reflete a atual dinâmica dos professores que lecionam na rede pública estadual, que são obrigados a lecionarem disciplinas diferentes de sua formação e devem criar material didático para essas disciplinas, entre outros fatores.

**Gráfico 8 - Disciplinas lecionadas pelos professores**

Quais disciplinas leciona atualmente?

11 respostas

**Fonte:** Autoria própria (2025)

Devido à reforma educacional do Novo Ensino Médio, os professores da rede pública estadual são obrigados a lecionar disciplinas diferentes para as quais não possuem formação, como, por exemplo, o educador possui formação em Geografia e tem que lecionar aulas de História, Filosofia, Sociologia ou eletivas. Isto suscita uma série de problemas críticos que afetam a qualidade da educação e a capacitação dos docentes. A reforma, ao introduzir um currículo flexível, busca adaptar o ensino às demandas contemporâneas, mas tem gerado desafios significativos para os educadores.

A questão da formação dos professores é central nesta problemática, pois, segundo Saviani (2016, p. 70) “a qualificação docente é fundamental para a implementação eficiente de qualquer reforma educacional”. No entanto, a obrigatoriedade de lecionar disciplinas nas quais os professores não possuem formação adequada pode comprometer a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos. Este fenômeno é corroborado por Demo (2017, p. 34) que observa que “a falta de formação específica pode resultar em um ensino improvisado e superficial”.

Além disso, o aspecto da criação de material didático é igualmente preocupante. Moran e Almeida argumentam que o desenvolvimento de recursos pedagógicos requer experiência e tempo, fatores frequentemente escassos na rotina dos professores da rede pública. A imposição de tais responsabilidades em um contexto de já escassa valorização profissional pode causar desmotivação e, por conseguinte, impactar negativamente a performance docente.

Outro ponto relevante é a questão do apoio institucional. A reforma não deve apenas ser imposta, mas acompanhada de recursos e treinamentos que permitam aos professores adaptar-se às novas diretrizes. Conforme propõe Orlandi (2021, p. 13) “a gestão educacional deve promover capacitações contínuas que garantam que os docentes possam atender às exigências do Novo Ensino Médio de forma competente e eficaz”.

É essencial considerar a voz dos próprios educadores nesse processo. Para Silva (2020, p. 70) “a participação ativa dos professores na elaboração e implementação das políticas educacionais é crucial, pois eles são os principais agentes que lidam diretamente com as realidades da sala de aula”. Ignorar suas contribuições e dificuldades pode levar a uma reforma não apenas ineficaz, mas prejudicial. O gráfico revela que a reforma do Novo Ensino Médio apresenta desafios significativos para os professores da rede pública. É imperativo que as políticas educacionais sejam acompanhadas de formação adequada, suporte institucional e valorização do corpo docente para que realmente cumpram seus objetivos de inovar e melhorar a educação no Brasil.

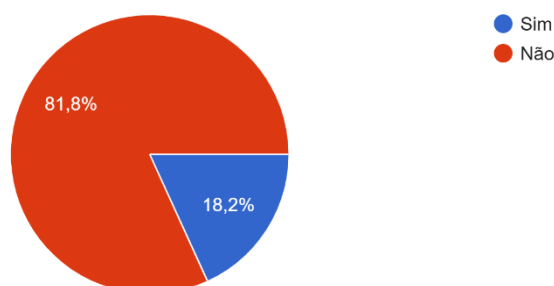
O gráfico 9 revela uma realidade formativa preocupante sobre os profissionais, pois retrata a atualização dos docentes de Ciências Humanas para utilização da BNCC ou formações específicas para detalhar o modelo utilizado pelo estado de Goiás.

Cerca de 81,8% dos professores da rede pública estadual não receberam nenhum curso de formação específica do Governo Federal ou Estadual para trabalhar com a BNCC atualizada em Goiás, conforme preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais. Isso revela uma problemática significativa no contexto educacional brasileiro, sobretudo no que tange à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa ausência de formação docente adequada pode comprometer a qualidade do ensino e a efetividade da aplicação das diretrizes estabelecidas.

**Gráfico 9** - Capacitação dos professores da rede pública estadual.

Já recebeu algum curso de formação específica do Governo Federal ou Estadual para trabalhar com a BNCC atualizada em Goiás, conforme preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais?

11 respostas



**Fonte:** Autoria própria (2025)

A formação continuada de professores é essencial para que os educadores se apropriem dos novos conteúdos e metodologias previstos na BNCC. Segundo Gatti (2020, p. 156), "a

formação dos professores deve ser uma prioridade nas políticas educacionais, uma vez que a qualidade do ensino está diretamente relacionada à capacidade dos educadores de se adaptarem às novas compreensões pedagógicas". A falta de cursos específicos pode resultar em uma desconexão entre os objetivos da BNCC e a realidade escolar, o que fere a essência das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Além disso, Lima e Alencar (2019, p. 213), enfatizam que a implementação da BNCC exige não apenas a capacitação dos docentes, mas também um suporte institucional que promova a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. Os autores afirmam que "a ausência de formações direcionadas pode criar um ambiente de resistência e insegurança entre os docentes". Essa resistência pode minar os avanços necessários para a educação em Goiás e em outras partes do Brasil.

Ademais, pesquisas realizadas por Veiga (2021 p. 98) indicam que a implementação da BNCC sem uma formação adequada dos educadores pode levar a uma atuação pedagógica ineficiente. A autora destaca que "um dos maiores desafios é fazer com que as escolas compreendam e integrem a BNCC em suas rotinas, e isso se torna inviável sem o treinamento necessário". Essa concepção reforça a necessidade de um planejamento por parte das autoridades educacionais para mitigar essa problemática.

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um marco na educação brasileira, buscando garantir a equidade e a qualidade do ensino em todo o país. No entanto, pesquisas indicam que a efetividade da BNCC depende diretamente da formação e capacitação dos educadores. Segundo Veiga (2021, p. 98), a implementação da BNCC sem uma preparação adequada dos professores pode resultar em uma atuação pedagógica ineficiente, prejudicando o desenvolvimento integral dos estudantes.

Essa problemática tem sido reconhecida pelo governo federal, que, por meio do Ministério da Educação (MEC), tem buscado estratégias de formação continuada e cursos de capacitação para docentes da educação básica. Programas como o Programa Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (PARFOR) e iniciativas voltadas à implementação da BNCC visam justamente minimizar o impacto de lacunas na formação docente e assegurar que os professores consigam aplicar o currículo de forma consistente e eficaz (BRASIL, 2018).

A preocupação governamental se justifica pelo fato de que, sem a adequada formação dos educadores, a BNCC corre o risco de se tornar um documento meramente normativo, sem refletir mudanças significativas na prática pedagógica. Como destaca Libâneo (2014, p. 45) a qualidade da educação está diretamente ligada à competência e à valorização dos professores,



e políticas públicas voltadas à capacitação docente são fundamentais para que os objetivos curriculares se concretizem na prática.

Portanto, a preocupação do governo federal com a formação adequada dos educadores reflete o reconhecimento de que a BNCC, por si só, não garante melhoria na qualidade do ensino. É essencial que os docentes estejam preparados para implementar o currículo de forma crítica, contextualizada e voltada à realidade dos alunos, garantindo que a sua base conceitual seja instrumento efetivo de transformação educacional.

Freire (2022, p. 45) argumenta que a formação dos professores não deve ser vista apenas como um cumprimento de diretrizes, mas como um processo de construção de saberes que favoreçam a autonomia e criatividade do educador. O autor salienta que "professores bem formados são fundamentais para a promoção de uma educação crítica, reflexiva e transformadora". A carência de formação específica em Goiás, portanto, não apenas vai contra as diretrizes nacionais, mas, também, compromete o futuro da educação no estado.

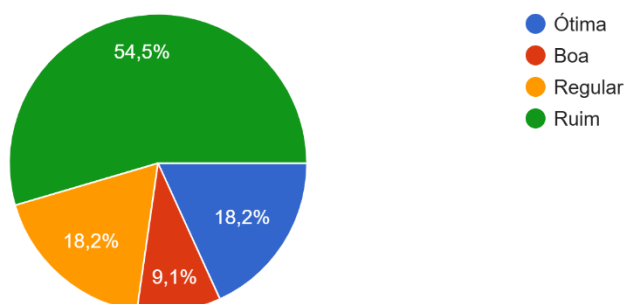
A afirmação analisada suscita preocupações sobre a efetividade da BNCC na rede pública estadual de Goiás e revela a urgência de ações estruturantes na formação dos professores. As políticas educacionais devem priorizar a capacitação docente, garantindo que os educadores estejam plenamente preparados para atuar dentro das novas competências e habilidades propostas.

A questão, a seguir, nesta revela uma preocupação crescente acerca da qualidade do ensino de Geografia no novo formato do Ensino Médio, e sua eficácia na preparação dos alunos para os desafios das universidades. Essa crítica é pertinente, considerando a evidência de que muitos professores sentem que os conteúdos abordados não são suficientes para a formação adequada dos estudantes. A seguir tem-se o gráfico 10.

Gráfico 10 - Avaliação dos/as professores entrevistados/as em relação aos conteúdos

Como você avalia os conteúdos ministrados no ensino de Geografia para o novo formato de Ensino Médio, quanto a sua formação dos alunos para as Universidades?

11 respostas



**Fonte:** Autoria própria (2025)

Observa-se, que 72% dos entrevistados consideram que a atual forma de ensino nas escolas públicas não está formando alunos capazes de ingressar nas faculdades por meio do ENEM, pois o conteúdo ministrado é ruim ou regular. Para uma análise aprofundada desse fenômeno, é importante considerar as opiniões de diferentes autores que têm discutido a temática da educação e do papel da Geografia nesse contexto.

Santos (2020, p. 45) argumenta que a reformulação do currículo do Ensino Médio deve ter como base a relevância da Geografia para a formação crítica do aluno. Ele menciona que “muitos docentes ainda utilizam metodologias tradicionais que não incentivam a análise crítica e o pensamento reflexivo, o que pode resultar em uma avaliação negativa da preparação dos alunos para o ambiente universitário”. Ao abordar essa problemática, o autor destaca que as aulas de Geografia devem ser pensadas de forma a integrar conhecimentos diversos e atualizados, favorecendo a construção de uma base sólida para a continuidade dos estudos.

Em consonância com essa visão, Almeida e Silva (2021, p. 115) exploram a desconexão existente entre o que é ensinado nas escolas e as exigências do ensino superior. Eles defendem que os professores precisam estar mais engajados na atualização de seus conteúdos e metodologias, a fim de garantir que os alunos estejam realmente preparados para os desafios acadêmicos que surgem nas universidades. Os autores afirmam que essa atualização é essencial, pois os estudantes que ingressam no ensino superior frequentemente demonstram lacunas em suas formações, o que compromete seu desempenho acadêmico.

Outro autor relevante ao tema é Freire (2019, p. 88) que enfatiza a importância de uma educação mais libertadora e crítica. Em seus escritos, Freire argumenta que “a educação deve ir além da simples transmissão de conteúdo, focando no desenvolvimento do pensamento crítico

dos alunos”. A Geografia, como disciplina que envolve a análise de questões sociais, econômicas e ambientais, deve inserir seus conteúdos em discussões mais amplas que, segundo o autor, poderiam proporcionar uma experiência de aprendizado mais significativa e adequada à preparação para as universidades.

Já o autor Castro (2022, p. 51) discute a importância de um currículo de Geografia que esteja mais alinhado com as demandas contemporâneas da sociedade. Ele propõe que “o ensino deve contemplar não apenas a formação acadêmica, mas também a formação cidadã, preparando os alunos para os desafios do futuro”. O referido autor salienta que a aplicação de metodologias ativas e o uso de tecnologias podem mobilizar o interesse dos alunos, tornando o ensino mais eficaz e relevante. Essa abordagem poderia, portanto, contribuir para mudar a percepção negativa que muitos professores têm sobre a avaliação dos alunos no atual cenário do Ensino Médio.

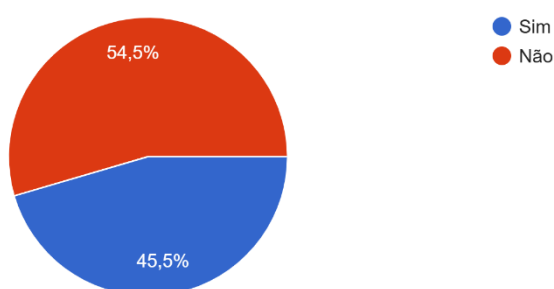
A análise crítica do gráfico revela um panorama preocupante em relação ao ensino de Geografia no novo formato do Ensino Médio. A interação entre teoria e prática, a atualização docente e uma abordagem crítica e pluralista no ensino são pontos cruciais que precisam ser abordados para que os alunos se sintam verdadeiramente preparados para suas trajetórias acadêmicas. A reflexão sobre essas questões é fundamental para garantir uma educação de qualidade, capaz de atender às necessidades do século XXI.

Finalizando as entrevistas, todos os participantes foram questionados se visualizavam mudanças positivas com a reforma do Novo Ensino Médio, e o gráfico 11 retrata as respostas.

**Gráfico 11 - Percepção dos/as professores em relação as mudanças do Novo Ensino Médio**

Você visualiza mudanças positivas com a implantação do Novo Ensino Médio para o Ensino das Ciências Humanas?

11 respostas



**Fonte:** autoria própria (2025)

O gráfico 11 em análise sugere que os professores dos colégios estaduais percebem predominantemente aspectos negativos na reforma educacional do Novo Ensino Médio, especialmente, em relação ao ensino das Ciências Humanas. Este tema é de relevância significativa, pois envolve não apenas questões pedagógicas, como também reflexões sobre a formação integral do estudante e suas implicações no contexto social e cultural contemporâneo.

A princípio é importante compreender o que caracteriza o Novo Ensino Médio, com implementação de uma proposta de flexibilização curricular que busca adequar a educação às demandas do século XXI. Silva e Araújo (2021, p. 45) argumentam que “essa flexibilização, muitas vezes, resulta em uma desvalorização das disciplinas de Ciências Humanas, cujo ensino é considerado essencial para a formação crítica do estudante”. Eles advertem que a abordagem predominantemente técnica do Novo Ensino Médio pode reduzir a capacidade dos alunos de compreender e interagir com questões sociais complexas, limitando-se a uma visão reducionista do conhecimento.

Almeida (2020, p. 78) classifica a implementação da reforma como “uma tendência preocupante, na qual as Ciências Humanas são frequentemente vistas como secundárias em relação a áreas consideradas “mais produtivas”, como as ciências exatas e tecnológicas”. Segundo ele, essa hierarquização do conhecimento não apenas desestimula o ensino das Ciências Humanas, mas também prejudica as habilidades críticas e reflexivas dos alunos, essenciais em uma sociedade plural e democrática.

Por outro lado, a crítica não se restringe apenas à estrutura curricular em si, mas também à forma como as mudanças estão sendo implementadas nas escolas. Santos e Oliveira (2022, p. 34) ressaltam que os professores enfrentam grandes desafios para implementar as novas diretrizes, pois muitas vezes não recebem o suporte necessário, seja em termos de formação continuada ou de recursos pedagógicos. Essa falta de preparação contribui para a percepção negativa da reforma, uma vez que os docentes se veem impotentes diante das exigências de uma nova lógica educacional que não considera a especificidade de suas disciplinas.

A visão negativa dos professores pode ser entendida também sob a perspectiva das tensões entre teoria e prática, pois, conforme aponta Martins (2023, p. 120) muitos professores de Ciências Humanas sentem que “a reforma ignora as realidades vivenciadas em sala de aula, promovendo uma dissonância entre as expectativas do Ministério da Educação e as condições concretas de ensino”. Essa dissonância gera um sentimento de desvalorização da sua atuação profissional, que se reflete em uma postura crítica em relação às reformas propostas.

Já Ribeiro (2021, p. 56) complementa essa análise ao discutir que, “embora a reforma tenha a intenção de modernizar o ensino, é preciso um amplo diálogo com os educadores para

que as mudanças sejam efetivas e inclusivas”. Ele enfatiza que o ensino das Ciências Humanas deve ser ressignificado, integrando sua importância no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o exercício da cidadania.

A visão de que os professores dos colégios estaduais visualizam mudanças negativas no Novo Ensino Médio, no que tange ao ensino das Ciências Humanas, reflete uma multitude de fatores que vão desde a implementação da reforma até a desvalorização de uma área do conhecimento fundamental para a formação de indivíduos críticos e conscientes. É essencial, portanto, estabelecer um diálogo construtivo entre professores, comunidade e poder público, que vise à construção de um modelo educacional que reconheça e valorize a importância das Ciências Humanas, promovendo um ensino que contribua para a formação integral do aluno.

A partir deste momento de estratificação dos dados obtidos pela entrevista semiestruturada, apresentam-se as narrativas destes professores entrevistados.

#### **4.5. Discursos e vivências quanto ao quadro educacional vivenciado.**

Em um trabalho acadêmico, é de suma importância pesquisar as perspectivas dos entrevistados, analisar seus discursos e vivências, isso nos remete à reflexão sobre o papel que a subjetividade exerce na construção do conhecimento científico. Incorporar as vozes e experiências dos entrevistados alcança dimensões éticas, metodológicas e epistemológicas, refletindo a complexidade dos fenômenos sociais e a multiplicidade de experiências humanas. Esse conjunto de relatos vai além dos dados quantitativos.

A pesquisa acadêmica, em sua diversidade de abordagens, deve ter um compromisso com a representação fidedigna das experiências dos indivíduos. Segundo Karam e Mota (2020, p. 45) “a escuta das narrativas dos sujeitos é fundamental para a compreensão dos contextos socioculturais que influenciam suas vivências e posicionamentos”. Esse atendimento ao discurso dos entrevistados permite que a pesquisa vá além da superficialidade, contribuindo para a elaboração de um conhecimento mais rico e verdadeiro sobre as realidades investigadas.

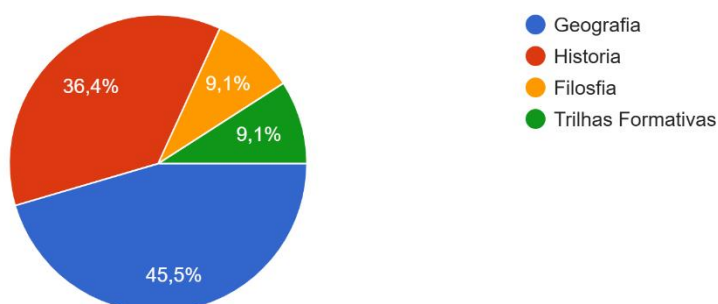
Ao acolher as perspectivas dos entrevistados, a pesquisa acadêmica se torna um espaço de construção colaborativa de saberes. É por meio dessa interação que se estabelecem diálogos críticos que desafiam as narrativas hegemônicas. Conforme enfatiza Oliveira (2019, p. 78) “o reconhecimento das vozes dos participantes como agentes na pesquisa possibilita um entendimento mais profundo dos fenômenos estudados, promovendo uma epistemologia inclusiva”. Essa abordagem não só enriquece o conteúdo da pesquisa, como também assegura que a produção do conhecimento não seja uma atividade unilateral e descontextualizada.

Destacam-se as principais falas e vivências dos educadores entrevistados e suas devidas colaborações para esta tese. A primeira resposta reflete bem a problemática abordada diz respeito às grades de horários e às disciplinas lecionadas. O gráfico 12 retrata bem essa problemática.

**Gráfico 12 - Disciplinas lecionadas pelos professores**

Quais disciplinas leciona atualmente?

11 respostas



**Fonte:** Autoria própria (2025)

Observa-se neste gráfico uma disparidade na divisão das aulas, e quando questionados sobre isso, os professores relatam que é um fato comum nas escolas estaduais. Professores tem que preencher sua carga horária com disciplinas que não são de sua formação. Um dos entrevistados relata que

Os professores das Ciências Humanas, em especial os da Geografia, devido terem a sua carga de aula reduzida com a reforma educacional do Novo Ensino Médio, são obrigados a lecionarem disciplinas que não são de sua formação. Por exemplo eu sou formado em geografia e já lecionei Filosofia, Sociologia, História e eletivas que não tinham absolutamente nada a ver com Ciências Humanas (Entrevistado D5, 26/10/2024, 14:30).

A fala do entrevistado evidencia um impacto direto da implementação do Novo Ensino Médio sobre a organização do trabalho docente, especialmente nas disciplinas de Ciências Humanas. O relato indica que a redução da carga horária específica para Geografia obrigou professores a atuarem em áreas para as quais não possuem formação acadêmica, como Filosofia, Sociologia, História e outras disciplinas eletivas. Essa situação aponta para um fenômeno de precarização do trabalho docente, no qual a especialização profissional é desconsiderada, comprometendo tanto a qualidade do ensino quanto a formação crítica dos estudantes (Libâneo, 2012; Saviani, 2018).

Além disso, a experiência relatada pelo professor revela o descompasso entre a proposta curricular do Novo Ensino Médio e as condições reais das escolas públicas, principalmente no que se refere à distribuição de docentes capacitados para ministrar os itinerários formativos. Ao obrigar profissionais a lecionarem disciplinas fora de sua área, a reforma não apenas sobrecarrega os professores, mas também reduz a profundidade e a qualidade das aprendizagens, podendo afetar negativamente o desenvolvimento de competências críticas e analíticas nos alunos (Cavalcante, 2012; Arroyo, 2011).

Este relato é emblemático para a análise da implementação da reforma em contextos educacionais periféricos, nos quais as limitações de recursos humanos e pedagógicos agravam as consequências estruturais da reforma, reforçando desigualdades históricas presentes no sistema educacional brasileiro.

Analizando o relato deste professor e de outros que corroboraram o mesmo ponto, observa-se um contexto educacional contemporâneo, em que as reformas implementadas, como o Novo Ensino Médio, têm gerado impactos significativos na atuação docente, especialmente, nas Ciências Humanas. O fato de que os professores de Geografia, com carga horária reduzida, terem que ministrar disciplinas fora de sua formação inicial, suscita questionamentos acerca da qualidade do ensino e da formação adequada dos educadores.

A primeira reflexão sobre essa temática pode ser sustentada por Nóvoa (2018, p. 45) “a formação do professor deve estar em consonância com as demandas curriculares e pedagógicas”. O autor afirma que a imposição de novas disciplinas sem a devida qualificação dos professores compromete a qualidade do ensino e a identidade profissional do docente, pois este se vê obrigado a transitar entre áreas de conhecimento distintas, muitas vezes, sem o suporte pedagógico necessário.

Libâneo (2020, p. 39) aponta que a reforma do Novo Ensino Médio, ao priorizar uma formação voltada para competências e habilidades, “pode precarizar o ensino das Ciências Humanas ao retirar a ênfase em disciplinas fundamentais como a Geografia”. O autor alerta que esse fenômeno não apenas desvaloriza o saber específico, mas, também, compromete a formação crítica dos estudantes.

Santos (2021, p. 78) enfatiza que “essa situação pode gerar um fenômeno de desmotivação nos professores, que se tornam desestimulados frente à falta de reconhecimento e valorização de sua formação específica”. O autor argumenta que essa fragmentação do conhecimento pode levar à superficialidade no ensino, prejudicando o aprendizado de conteúdos que favorecem o pensamento crítico dos discentes.

A crítica à frase em questão evidencia uma problemática central na educação contemporânea: a necessidade de preservar a integridade e a especificidade das disciplinas, especialmente das Ciências Humanas. A formação adequada dos professores deve ser uma prioridade para garantir que a educação não se restrinja a uma mera transmissão de informações, mas que promova o desenvolvimento integral dos alunos.

Porém, o relato evidencia um impacto direto da reforma do Novo Ensino Médio na rotina dos professores das Ciências Humanas, especialmente os da Geografia, que passaram a lecionar disciplinas fora de sua formação específica, como Filosofia, Sociologia, História e outras eletivas. Essa situação, embora problemática sob o ponto de vista da especialização docente, também evidencia um ponto positivo relacionado à multidisciplinaridade no ensino.

Segundo Moran (2015, p. 45), a multidisciplinaridade no ambiente escolar possibilita que os professores integrem conhecimentos de diferentes áreas, promovendo conexões entre conteúdos e estimulando nos alunos a capacidade de análise crítica e a compreensão de fenômenos complexos. Ao lecionar diversas disciplinas, o docente é desafiado a articular conceitos e metodologias diversas, ampliando sua própria formação pedagógica e permitindo que os estudantes tenham uma visão mais integrada do conhecimento.

Além disso, Libâneo (2014, p. 39) destaca que práticas interdisciplinares contribuem para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais nos alunos, uma vez que eles passam a relacionar diferentes áreas do saber e compreender a realidade de maneira mais holística. Nesse sentido, a atuação de professores em disciplinas variadas pode, quando bem planejada, enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e favorecer a construção de saberes críticos e contextualizados.

Portanto, embora a exigência de lecionar fora da própria formação possa gerar desafios e sobrecarga docente, a experiência multidisciplinar proporciona oportunidades de aprendizagem integradas, estimulando tanto o crescimento profissional do professor quanto a capacidade crítica e analítica dos alunos.

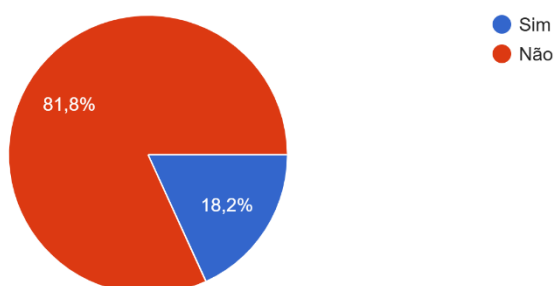
Outra fala que chamou muito a atenção nas entrevistas, foi sobre a capacitação dos professores retratada no gráfico 13.



**Gráfico 13** - Capacitação dos professores da rede pública estadual.

Já recebeu algum curso de formação específica do Governo Federal ou Estadual para trabalhar com a BNCC atualizada em Goiás, conforme preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais?

11 respostas



**Fonte:** autoria própria (2025)

Como se observar neste gráfico, grande maioria dos professores não recebeu um treinamento minimamente adequado para a utilização da própria BNCC, ou das leis e diretrizes curriculares. Um dos entrevistados relata que:

Não recebi um curso voltado para o planejamento das aulas. Mas somente palestras bem superficiais (Entrevistado D7, 25/10/2024, 14:30).

O outro educador relata também que;

Desde que comecei a dar aulas no Estado de Goiás, nunca fui instruído pela secretaria de educação, sobre como usar a BNCC, ou quais são as leis aplicáveis em minhas aulas, apenas as diretoras, nas semanas iniciais do ano letivo, tocavam neste ponto, mas nunca um treinamento de verdade (Entrevistado D2, 25/10/2024, 15:30).

A resposta revela uma preocupação sobre a formação docente e o acompanhamento institucional na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas escolas estaduais. A experiência do professor, que sente falta de orientação da Secretaria de Educação e de um treinamento insuficiente, retrata uma realidade sobre a fraca efetividade das políticas educacionais implementadas no Brasil.

Os relatos dos entrevistados evidenciam uma lacuna significativa na formação continuada dos professores frente à implementação do Novo Ensino Médio (NEM) e à utilização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e demais diretrizes legais. Ambos os depoimentos apontam para a ausência de capacitação adequada, limitada a palestras superficiais

ou orientações pontuais durante o início do ano letivo, sem a oferta de cursos estruturados e sistemáticos (Entrevistados D7 e D2, 2024).

Essa situação indica um problema estrutural na implementação da reforma educacional, na medida em que a eficácia de qualquer mudança curricular depende diretamente do preparo docente. Libâneo (2012) ressalta que a qualidade do ensino está intrinsecamente ligada à formação e valorização do professor, e que reformas educacionais que não preveem suporte pedagógico adequado tendem a sobrecarregar os profissionais, gerando improvisações e comprometendo a aprendizagem dos estudantes.

Além disso, a falta de treinamento formal para a utilização da BNCC e das leis e diretrizes curriculares compromete a interpretação e aplicação adequada do currículo, prejudicando a organização dos itinerários formativos e a implementação de uma educação integral e crítica. Saviani (2018) destaca que reformas sem suporte técnico e pedagógico adequado podem reforçar desigualdades educacionais, sobretudo em escolas públicas e periféricas, onde os professores já enfrentam limitações estruturais e pedagógicas.

A análise desses relatos revela, portanto, que a ausência de capacitação consistente não apenas afeta a prática docente, mas também contribui para a dificuldade em alcançar os objetivos propostos pelo NEM, incluindo a formação de cidadãos críticos e autônomos, reforçando a necessidade de políticas públicas voltadas para a formação contínua e qualificada dos professores.

A ausência de formação contínua dos docentes é um ponto central a ser discutido. Conforme Silva, (2021, p. 45) a formação inicial, embora importante, não é suficiente para preparar os educadores para a constante mudança das diretrizes curriculares. A BNCC, sendo um documento que estabelece as aprendizagens essenciais, demanda que os professores estejam não apenas cientes de suas diretrizes, mas capacitados para implementá-las de maneira eficaz.

Além disso, a falta de acompanhamento técnico, por parte da Secretaria de Educação, evidencia uma lacuna entre a teoria e a prática. Segundo Souza (2020, p. 30) sem um suporte adequado, os educadores se sentem desamparados e, muitas vezes, desmotivados, o que compromete a qualidade do ensino. A formação continuada e a orientação, clara por parte das autoridades educacionais, são fundamentais para que os professores consigam adaptar suas aulas conforme as diretrizes da BNCC.

Outro aspecto a ser explorado é a necessidade de um treinamento sistemático que vai além das breves orientações no início do ano letivo. De acordo com Ferreira e Lima (2022, p. 78) “a formação contínua dos professores deve incluir capacitações periódicas, que possibilitem uma reflexão crítica sobre a prática docente e a construção de um currículo que atenda à

diversidade do corpo discente”. Assim, a formação deve ser um processo contínuo e não um evento isolado.

Sem dúvidas, há urgência de uma abordagem colaborativa e interdisciplinar na formação docente. Conforme Almeida (2023, p. 112) “promover espaços de troca e diálogo entre educadores é essencial para fortalecer a prática pedagógica e implementar efetivamente a BNCC”. O fortalecimento de redes de apoio pode melhorar a capacitação e gerar um ambiente educacional mais dinâmico.

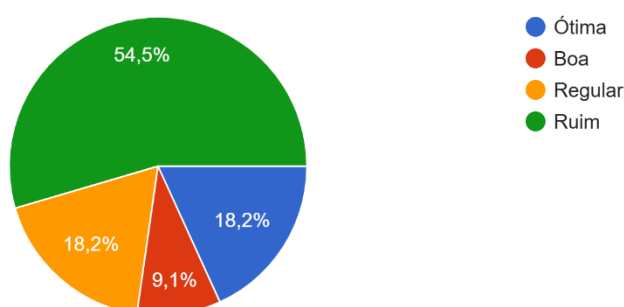
A experiência do professor relatada na entrevista expressa um quadro alarmante sobre a falta de preparação e de apoio na implementação da BNCC nas escolas estaduais. É imperativo que as secretarias de educação estabeleçam programas efetivos de formação contínua e acompanhamento técnico, respeitando a complexidade do ensino e a necessidade de adaptação às diretrizes que visam melhorar a educação no país.

Discorrendo um pouco mais sobre a temática abordada, anteriormente, torna-se indispensável uma análise mais vigorosa sobre os resultados do gráfico 14.

#### **Gráfico 14 - Avaliação dos/as professores entrevistados/as em relação aos conteúdos.**

Como você avalia os conteúdos ministrados no ensino de Geografia para o novo formato de Ensino Médio, quanto a sua formação dos alunos para as Universidades?

11 respostas



**Fonte:** autoria própria (2025)

Neste questionamento, os professores foram incisivos em demonstrar suas preocupações, pois segundo eles, a qualidade dos conteúdos e o direcionamento das aulas foi totalmente distorcido nos últimos anos após a reforma educacional. Apresentam-se as respostas mais relevantes dos entrevistados.

Além da falta de materiais disponíveis para a realização das aulas tais como livro didático, mapas atualizados, recursos digitais necessários para a aula, a

redução da carga horária e simplificação dos temas abordados torna precária o entendimento do conteúdo em si. A falta de formação continuada e o déficit de profissionais formados na área também inviabiliza a compreensão dos alunos acerca dos assuntos tratados em sala (Entrevistado D1, 24/10/2024, 13:30).

Falta assunto de geografia local (Entrevistado D2, 24/10/2024, 13:50).

A BNCC retira conteúdos importantes para a compreensão real do que é a própria geografia, não prepara os alunos para os vestibulares, pois os conteúdos trabalhados são muito superficiais, e não prepara o aluno para o mundo do trabalho, pois ele não tem as capacitações necessárias aí sair do Ensino Médio. Ou seja, ele não estuda, ele não aprende e não vai conseguir um trabalho por que a escola não definiu qual o seu real objetivo (Entrevistado D3, 24/10/2024, 14:30).

[...] não contempla a realidade e o contexto que os alunos vivenciam (Entrevistado D4, 24/10/2024, 15:30).

Conteúdos superficiais, sem uma sequência didática de fácil compreensão (Entrevistado D7, 25/10/2024, 15:30).

[...] não segue uma sequência, não contempla os conceitos necessários e nem mesmo os conteúdos” (Entrevistado D9, 25/10/2024, 14:30).

As falas e vivências dos entrevistados denunciam suas vivências, pois a maioria dos professores pesquisados relatam problemas com os conteúdos ministrados em sala de aula. Eles destacam preocupações sobre a qualidade dos conteúdos e o direcionamento das aulas impactados pela reforma educacional do Novo Ensino Médio. Esta reflexão suscita um debate importante acerca das consequências de políticas educacionais que visam à modernização do ensino, mas cuja implementação nem sempre se alinha com as demandas práticas e teóricas do contexto escolar local.

Os relatos coletados junto aos docentes da rede pública estadual de Goiás evidenciam uma série de fragilidades no processo de ensino-aprendizagem do Novo Ensino Médio, com ênfase para o ensino de Geografia. Segundo um dos entrevistados, “A carência de materiais pedagógicos adequados, como livros didáticos atualizados, mapas e recursos digitais, associada à redução da carga horária e à simplificação excessiva dos conteúdos, compromete a apropriação do conhecimento pelos alunos” (Entrevistado D1, 2024). Tal cenário demonstra que a implementação do NEM, ao reduzir e fragmentar os conteúdos, impacta diretamente na qualidade da aprendizagem, dificultando a construção de uma compreensão sólida do espaço geográfico e de suas relações sociais, econômicas e culturais.

Além disso, o entrevistado D2 destaca que “A ausência de formação continuada e o déficit de professores especializados na área agravam a situação, tornando inviável o ensino aprofundado de Geografia, inclusive em sua dimensão local, que é essencial para a contextualização do conhecimento e para o desenvolvimento de uma visão crítica sobre o território em que os alunos vivem” (Entrevistado D2, 2024). Isso evidencia uma lacuna entre o currículo prescrito na BNCC e a realidade das escolas periféricas, onde as condições estruturais e pedagógicas são historicamente precárias.

Em suma os entrevistados convergiram na mesma análise de que, os docentes também destacam que, “Os conteúdos da BNCC são apresentados de forma superficial, sem sequência didática coerente, não preparando os alunos nem para o ingresso em universidades, nem para o mercado de trabalho, o que reflete um descompasso entre os objetivos da reforma e as demandas sociais e econômicas da população estudantil” (Entrevistados D3, D4, D7 e D9, 2024). Essa fragmentação curricular e a priorização de itinerários formativos reduzem o papel crítico e formativo da educação, evidenciando que o NEM, em sua configuração atual, não garante uma formação integral capaz de responder às necessidades dos estudantes de escolas periféricas.

Do ponto de vista pedagógico, os relatos apontam para a necessidade urgente de reavaliar a implementação da reforma, especialmente quanto à garantia de condições adequadas de ensino, formação docente e adequação dos conteúdos à realidade social e local dos alunos. A ausência de sequência didática, conteúdos superficiais e desconexão com a realidade dos estudantes reforçam a crítica de autores como Libâneo (2012) e Saviani (2018), que apontam que reformas educacionais sem suporte material, técnico e pedagógico tendem a reproduzir desigualdades sociais e prejudicar a formação de cidadãos críticos e autônomos.

De acordo com Arroyo (2016, p. 22) “as reformas educacionais devem ser acompanhadas de um cuidado extremo, pois podem gerar lacunas significativas no aprendizado dos alunos”. Nessa perspectiva, a afirmação dos professores sobre a distorção do conteúdo sugere uma inadequação na aplicação das diretrizes reformistas, refletindo uma desconexão entre teoria e prática pedagógica.

Libâneo (2017, p. 45) alerta que mudanças estruturais no sistema educacional requerem uma análise profunda das necessidades formativas dos estudantes. Ele enfatiza que “é necessário respeitar a diversidade de ritmos e contextos em que as aulas são aplicadas, o que parece ter sido negligenciado na forma como a reforma do Novo Ensino Médio foi implementada”. Assim, a preocupação dos educadores se torna válida ao apontar que a qualidade educativa pode estar comprometida.

Para Nóvoa (2017, p. 83) o papel do professor como mediador crucial no processo educativo é imprescindível para garantir que as atividades sejam relevantes e significativas. “Se os docentes sentem que suas orientações e preocupações foram ignoradas, isso pode impactar tanto a motivação dos alunos quanto a eficácia do ensino”.

De acordo com Libâneo (2013, p. 45) "as reformas educacionais frequentemente ignoram a realidade do cotidiano escolar, refletindo mais as demandas políticas do que uma verdadeira necessidade pedagógica". Essa afirmação corrobora a ideia de que as alterações trazidas pelo Novo Ensino Médio podem ter desconsiderado a voz dos educadores, que conhecem de perto as dificuldades e as realidades enfrentadas dentro da sala de aula.

Assim como Libâneo, Saviani (2008, p. 78) ressalta que “a educação deve ser pensada não apenas em termos de conteúdo, mas também da forma como esse conteúdo é apresentado e apropriado pelos alunos”. Ao enfatizar a importância da relação entre conteúdo e método de ensino, Saviani aponta para o risco de que uma reestruturação do currículo, sem um olhar crítico sobre sua execução, leve a uma distorção do aprendizado, que parece ser uma preocupação central dos professores.

Oliveira (2017, p. 112) afirma que "a participação efetiva dos educadores no processo de reformulação curricular é fundamental para garantir que as mudanças atendam às necessidades reais dos alunos". Essa defesa da participação docente é essencial, pois a voz dos professores se torna um elemento central para a qualidade educativa.

As falas em análise não apenas expressam um descontentamento em relação ao Novo Ensino Médio, mas, também, convoca a sociedade e os gestores a refletirem sobre a necessidade de uma discussão mais ampla e inclusiva acerca das políticas educacionais. A escuta atenta dos educadores e a valorização de sua expertise são fundamentais para a construção de uma educação de qualidade.

Dando continuidade às entrevistas, todos os professores foram questionados se visualizam mudanças no ensino, no local onde trabalham, depois da reforma educacional. Se for observado apenas o gráfico 14, 54,5% dos entrevistados não viram nenhuma mudança positiva, mas, quando se analisa as falas destes entrevistados, verifica-se que estão bem mais descontentes com este Novo Ensino Médio. Apresentam-se as respostas mais relevantes dos entrevistados.

“Negativa. Nota-se que os órgãos responsáveis pela implementação do novo ensino médio não sabem como implementá-lo de fato. Falta infraestrutura básica, carece de formação continuada para os profissionais da educação e de um material que aborde aspectos críticos nos alunos. Portanto, a médio e longo

prazo esta reforma contribuirá para precarizar ainda mais o ensino de ciências humanas” (Entrevistado D2, 24/10/2024, 13:50).

“Negativas, a oferta de disciplinas não está alinhada aos interesses dos estudantes” (Entrevistado D7, 25/10/2024, 15:30).

“É necessário repensar a organização e divisão do conteúdo” (Entrevistado D8, 25/10/2024, 14:50).

“Os alunos terão que construir o seu itinerário” (Entrevistado D9, 25/10/2024, 14:30).

“É só olhar o índice de aprovados nos vestibulares das escolas públicas e privadas e verás a discrepância, os alunos que não querem ir para uma universidade ao saírem do ensino médio não sabem o que vão fazer da vida, pois além de não estarem capacitados a passar em um ENEM, eles também não possuem condições de trabalho devido ao conhecimento superficial que obtiveram no Ensino Médio” (Entrevistado D10, 25/10/2024, 15:50).

“Com certeza Mudanças negativas. O aluno já não consegue ler e escrever” (Entrevistado D11, 25/10/2024, 16:50).

As respostas sugerem uma profunda insatisfação e uma crítica severa ao desempenho dos alunos do ensino médio público, associando esse desempenho à falta de preparação e perspectivas profissionais. Essa perspectiva, no entanto, requer uma análise crítica que considere os fatores contextuais e estruturais que influenciam a educação no Brasil.

As declarações dos docentes entrevistados refletem uma percepção crítica e negativa sobre a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), evidenciando fragilidades estruturais, pedagógicas e formativas que comprometem o ensino de Ciências Humanas e, particularmente, de Geografia. Um ponto recorrente nos relatos é a falta de infraestrutura adequada, a ausência de materiais didáticos consistentes e a carência de formação continuada para os professores, fatores que prejudicam a aplicação efetiva da BNCC e a construção de itinerários formativos coerentes.

Outro aspecto destacado é a desarticulação entre a oferta de disciplinas e os interesses e necessidades reais dos estudantes, segundo os entrevistados, “muitos professores apontam que a estrutura atual do NEM exige que os alunos construam seu itinerário formativo de forma autônoma, sem suporte adequado, o que pode gerar insegurança e limitar o desenvolvimento de competências essenciais” (Entrevistados D7, D8 e D9, 2024). Essa responsabilidade excessiva atribuída aos alunos é particularmente problemática em escolas públicas periféricas, onde as desigualdades sociais e educacionais já dificultam a aprendizagem.

Os docentes também enfatizam que a reforma contribui para a superficialidade do ensino, prejudicando a preparação dos alunos para exames de ingresso no ensino superior e para o mundo do trabalho. Segundo um dos entrevistados, “Tal constatação é reforçada pela discrepância observada nos índices de aprovação entre estudantes da rede pública e privada, evidenciando que o NEM, na prática, não está promovendo equidade educacional” (Entrevistado D10, 2024). O outro colega de trabalho ressalta que, “Ademais, alguns relatos denunciam impactos mais graves na alfabetização e habilidades básicas, como leitura e escrita, reforçando a percepção de precarização do ensino” (Entrevistado D11, 2024).

Em síntese, os depoimentos corroboram críticas levantadas por Saviani (2018) e Libâneo (2012), ao apontarem que reformas educacionais implementadas sem suporte técnico, pedagógico e material tendem a aprofundar desigualdades e comprometer a formação integral dos alunos, especialmente nas escolas públicas localizadas em regiões periféricas. A análise indica que, enquanto proposta, o NEM apresenta intenções de flexibilização e ampliação de escolhas formativas, mas, na prática, sua implementação encontra sérios obstáculos que comprometem a aprendizagem, a formação crítica e a mobilidade social dos estudantes.

É fundamental considerar a desigualdade intrínseca ao sistema educacional brasileiro, as escolas públicas enfrentam desafios significativos, como a falta de recursos e infraestrutura inadequada. Segundo Saviani (2007, p. 45) “as disparidades no acesso à educação de qualidade resultam em um ciclo de exclusão social, no qual os alunos de instituições públicas não só têm menos oportunidades, mas também são avaliados em contextos desiguais”. Essa desigualdade pode explicar, em parte, a discrepância nos índices de aprovação em vestibulares e a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A escolha de não seguir um caminho acadêmico, muitas vezes, deriva de uma análise crítica do mercado de trabalho e da realidade socioeconômica. Lukhato (2016, p. 112) destaca que “os estudantes podem optar por trajetórias distintas, com base em seus contextos familiares e nas condições de emprego disponíveis em suas regiões”.

A crítica ao conhecimento “superficial” adquirido pelos alunos do ensino médio público, além de simplista, tende a desconsiderar o ensino efetivo e a formação crítica que essas instituições podem proporcionar, mesmo em condições adversas. Libâneo (2013, p. 78) defende que “a qualidade da educação não deve ser medida apenas pelos índices de aprovação, mas também pela capacidade de formar cidadãos críticos e conscientes de suas realidades”. Portanto, um ensino de qualidade é aquele que, independentemente do contexto, desenvolve habilidades que vão além das avaliações formais.



As respostas analisadas são emblemáticas, mas apresentam uma visão reducionista da educação pública no Brasil. A crítica deve ser mais ampla, levando em consideração as desigualdades estruturais que permeiam o sistema educacional e as múltiplas possibilidades que se abrem para os jovens, que vão além do simples questionamento sobre a aprovação em vestibulares. O gráfico 16 apresentado anteriormente, ressalta a percepção dos professores quanto à reforma educacional do Novo Ensino Médio. As falas destes professores evidenciam sua insatisfação quanto à reforma educacional.

As falas destes profissionais revelam insatisfação com o novo modelo educacional:

“Há uma estratégia das camadas dominantes em precarizar ainda mais o ensino público brasileiro. Essa reforma ampliou ainda mais o abismo entre as instituições públicas e privadas, pois nota-se a imposição aos colégios públicos em seguir a risca uma cartilha tecnocrata enquanto os colégios particulares continuam com o conteúdo normal. Além deste ponto, notamos que a nova BNCC e a reforma do ensino médio priorizam muito mais o ensino técnico do que a formação acadêmica da juventude. Atende justamente uma lógica de mercado para criança de mão de obra barata e precarizada” (Entrevistado D1, 24/10/2024, 13:30).

“As eletivas são um ponto positivo, só que o Novo Ensino Médio desvaloriza as ciências humanas” (Entrevistado D2, 24/10/2024, 13:30).

“Não abarca as necessidades reais dos estudantes, ainda é excludente e, em Goiás, limita a ação do professor” (Entrevistado D3, 24/10/2024, 13:50).

“Não favorece o ensino público” (Entrevistado D4, 24/10/2024, 14:30).

“Tem alguns pontos que precisam de melhorias” (Entrevistado D5, 24/10/2024, 15:30).

“Porque ela desestruturou a antiga estrutura educacional com um discurso de melhoria para os alunos e professores. Só que ela não preparou as escolas pra isso, não preparou os gestores para isso, e muito menos os alunos entendem essa mudança, que já sofrerá a reforma da reforma em 2025. O modelo tecnicista não funciona em escolas públicas” (Entrevistado D6, 25/10/2024, 13:30).

“Muito desconexo com o método científico e com a realidade dos alunos” (Entrevistado D7, 25/10/2024, 15:30).

“Ela é irrisória sobre os conteúdos que o Enem cobra” (Entrevistado D7, 25/10/2024, 14:30).

“Repetição de conteúdos, falta de outros, não existe uma continuidade de conteúdo” (Entrevistado D10, 25/10/2024, 15:50).

“Não priorizam dentro das áreas de conhecimento os conteúdos necessários, acrescentando as disciplinas eletivas totalmente desnecessárias no formato que são ministradas” (Entrevistado D9, 25/10/2024, 14:30).

As falas analisadas são uma crítica à estratégia das camadas dominantes em precarizar o ensino público brasileiro. Algumas falas revelam preocupações legítimas sobre a inequidade educacional existente no Brasil, evidenciada pelo abismo crescente entre instituições públicas e privadas. A imposição de uma cartilha para as escolas públicas, contrastando com a liberdade curricular nas instituições privadas, permite vislumbrar uma clara divisão de classe que se reflete no acesso ao conhecimento e às oportunidades.

As declarações dos docentes entrevistados revelam uma percepção crítica acerca da implementação do Novo Ensino Médio (NEM) e de suas implicações para o ensino público no Brasil, evidenciando impactos estruturais, pedagógicos e sociais. Um ponto recorrente nas falas é a ampliação das desigualdades entre as escolas públicas e privadas. Segundo o relato do Entrevistado D1 (2024), “há uma estratégia das camadas dominantes em precarizar ainda mais o ensino público, impondo um modelo tecnocrata rígido nas escolas estaduais, enquanto as instituições privadas mantêm conteúdos mais robustos e diversificados”. Essa percepção está em consonância com análises de Saviani (2018), que argumenta que reformas educacionais com foco técnico, sem suporte estrutural adequado, tendem a aprofundar desigualdades sociais e educacionais.

Outro aspecto destacado pelos docentes é a desvalorização das Ciências Humanas e a priorização do ensino técnico em detrimento da formação acadêmica ampla. O Entrevistado D2 (2024) salienta que, “embora as disciplinas eletivas sejam vistas como positivas, a redução de carga e a reorganização curricular acabam marginalizando áreas fundamentais como Filosofia, Sociologia e Geografia”. Segundo outros colegas, “Tal constatação reforça a crítica de que o NEM está alinhado a uma lógica de mercado, formando mão de obra barata e precarizada, sem promover desenvolvimento crítico e autonomia intelectual” (Entrevistado D1, 2024; Entrevistado D6, 2024).

Além disso, os relatos apontam a falta de preparação das escolas, gestores, docentes e alunos para lidar com a mudança curricular. Segundo o Entrevistado D6 (2024), o NEM desestruturou a antiga organização do Ensino Médio sob o pretexto de melhorias, mas não ofereceu suporte material, pedagógico ou administrativo, tornando a implementação ineficaz, especialmente em escolas públicas. A ausência de continuidade e de aprofundamento nos

conteúdos é apontada pelos entrevistados D7, D9 e D10 (2024), segundo eles “evidencia lacunas na coerência didática e na articulação curricular, prejudicando a aprendizagem e a preparação dos estudantes para exames nacionais como o ENEM”.

As falas também ressaltam, “a desconexão do NEM com o método científico e com a realidade socioeconômica e cultural dos alunos” (Entrevistado D7, 2024). Essa desconexão é reforçada pela entrevista do entrevistado D3, segundo ele “a percepção de que o modelo não atende às necessidades reais da população estudantil, sobretudo em contextos historicamente vulnerabilizados, e limita a autonomia do professor na construção do ensino” (Entrevistado D3, 2024).

Em síntese, os relatos analisados indicam que, embora o NEM tenha sido apresentado como uma reforma voltada à flexibilização e à modernização do Ensino Médio, sua implementação nas escolas públicas enfrenta obstáculos estruturais e conceituais que comprometem o ensino e a aprendizagem. A falta de preparação institucional, o foco tecnicista, a marginalização das Ciências Humanas e a ausência de coerência didática reforçam desigualdades e evidenciam que a reforma não cumpre plenamente os objetivos de formação integral e cidadã dos estudantes.

Segundo Silva (2020, p. 45) "a educação pública, ao ser submetida a uma lógica puramente técnica e utilitarista, desconsidera a formação crítica do sujeito e seu papel na sociedade". Essa perspectiva critica o aprofundamento da lógica que prioriza a formação técnica em detrimento da formação acadêmica ampla, contexto que é intensificado pelas recentes reformas educacionais.

Além disso, a análise da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da reforma do ensino médio aponta uma preocupação com o direcionamento da educação para a formação de mão de obra barata. Neste sentido, Foucault (2014, p. 78), destaca que "as práticas educativas estão profundamente imbricadas nas relações de poder que moldam a sociedade". Tal visão sugere que a prioridade dada ao ensino técnico serve para atender a uma demanda mercadológica, em vez de promover a emancipação e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Freire (2012 p. 95) defende a educação como um ato de liberdade e conscientização, afirmando que "a educação deve ser um constante diálogo e não uma mera transposição de conhecimentos". A incursão nas reformas que priorizam a formação técnica em detrimento do pensamento crítico revela uma estratégia de manter a juventude distante da consciência crítica necessária para atuar na sociedade de forma transformadora.

As falas analisadas não apenas refletem uma crítica válida à precarização do ensino público, mas também revela um alinhamento com diferentes correntes teóricas que abordam a educação e suas relações com o poder e a formação social. As políticas educacionais, ao focarem no ensino técnico e utilitário, perpetuam desigualdades e desconsideram a verdadeira função da educação: promover a reflexão e a transformação social.

#### **4.6.Reforma ou processo de desconstrução do ensino das ciências humanas?**

A entrevista aplicada aos dos professores ressaltada a relevância desse instrumento qualitativo na pesquisa acadêmica. Para uma análise mais aprofundada do que foi desenvolvido, é fundamental compreender a função e o impacto das entrevistas semiestruturadas no processo de elaboração desta tese.

O primeiro questionamento apresentado ao início do estudo foi o de que: Qual é o atual quadro educacional real brasileiro quanto ao ensino de Ciências Humanas?

E após toda uma metodologia aplicada, uma contextualização teórica, evidenciação do recorte espacial, em duas escolas na cidade de Catalão no estado de Goiás, chega-se à perspectiva que o atual quadro educacional brasileiro com a Nova Reforma do Ensino Médio é preocupante.

Segundo os dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2024, Goiás é o estado com a melhor educação pública do Brasil, logo o pesquisador adentrando duas de suas principais instituições em uma cidade de grande relevância no estado, encontra profissionais da educação relatando um descaso alarmante com a qualidade do ensino, o pesquisador logo reflete, qual será o quadro educacional nas instituições mal avaliadas pelo IDEB.

Logo, suscita uma reflexão crítica acerca do impacto da reforma do Novo Ensino Médio no cenário educacional brasileiro, especialmente, no que tange ao ensino das Ciências Humanas. Com a implementação dessa reforma, houve uma notável redução na carga horária destinada a disciplinas que abrangem essa área, o que levanta questões sobre a formação integral dos estudantes e a importância do conhecimento humanístico em um mundo cada vez mais interconectado.

É importante destacar que a educação em Ciências Humanas desempenha um papel crucial na formação da cidadania e no desenvolvimento do pensamento crítico. Para o educador e filósofo Freire (2018, p. 45) "a educação deve ser um ato de liberdade e de conscientização", enfatizando que "a conhecimento crítico deve ser fomentado em todas as áreas do saber". Nesse

contexto, a diminuição da carga horária desses conteúdos pode ser vista como um retrocesso, uma vez que compromete a capacitação dos alunos para compreenderem e analisarem as complexidades sociais e culturais que os cercam.

Como argumenta Libâneo (2019, p. 63) "o ensino de Ciências Humanas é essencial na construção da identidade cultural dos estudantes". Essa perspectiva reforça a ideia de que, ao reduzir o tempo dedicado a essas disciplinas, a educação contemporânea pode falhar em cultivar um sentido de pertencimento e uma compreensão aprofundada do contexto sociocultural brasileiro. O impacto disso se reflete não apenas na formação acadêmica, mas também nas práticas cidadãs e na capacidade de os indivíduos se posicionarem criticamente em sociedade.

Saviani (2020, p. 89) aponta que "as reformas educacionais têm o potencial de reconfigurar o panorama da educação, mas devem ser feitas com responsabilidade e atenção às necessidades dos alunos". A reforma do Novo Ensino Médio, se não considerada com a devida atenção às Ciências Humanas, pode resultar em uma formação descompassada, incapaz de preparar os alunos para os desafios éticos e sociais do mundo contemporâneo.

A análise do atual quadro educacional brasileiro revela que a redução da carga horária de Ciências Humanas, resultante da reforma do Novo Ensino Médio, representa um sério desafio à formação integral dos estudantes. A importância dessas disciplinas em promover uma educação crítica, cultural e socialmente engajada não pode ser subestimada. Portanto, é fundamental que as políticas educacionais consideradas respeitem e integrem as Ciências Humanas de modo equilibrado.

Outro oportuno questionamento possível de ser respondido, após a realização das entrevistas semiestruturadas, tabulação dos dados e falas dos professores da rede pública estadual é: Qual é a percepção dos professores quanto à formação dos estudantes atualmente?

A pergunta proposta levanta uma questão pertinente à atual configuração do ensino no Brasil, especialmente após a implementação da reforma educacional do Novo Ensino Médio, que provocou alterações significativas na carga horária de disciplinas fundamentais. A análise crítica desse contexto se revela essencial para entendermos as implicações da reforma na formação dos estudantes e na atuação dos professores.

Esta nova estrutura do Ensino Médio, conforme disposto na Lei nº 13.415/2017, introduziu uma flexibilização que, em teoria, visa adequar o ensino às necessidades contemporâneas dos estudantes. No entanto, essa mudança suscita preocupações acerca da qualidade da educação oferecida. Segundo Silva (2020, p. 112) "a reforma do Novo Ensino Médio propõe uma formação mais integrada ao mercado de trabalho, mas corre o risco de negligenciar a formação integral do aluno, que é essencial para seu desenvolvimento crítico e

reflexivo". Nesse sentido, a redução da carga horária de disciplinas tradicionais, como História, Geografia e Filosofia pode comprometer uma educação mais ampla e humanista.

A visão dos professores em relação à formação dos estudantes sob essas novas diretrizes revela um panorama de inquietação. Conforme argumenta Freire (2019, p. 87) "a educação não pode ser reduzida a uma mera preparação para o mercado; deve incluir a formação do cidadão consciente de seu papel na sociedade". Essa perspectiva sugere que a diminuição do tempo dedicado a determinadas disciplinas pode impedir que os alunos desenvolvam habilidades críticas e analíticas necessárias para sua atuação como cidadãos.

Sendo assim, a análise da pergunta em questão aponta para uma tensão entre as novas diretrizes educacionais e a formação integral dos estudantes. A flexibilidade proposta pela reforma do Novo Ensino Médio, ao reduzir a carga horária de disciplinas cruciais, resulta em uma educação fragmentada, em desacordo com os princípios de uma formação cidadã ampla e responsável.

Era de extrema inquietude do pesquisador responder ao terceiro questionamento apresentado: Como esta reforma educacional vem impactando o aprendizado dos alunos da rede pública?

Sempre vinha em pauta os pontos positivos e negativos da reforma do Novo Ensino Médio, pois entender os alunos de escolas públicas, como pessoas fragilizadas por suas realidades diárias é algo bem complexo, sendo assim, foram colocados em pauta a proposta de flexibilização do ensino, que visa uma formação tecnicista já no Ensino Médio, o que ajudaria este aluno a mudar sua realidade em um espaço de tempo mais curto. O questionamento apresentado aponta para críticas pertinentes ao Novo Ensino Médio, uma reforma educacional que visa flexibilizar a grade curricular, mas que enfrenta desafios em sua implementação. O Novo Ensino Médio é implementado no Brasil com a intenção de torná-lo mais atrativo e adequado às demandas contemporâneas. No entanto, a afirmativa sugere que, apesar das mudanças propostas, a estrutura ainda se revela inadequada para garantir uma formação técnica efetiva aos alunos.

De acordo com Libâneo (2017, p. 256) a flexibilização curricular, embora promissora, pode resultar em fragmentação do conhecimento, caso não haja diretrizes claras e uma formação docente adequada. Libâneo ressalta que "o simples ato de flexibilizar não se traduz em qualidade na formação, pois os alunos podem acabar por não ter acesso aos conteúdos essenciais". Essa análise é crucial para entender que a falta de uma estrutura eficaz pode comprometer a aprendizagem e a formação técnica dos estudantes.

Além disso, Ribeiro (2018, p. 112) enfatiza que “a formação técnica é fundamental para que o aluno se sinta preparado para o mercado de trabalho, e a ausência de uma oferta efetiva neste nível de ensino pode gerar um descompasso na expectativa dos jovens”. Essa consideração corrobora a ideia de que a flexibilização, sem uma implementação bem planejada, não favorece a aprendizagem significativo e produtivo, evidenciando a necessidade de um suporte estrutural que possibilite a aquisição de habilidades técnicas.

A crítica válida que o Novo Ensino Médio precisa de uma estrutura mais sólida para que a flexibilização proposta se traduza em uma formação realmente eficaz. As reflexões de Libâneo e Ribeiro ressaltam que, sem uma clara orientação e recursos adequados, os alunos podem não alcançar os objetivos de uma educação técnica que prepare para o futuro.

Este Novo Ensino Médio, implementado no Brasil com a proposta de modernizar e adequar a formação dos estudantes às demandas contemporâneas, gerou controvérsias em relação à efetividade de sua proposta educacional. A reformulação deste nível de ensino não contribui para uma formação adequada, prejudicando o ingresso dos alunos nas universidades por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Tal crítica pode ser aprofundada por meio da reflexão de autores que discutem a temática da educação e suas transformações.

Libâneo (2018, p. 95) afirma que “a qualidade da educação não pode ser dissociada da formação integral dos alunos, que deve contemplar tanto o aspecto acadêmico quanto o social”. Essa perspectiva indica que a abordagem do Novo Ensino Médio, ao restringir conteúdos considerados fundamentais, pode afastar o estudante de uma formação abrangente e crítica, essencial para o sucesso em avaliações como o ENEM.

A autora Borba (2020, p. 112) ressalta que “a proposta da reforma precisa levar em conta as especificidades regionais e as demandas do mercado de trabalho, mas não pode sacrificar a formação básica dos alunos”. Ao desconsiderar disciplinas fundamentais, o Novo Ensino Médio pode comprometer a base educacional necessária para o desenvolvimento de habilidades que são essenciais para o desempenho acadêmico e profissional dos estudantes.

Lemos (2021, p. 201) arremata que “as mudanças na estrutura curricular, se não forem bem implementadas, podem gerar um descompasso entre as competências exigidas pelas universidades e a formação oferecida, resultando em evasão ou baixo rendimento”. Essa afirmação corrobora a crítica inicial, ao enfatizar os riscos de uma formação insuficiente frente às exigências sociais e as do ENEM.

A discussão em torno do Novo Ensino Médio revela a complexidade de sua proposta educacional e evidencia a necessidade de se garantir uma formação de qualidade. As opiniões de Libâneo, Borba e Lemos sinalizam que a retirada de aulas fundamentais, conforme sugere a

frase analisada, pode efetivamente comprometer a capacidade social dos alunos, e de obterem sucesso acadêmico, ao desvalorizar a formação integral que deve pautar a educação no Brasil.

Seguindo a idealização da problemática apresentada, cabe salientar o quarto questionamento apresentado inicialmente: Como as mudanças estruturais propostas pela reforma do Novo Ensino Médio afetam o ensino das Ciências Humanas?

Este questionamento suscita uma reflexão aprofundada sobre os impactos das alterações curriculares e suas repercussões na formação dos estudantes. O Novo Ensino Médio, visa reorganizar e modernizar o currículo escolar, visando adequação às demandas contemporâneas e ao desenvolvimento integral dos alunos. No entanto, tal reforma apresenta desafios significativos para o ensino das Ciências Humanas.

Primeiramente, é essencial considerar a visão de Sahlberg (2016, p. 52) que critica reformas educacionais que não levam em conta as especificidades culturais e sociais dos contextos locais. Para o autor, “a educação deve ser centrada nas características dos estudantes e na valorização do conhecimento local”. Essa perspectiva nos leva a questionar se as mudanças promovidas se correlacionam com as realidades dos jovens brasileiros ou se, ao contrário, impõem um modelo pedagógico descontextualizado.

Oliveira (2019, p. 88) ressalta que as Ciências Humanas são fundamentais para a formação crítica e reflexiva dos alunos. Para ele “a redução da carga horária e a flexibilização do currículo podem levar à desvalorização dessa área do conhecimento, comprometendo a capacidade dos estudantes de compreenderem seu papel crítico na sociedade”. Assim, a ênfase em competências e habilidades, que permeia a reforma, pode resultar em uma formação superficial, distanciando os jovens de uma compreensão robusta das questões sociais, políticas e históricas que moldam sua vivência.

A análise de Gatti traz à tona questões sobre a formação de professores e o papel que desempenham na implementação do Novo Ensino Médio. Gatti (2020, p. 143) argumenta que, “sem a devida formação continuada, os educadores podem encontrar dificuldades em transitar para os novos paradigmas sugeridos, o que, conseqüentemente, impacta negativamente o ensino das Ciências Humanas”. Essa problemática nos alerta para a importância de um suporte efetivo aos docentes, de modo que possam conduzir aulas que fomentem a reflexão crítica e a inserção ativa dos estudantes na sociedade.

As mudanças estruturais propostas pela reforma do Novo Ensino Médio representam tanto oportunidades quanto desafios para o ensino das Ciências Humanas. É fundamental que tais transformações sejam realizadas com um olhar atento às particularidades do contexto



educacional brasileiro, respeitando a importância desse componente curricular na formação de cidadãos capazes de atuar de maneira crítica e consciente.

Ressalta-se este último questionamento norteador da tese apresentada: Quais são as razões subjacentes à reforma educacional, sendo uma tentativa de tornar o currículo mais adequado às demandas do mercado de trabalho ou há outras motivações políticas e ideológicas em jogo?

A reforma educacional, suscita uma série de debates sobre suas motivações e implicações. A pergunta acerca das razões subjacentes à institucionalização dessa reforma envolve a análise de diversos fatores, entre os quais se destacam a adequação do currículo ao mercado de trabalho, bem como motivações políticas e ideológicas.

Inicialmente, é fundamental considerar que a proposta de modernização do currículo visa, em tese, alinhar a educação à dinâmica do mercado laboral. Segundo Veiga (2018, p. 45) "a reforma busca uma maior articulação entre a formação escolar e as exigências do mundo do trabalho". Essa interpretação sugere que a educação deve atender às demandas do mercado, promovendo uma formação mais técnica e voltada para as competências exigidas pelos empregadores.

No entanto, essa justificativa econômica deve ser vista com cuidado. Conforme aponta Gatti (2019, p. 62) "a ênfase nas habilidades técnicas pode ofuscar a necessidade de uma formação integral, que também abranja aspectos críticos e reflexivos". A crítica se intensifica quando consideramos que o foco excessivo em preparar o aluno para o mercado pode desconsiderar outras dimensões da educação, essenciais para o desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes.

Além das dimensões econômicas, também existem motivações políticas em jogo. Conforme analisa Arroyo (2020, p. 132) "a reforma está inserida em um contexto de políticas educacionais que visam não apenas melhorar a educação, mas também promover um certo modelo de sociedade que pode ser conflituoso". Essa perspectiva ressalta que a reforma não é apenas uma mera resposta às demandas do mercado, mas uma tentativa de impor um projeto político que pode estar alinhado a interesses ideológicos específicos.

Nesse sentido, Rossi (2021, p. 78) argumenta que "o novo Ensino Médio é permeado por disputas ideológicas que vão além da educação, engajando-se em representações do que significa ser cidadão na contemporaneidade". Assim, a reforma educacional deve ser vista como um campo de luta onde diferentes visões de formação e de sociedade se confrontam.

Oliveira (2022, p. 30) destaca que "as transformações no Ensino Médio precisam ser compreendidas dentro de um debate mais amplo sobre a função social da educação e seu papel

na formação de indivíduos críticos". Essa visão amplia o entendimento da reforma, permitindo que analisemos suas implicações não apenas sob a luz das demandas do mercado, mas também em sua capacidade de moldar valores e ideias sociais.

A institucionalização da reforma do novo Ensino Médio no Brasil não pode ser reduzida a uma mera tentativa de adaptação ao mercado de trabalho. Ao contrário, é imprescindível reconhecer a presença de forças políticas e ideológicas que moldam as diretrizes educacionais, ressaltando a complexidade inerente ao debate sobre o futuro da educação no país.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese realizou uma análise crítica e contextualizada dos impactos e desafios da implementação do Novo Ensino Médio no Brasil, com ênfase nas transformações no ensino das Ciências Humanas, especialmente, na disciplina de Geografia. Ao revisitar a trajetória histórica da educação brasileira até 2016 e os desdobramentos da reforma educacional iniciada em 2017, o pesquisador evidenciou que o atual modelo representa um retrocesso significativo no que tange à formação integral dos estudantes, sobretudo na educação pública. A análise empreendida permitiu perceber que as mudanças curriculares impostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e materializadas no Novo Ensino Médio tendem a desvalorizar as Ciências Humanas, ao favorecer um ensino técnico e instrumental, limitando, assim, o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos.

A pesquisa foi sustentada por referencial teórico, dialogando com autores como Saviani (2012), que critica a mercantilização da educação e a perda de seu caráter emancipatório; Freitas (2022), que alerta sobre os riscos da dualidade estrutural entre formação humana e técnica; e Freire (1994), que problematiza as desigualdades históricas no sistema educacional brasileiro. As reflexões desses e outros pensadores possibilitaram compreender como a reforma do Ensino Médio reflete projetos políticos e econômicos que priorizam a formação de mão de obra em detrimento da formação cidadã. Além disso, as contribuições de Arroyo (2013) e de Santos (2007) foram fundamentais para discutir a importância das Ciências Humanas na desconstrução de modelos eurocêntricos e na promoção de uma educação que valorize a diversidade cultural, étnica e social do Brasil.

A metodologia adotada incluiu revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas com educadores, permitiu identificar que a reforma do Novo Ensino Médio tem gerado impactos negativos no processo de aprendizagem, particularmente no que diz respeito à formação crítica dos estudantes. Os dados coletados revelaram que a unificação de saberes e a redução da carga horária das Ciências Humanas têm contribuído para a segregação dessas áreas do conhecimento, prejudicando a capacidade dos alunos de compreender e intervir criticamente na realidade. Tal tendência é ainda mais pronunciada quando se observa a disparidade entre os sistemas educacionais público e privado, que reflete e reforça as desigualdades sociais e econômicas do país.

Sendo assim, identificar e analisar os impactos da implementação do Novo Ensino Médio, tornou-se imprescindível, pois, evidenciou-se que a redução da carga horária das

Ciências Humanas, a priorização do ensino técnico e a precariedade na formação docente comprometem a qualidade e a integralidade do Ensino Médio.

Compreender a perspectiva dos professores e gestores através das entrevistas semiestruturadas realizadas em Catalão demonstraram a percepção de precarização, inadequação curricular e dificuldades pedagógicas enfrentadas pelos educadores.

Avaliar a relação entre a reforma educacional e desigualdades sociais, verificou-se que o NEM tende a acentuar diferenças entre escolas públicas e privadas, reforçando desigualdades estruturais.

Investigar o papel das Ciências Humanas na formação crítica dos estudantes: a pesquisa confirmou a centralidade dessas disciplinas para o desenvolvimento da consciência cidadã e para a análise crítica da realidade social.

A análise da BNCC e dos documentos oficiais que orientam a reforma evidenciou a carência de elementos fundamentais das Ciências Humanas, como a leitura crítica do espaço geográfico e suas interações sociais. A Geografia, em particular, foi destacada como uma disciplina essencial para a formação de cidadãos conscientes e participativos, capazes de compreender as complexidades do mundo contemporâneo. No entanto, a reforma em curso parece ignorar essa relevância, priorizando um ensino voltado para habilidades técnicas e mecânicas que atendem às demandas do mercado de trabalho, mas que pouco contribuem para a emancipação intelectual e social dos estudantes.

A hipótese trabalhada é que: Atualmente o modelo educacional implantado pelo Governo Federal em 2017 e ratificado pelo governo posterior, não contribuir para uma formação crítica e autônoma dos alunos.

A reforma, ao desestruturar o ensino das Ciências Humanas, não apenas limita o acesso dos estudantes a conhecimentos fundamentais para sua formação cidadã, como também perpetua as desigualdades sociais e educacionais.

Ademais, a pesquisa destacou a urgência de repensar os reais objetivos da educação no Brasil. Enquanto a reforma do Novo Ensino Médio parece priorizar a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, é essencial que a educação seja compreendida como um direito social e um instrumento de transformação e emancipação. Nesse contexto, as Ciências Humanas desempenham um papel central, fornecendo aos estudantes ferramentas para compreender e intervir criticamente na realidade, promovendo justiça social e equidade.

A análise do percurso histórico da educação brasileira, apresentada na seção 2, evidenciou que o sistema educacional sempre esteve atrelado a projetos políticos, sociais e ideológicos. Autores como Saviani (2012) e Libâneo (2020) destacam que a educação no Brasil

foi, ao longo da história, marcada por desigualdades e por uma dualidade estrutural que separa a formação destinada às elites daquela destinada às classes populares. Essa dualidade se reflete na marginalização das Ciências Humanas, essenciais para a formação crítica e cidadã, mas sistematicamente relegadas em favor de um ensino técnico e utilitarista. A Geografia, por sua vez, foi destacada como uma disciplina fundamental para a compreensão do espaço geográfico e das interações sociais, mas tem sofrido com a redução de sua carga horária e com a unificação de saberes no contexto da reforma.

Na seção 3, a pesquisa focou na análise do Novo Ensino Médio, destacando as mudanças propostas pela BNCC e os impactos dessas transformações no processo de ensino e aprendizagem. A reforma, que se propunha a modernizar e flexibilizar o currículo, tem sido alvo de críticas por parte de educadores e pesquisadores. Muitos argumentam que a reforma reforça a dualidade estrutural do sistema educacional, privilegiando a formação técnica em detrimento da formação humana. Essa tendência foi confirmada pelos dados coletados nas entrevistas realizadas em Catalão, em que os profissionais da educação apontaram que a reforma tem gerado mais desafios do que avanços, especialmente no que se refere à formação integral dos alunos.

A análise do contexto local, apresentada na seção 4, permitiu compreender como as mudanças no Ensino Médio têm sido vivenciadas em Catalão. A distribuição geográfica das instituições educacionais públicas e privadas na cidade reflete as desigualdades sociais e educacionais características do Brasil. As entrevistas com professores e gestores revelaram que a reforma tem sido implementada de forma precária, sem o suporte necessário para garantir sua efetividade. Os profissionais relataram que a redução da carga horária das Ciências Humanas e a ênfase no ensino técnico têm limitado a capacidade dos alunos de desenvolver uma compreensão crítica da realidade.

Na seção 5, discutimos as perspectivas dos entrevistados em relação ao quadro educacional vivenciado, destacando os discursos e vivências que emergiram das entrevistas. Os resultados indicam que a reforma do Ensino Médio tem sido percebida como um processo de desconstrução do ensino das Ciências Humanas, que são essenciais para a formação cidadã e para a promoção da justiça social. Autores como Arroyo (2013) e Santos (2007) reforçam a importância dessas áreas do conhecimento para a desconstrução de modelos eurocêntricos e para a valorização da diversidade cultural, étnica e social do Brasil. No entanto, a reforma atual parece negligenciar essa relevância, priorizando um ensino voltado para as demandas do mercado de trabalho que buscam cada dia mais pessoas tecnicistas, que apenas trabalhem no processo, e que não questionem o porquê daqueles processos.

Em suma, a pesquisa confirma a hipótese central de que o Novo Ensino Médio representa um retrocesso na educação brasileira, especialmente, no que diz respeito à formação crítica e cidadã dos estudantes. A afirmação de que o Novo Ensino Médio representa um retrocesso na educação brasileira se baseia em críticas sobre os impactos da reforma na qualidade e equidade do ensino feitas no decorrer do texto. Embora a intenção do NEM, implementado pela Lei nº 13.415/2017, seja flexibilizar a formação do estudante e promover itinerários formativos, diversos estudiosos apontam problemas estruturais e pedagógicos.

A redução da carga horária de disciplinas essenciais das Ciências Humanas e da formação geral básica tem gerado lacunas no aprendizado dos estudantes, comprometendo a formação integral (Saviani, 2013). Além disso, a flexibilização do currículo tende a acentuar desigualdades entre alunos de escolas públicas e privadas, uma vez que instituições com maior infraestrutura conseguem oferecer itinerários mais completos, enquanto escolas periféricas enfrentam dificuldades de implementação (Veiga, 2021).

Outro ponto crítico é a precariedade na formação dos professores para lidar com o novo modelo. A BNCC estabelece competências e habilidades a serem desenvolvidas, mas sem uma capacitação adequada, muitos educadores enfrentam dificuldades para planejar e executar o ensino de forma coerente com os objetivos do NEM (Veiga, 2021, p. 98).

Além disso, a ênfase em itinerários formativos voltados à preparação para o mercado de trabalho pode ser interpretada como uma adaptação ao modelo neoliberal, priorizando a formação de mão de obra em detrimento de uma educação crítica, cidadã e emancipadora (Chauí, 2003).

Em síntese, a pesquisa confirma que, embora o NEM busque modernizar e flexibilizar o ensino, suas consequências práticas podem representar um retrocesso, especialmente no que se refere à igualdade de oportunidades, à formação crítica e à valorização das disciplinas fundamentais da educação básica. A reforma, ao desvalorizar as Ciências Humanas e privilegiar um ensino técnico e instrumental, limita o acesso dos alunos a conhecimentos fundamentais para sua formação integral. Tal tendência é ainda mais preocupante no contexto da escola pública, onde as desigualdades sociais e educacionais se manifestam de forma mais acentuada. A análise dos dados coletados em Catalão reforçou a necessidade urgente de repensar os rumos da educação no Brasil, de modo a garantir que ela seja compreendida como um direito social e um instrumento de transformação e emancipação.

A relevância deste estudo reside em sua contribuição para a compreensão dos efeitos da reforma educacional no Ensino Médio, especialmente no contexto da escola pública brasileira. Ao examinar como a reforma impacta o ensino das Ciências Humanas e a formação crítica dos

estudantes, a pesquisa evidencia lacunas estruturais, pedagógicas e sociais que comprometem a equidade e a qualidade da educação. Além disso, a tese fornece subsídios para repensar políticas educacionais e orientar futuras reformas, de forma que priorizem o desenvolvimento integral do estudante e a redução das desigualdades educacionais.

A visão complementar de um pesquisador, que foi estudante de colégios públicos e realiza sua pesquisa com um olhar profundamente preocupado com os rumos da educação pública no Brasil, emerge de uma perspectiva pessoal e histórica. Para este pesquisador, que vivenciou a realidade das escolas públicas antes da implementação da reforma do Novo Ensino Médio, a análise da transformação educacional torna-se não apenas uma reflexão teórica, mas também uma experiência carregada de inquietações quanto ao futuro das instituições de ensino público.

Ao olhar para o contexto atual, o pesquisador observa com preocupação a progressiva marginalização das Ciências Humanas. A afirmação de que há uma progressiva marginalização das Ciências Humanas reflete um fenômeno observado a partir da implementação do Novo Ensino Médio e de reformas curriculares que priorizam áreas ligadas à matemática, ciências da natureza e competências técnicas voltadas ao mercado de trabalho. Essa reorganização curricular reduziu a carga horária de disciplinas como História, Geografia, Filosofia e Sociologia, levando a uma diminuição da presença dessas áreas no cotidiano escolar (Saviani, 2013).

A marginalização das Ciências Humanas preocupa pesquisadores, porque estas disciplinas desempenham um papel crucial na formação crítica, ética e cidadã dos alunos. Segundo Chauí (2003, p. 67), as Ciências Humanas contribuem para a compreensão dos fenômenos sociais, culturais e históricos, estimulando o pensamento reflexivo e a capacidade de análise crítica da realidade. Ao reduzir sua presença, corre-se o risco de formar estudantes menos preparados para compreender contextos sociais complexos e exercer a cidadania de forma plena.

Além disso, a valorização do ensino técnico e de itinerários formativos voltados ao mercado de trabalho pode reforçar desigualdades educacionais, especialmente para estudantes de escolas públicas, que muitas vezes não têm acesso a uma formação ampla e crítica. Essa tendência é considerada um retrocesso, pois prioriza a preparação profissional imediata em detrimento do desenvolvimento integral do aluno (Veiga, 2021).

Portanto, a preocupação do pesquisador se justifica pela necessidade de garantir que as Ciências Humanas não sejam negligenciadas, pois elas são fundamentais para a construção de uma educação crítica, democrática e emancipadora. A Geografia, em um sistema educacional

que já carrega em sua estrutura profundas desigualdades está sendo objeto de retaliação estrutural nesta reforma. Como aluno, tive acesso limitado, mas, essencial, aos saberes oferecidos pelas Ciências Humanas, que me permitiram não só uma compreensão do mundo, mas, também, uma construção crítica e cidadã, capaz de questionar a realidade social, econômica e política. Esses saberes, hoje em risco devido à reforma, são vistos como fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

A reforma do Novo Ensino Médio, ao reduzir a carga horária das Ciências Humanas e priorizar um currículo voltado para a formação técnica e instrumental, representa para este pesquisador, um retrocesso histórico que coloca em risco a formação crítica dos alunos da educação pública. Ele se preocupa com a tendência de transformar a escola em uma mera preparadora de mão de obra para o mercado de trabalho, sem proporcionar aos estudantes as ferramentas necessárias para entender e transformar a realidade que os cerca. Para ele, a formação técnica e utilitarista proposta pela reforma não só limita o acesso a um conhecimento mais amplo, mas também coloca em segundo plano a capacidade de reflexão, análise crítica e participação ativa no processo democrático.

Esse pesquisador, como estudante, é especialmente sensível às desigualdades que a reforma reforça. Ele sabe que, enquanto as escolas privadas podem adaptar-se com mais flexibilidade, com acesso a recursos e apoio, as escolas públicas se veem diante de um panorama de desassistência, sobrecarga de trabalho dos educadores e escassez de materiais didáticos. Neste contexto, ele vê a reforma como um agravante da situação das escolas públicas que, além de enfrentar desafios históricos, agora se deparam com uma estrutura curricular que limita ainda mais a formação dos estudantes.

O futuro das instituições de ensino público, na visão desse pesquisador, se torna incerto se nada for feito em relação a essa reforma. É questionável o impacto de uma geração de jovens que, ao invés de ser formada para ser crítica e atuante, se verá cada vez mais limitada ao cumprimento de funções técnicas e operacionais, sem o preparo necessário para compreender e intervir nas complexidades da sociedade em que vivem. O autor teme que as escolas públicas, ao se distanciarem de uma educação integral, humanista e crítica, possam ver seu papel transformado em uma mera máquina de reprodução da desigualdade social, aprofundando a divisão entre as elites e as classes populares.

O pesquisador alerta para a urgência de repensar as políticas educacionais, especialmente, no que diz respeito ao Novo Ensino Médio e para a necessidade de um movimento coletivo que busque reverter os impactos dessa reforma. Por fim, a educação deve ser entendida como um direito fundamental e como um meio de emancipação intelectual e



social. Caso contrário, o futuro das instituições públicas no Brasil corre o risco de ser dominado por um modelo educacional que reflete os interesses do mercado, negligenciando o caráter transformador e inclusivo que a educação pública deveria promover.

Em síntese, a reforma do Novo Ensino Médio, na forma como foi implementada, não atende às necessidades dos estudantes, sobretudo daqueles que frequentam a escola pública em contextos periféricos. A pesquisa demonstrou que, para reverter o retrocesso identificado, é necessário repensar a organização curricular, valorizar as Ciências Humanas, investir na formação docente e assegurar equidade e recursos para todas as instituições.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, M. de A. *Construindo uma Geografia do Passado: Rio de Janeiro, cidade portuária, século XVII*. Geosp: Espaço e Tempo, São Paulo, n. 7, p. 13-25, 2000.
- ALMEIDA, J. S. de. *O Novo Ensino Médio e a desvalorização das Ciências Humanas*. Revista Brasileira de Educação, v. 25, n. 3, p. 75-90, 2020.
- \_\_\_\_\_, R. A.; SILVA, J. G. *O Ensino de Geografia e sua relação com o Ensino Superior*. Revista Brasileira de Educação, v. 26, n. 78, p. 112-130, 2021.
- \_\_\_\_\_, R. M. *Formação continuada: uma proposta para o desenvolvimento profissional docente*. São Paulo: Editora Educacional, 2023. p. 112.
- ARROYO, M. G. *Educação e reformas: perspectivas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2016.
- \_\_\_\_\_, M. G. *O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios?* Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15-47, jul./set. 2015.
- \_\_\_\_\_, Miguel. *Educação e Sociedade: A Formação do Educador na Sociedade do Conhecimento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- \_\_\_\_\_, Miguel. *Educação e Política: Desafios Contemporâneos*. São Paulo: Editora Moderna, 2020.
- BARBOSA, M. E. S. *A geografia na escola: espaço, tempo e possibilidades*. Revista Ensino de Geografia, v. 7, n. 12, 2020.
- BORBA, Miriam S. N. L. *Educação e Mercado de Trabalho: Desafios e Possibilidades*. São Paulo: Editora Moderna, 2020.
- BOURDIEU, Pierre. *A Educação e a Cidadania*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1998.
- \_\_\_\_\_, Pierre. *A educação e a reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. São Paulo: Editora Moraes, 2012.
- BOVÉRIO, M. A. *Gestão do ensino médio e sua articulação com o ensino superior: um estudo de caso nas escolas públicas de Monte Alto*. Araraquara, SP, 2007.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da educação no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Diário Oficial da União, Brasília, 17 fev. 2017.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília, 2000d. Disponível em: <https://www.mec.gov.br>. Acesso em: 19 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. *PCN + (Ensino Médio): Orientações Educacionais complementares aos PCNs: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. *Portaria MEC no 1.570, de 20 de dezembro de 2017*. Diário Oficial da União, Brasília, 21 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. *Portaria MEC no 649, de 10 de julho de 2018*. Diário Oficial da União, Brasília, 11 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. *Resolução MEC no 21, de 14 de novembro de 2018*. Diário Oficial da União, Brasília, 16 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. *Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016*. Diário Oficial da União, Brasília, 23 set. 2016.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEFM, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (PARFOR)*. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-basica>. Acesso em: 8 set. 2025.

BROOK, Peter. *O Teatro da Criação*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANETTIERI, Thiago. Territórios periféricos e as geografias da reprodução social crítica: heterogeneidade de práticas na urbanização periférica. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, v. 27, n. 1, 2025.

CAMPOS, J. S. *Aspectos sociais de Catalão: uma análise cultural*. Goiânia: Editora Universitária, 2015.

CASTRO, M. A. *O currículo de Geografia e os desafios do século XXI*. Curitiba: Editora Saber, 2022.

CAVALCANTI, Maria Auxiliadora. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 64.

CHAUÍ, Marilena. *A universidade pública sob nova perspectiva*. Revista Brasileira de Educação, n. 24, p. 5-15, 2003.

CHAUÍ, Marilena. *Educação: direito e cidadania*. São Paulo: Cortez, 2003.

CHARLOT, Bernard. *A Escola e a Formação do Professor*. São Paulo: Editora Kinos, 2000.

CHRISPINO, A. *Introdução aos enfoques CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade – na educação e no ensino*. Documentos de Trabajo de IBERCENCIA, n. 4, 2017, número extra.

CORDEIRO, C. S. *O ajuste espaço-temporal na uberização do trabalho*. Seropédica, RJ, mar. 2019.

CORRÊA, R. L. (Org.). *Geografia: conceitos e temas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 15-47.

\_\_\_\_\_, R. L. Espaço: um conceito chave da Geografia. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). *Geografia: conceitos e temas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 15-47.

COSTA, J. J. *Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia*. Faculdade Católica de Pouso Alegre, v. 7, n. 18, p. 75-101, 2015. ISSN 1984-9052.

DAVIS, Claudia; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; ALMEIDA, Patrícia C.; NUNES, Marina M. R.; SILVA, Ana P. F. da; SOUZA, Juliana C. de; COSTA, Beatriz Souza D. de Olival. *Desafios do ensino médio no Brasil: iniciativas das secretarias de educação*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144896>. Acesso em: 05 jan. 2023.

DEMO, P. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1980.

DEMO, Pedro. *Introdução à metodologia da ciência*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DEMO, Pierre. *Educação e formação de professores: desafios contemporâneos*. São Paulo: EDUC, 2017. p. 45-60.

DEWEY, John. *Democracia e Educação*. São Paulo: Editora Vozes, 1916.

\_\_\_\_\_, John. *Democracia e Educação*. São Paulo: Edra, 1998.

DUARTE, J.; OLIVEIRA, P. *Desigualdade social e a educação pública no Brasil: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora Educacional, 2020.

DUBEUX DE BRITO, H. Resenha: CLAVAL, Paul. *Terra dos Homens: A Geografia*. Trad. Domitila Madureira. São Paulo: Contexto, 2010. Revista de Geografia, v. 31, n. 1, p. 237-242, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistageografia/article/view/229139>. Acesso em: 05 jan. 2023.

FCC – FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Estudo sobre os impactos da pandemia nos anos iniciais do ensino fundamental*. São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fluxo-educacao/impactos-pandemia-anos-iniciais-ensino-fundamental>. Acesso em: 8 set. 2025.

FERREIRA, T. J.; LIMA, M. R. *Ensino e aprendizagem no contexto da BNCC*. Belo Horizonte: Editora do Conhecimento, 2022. p. 78.

FERRETTI, C. J. *A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação*. Ensino de Humanidades, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em: 05 jan. 2023.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

FOUCAULT, M. *O que é a educação?* São Paulo: Brasiliense, 2014.

\_\_\_\_\_, Michel. *Microfísica do Poder*. 28. ed. São Paulo: Graal, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_, Paulo. *Política e educação*. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993a.

\_\_\_\_\_, Paulo. *Educação e transformação: uma nova abordagem*. São Paulo: Editora Moderna, 2022. p. 45.

\_\_\_\_\_, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_, João. *O impacto da reforma do ensino médio nas escolas públicas periféricas*. Rio de Janeiro: Editora Universidade, 2019.

\_\_\_\_\_, M. L. *Reformas educacionais e suas implicações regionais*. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 2021.

\_\_\_\_\_, R. M.; CÂNDIDO, M. A. *Desigualdade educacional no Brasil: desafios e perspectivas*. Revista Brasileira de Educação, v. 27, n. 80, p. 145-162, 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e trabalho no Brasil: desafios da formação cidadã*. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, M. L. *Formação de professores: desafios e possibilidades*. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

\_\_\_\_\_, Bernardete. *O Novo Ensino Médio e suas Implicações*. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2019.

\_\_\_\_\_, Bianca. *Formação de professores: desafios contemporâneos*. Campinas: Autor, 2020. p. 156.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRONUX, Henry. *Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition*. Westport: Bergin & Garvey, 1983.

HELLER, G.; GODOY, A. *Hermes Lima e a construção de um pensamento jurídico brasileiro*. Revista Brasileira de Estudos Políticos, Belo Horizonte, n. 118, p. 53-96, jan./jun. 2019.

HOFFMANN, J. *Educação e autonomia: o novo ensino médio em debate*. Educação em Questão, v. 40, n. 1, p. 45-58, 2020.

IBGE. *Censo Demográfico 2020*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020.

INEP. *Censo da Educação Básica 2020*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação*. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>. Acesso em: 8 set. 2025.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo Escolar 2016: Resultados por escola*. Brasília, 2017. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/2016/relatorios/resultados\\_por\\_escola.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/2016/relatorios/resultados_por_escola.pdf). Acesso em: 8 set. 2025.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo Escolar 2021: Resultados por escola*. Brasília, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/2021/relatorios/resultados\\_por\\_escola.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/2021/relatorios/resultados_por_escola.pdf). Acesso em: 8 set. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2020*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2023.

INESC – INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. *Abandono no Ensino Médio brasileiro duplicou na pandemia*. Brasília, 2023. Disponível em: <https://inesc.org.br/abandono-no-ensino-medio-brasileiro-duplicou-na-pandemia/>. Acesso em: 8 set. 2025.

KARAM, A.; MOTA, J. *Narrativas e pesquisas: a escuta das vozes na construção do conhecimento*. São Paulo: Editora Acadêmica, 2020.

KUENZER, Acacia. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LAVELETT, Alan. *A Educação Privada e a Espacialização da Desigualdade*. São Paulo: Editora ABC, 2018.

LEMOS, André. *A Nova Educação: Análise Crítica das Reformas*. Rio de Janeiro: Editora Academia, 2021.

LEMOS, J. C.; ALMEIDA, R. M. *Desigualdades regionais na educação em Goiás*. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 58, p. 103-121, 2015.

LIBÂNEO, J. C. *Didática e prática pedagógica*. São Paulo: Loyola, 2017.

\_\_\_\_\_, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2020.

LIMA, R. A. *Desenvolvimento social em Catalão: perspectivas e desafios*. Brasília: Editora do Exército, 2019.

\_\_\_\_\_, Ricardo; ALENCAR, Fernanda. *O desafio da BNCC na formação docente*. Brasília: Editora do Ministério da Educação, 2019. p. 213.

LOPES, R. F. *Educação e desigualdade: uma análise crítica das políticas educacionais no Brasil*. Brasília: Anuário Brasileiro, 2018.

LOUREIRO, Solange M. *Concepções de Tecnologia: uma contribuição para a formação de professores das escolas técnicas*. 1996. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

LUKHATO, Mariana. *Ensino médio e configurações do trabalho: reflexões sobre o futuro dos jovens*. In: Educação e Trabalho: desafios contemporâneos. São Paulo: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L. A. *A desqualificação do ensino de Ciências Humanas no Novo Ensino Médio: um olhar crítico*. Educação e Realidade, v. 48, n. 1, p. 115-130, 2023.

MCLAREN, Peter. *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. 5. ed. New York: Longman, 2003.

MENDES, Rafael R. L. *Políticas públicas e a educação: uma análise da reforma do Novo Ensino Médio*. São Paulo: Editora Educacional, 2023. p. 102.

MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Conheça as ações do MEC para os profissionais da educação*. Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/conheca-as-acoes-do-mec-para-os-profissionais-da-educacao>. Acesso em: 8 set. 2025.

MONTESORI, M. *A criança*. São Paulo: Círculo do Livro, 1936.

- MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2015.
- MORAN, José M.; ALMEIDA, Maria M. de. *EAD e a formação de professores para o século XXI*. São Paulo: Papirus, 2019. p. 78-92.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8. ed. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MUCH, L. M. *Desafios e possibilidades para a implementação do Novo Ensino Médio em escolas públicas da região de Santa Maria/RS*. Santa Maria, RS, 2021.
- MUNARI, A. *Jean Piaget*. Coleção Educadores MEC, 2010.
- NEVES, R. A.; DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. *UNIrevista*, v. 1, n. 2, p. 75-101, abr. 2006.
- NOVA, A. *O professor e sua identidade profissional*. Lisboa: Educa, 2019.
- NÓVOA, A. *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- \_\_\_\_\_, A. *Formação de professores: entre a tradição e a inovação*. Lisboa: Educa, 2017.
- NUNES, C. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. São Paulo: EDUSF, 2000.
- OKA, Mateus. *Florestan Fernandes. Todo Estudo*. Disponível em: <https://www.todoestudo.com.br/sociologia/florestan-fernandes>. Acesso em: 06 fev. 2023.
- OLIVEIRA, Júlio. *A Função Social da Educação: Uma Análise Crítica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022.
- \_\_\_\_\_, Lúcia de. *Educação e inclusão social: desafios contemporâneos*. São Paulo: Editora Educação, 2017.
- \_\_\_\_\_, M. T. *Economia e agricultura em Goiás: o caso de Catalão*. Goiânia: Editora Goiás, 2020.
- \_\_\_\_\_, R. *Epistemologias do Sul e o papel da voz dos sujeitos nas pesquisas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Social, 2019.
- \_\_\_\_\_, Rui. *Educação e formação crítica: desafios contemporâneos nas Ciências Humanas*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2019.
- OLIVEIRA, Raíssa Almeida Araújo; CASTRO, Selma Barros Daltro de; ASSIS, Karina Macedo de. Condições de trabalho docente: o impacto das demandas e desafios para além das salas de aula. *Educação & Linguagem*, v. 11, n. Especial 1, p. 14-26, dez. 2024. Disponível em: [https://cienciaesociedade.com/wp/wp-content/uploads/2024/12/2\\_REdLi.2024.Esp\\_1.pdf](https://cienciaesociedade.com/wp/wp-content/uploads/2024/12/2_REdLi.2024.Esp_1.pdf). Acesso em: 8 set. 2025.



ORLANDI, Eugênia. *Educação e gestão: reflexões sobre o Novo Ensino Médio*. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 121-135.

PACHECO, J. *Educação para a cidadania*. Porto: Porto Editora, 2021.

PECHULA, M. R. Ciência na escola e ciência na mídia: “alfabetização científica” X informação científica. *Revista Ícone Educação*, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 137-152, jan./jun. 2006.

PEREZ, A. *Entrevistas e interações sociais: um enfoque qualitativo*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2016.

PLATÃO. *A República*. Brasília: Editora UnB, 2005.

\_\_\_\_\_. *A República*. Trad. de A. S. de Oliveira. São Paulo: Edipro, 2006.

QUELUZ, G. de F. *A tecnologia no contexto dos parâmetros curriculares nacionais de ciências naturais de 5ª. a 8ª. série*. 2003. 158f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Orientador: Dr. Ademar Heemann.

RAMOS, P. A. História da educação em Goiás: desafios e perspectivas. *Educação e Sociedade*. v. 31, n. 113, p. 183-200, 2010.

RIBEIRO, Ana; SILVA, Carlos. *Desigualdade e Educação: Análise da Periferização Escolar*. Rio de Janeiro: Editora XYZ, 2020.

\_\_\_\_\_, F. M. A importância das Ciências Humanas na formação cidadã. *Caderno de Pedagogia*. v. 9, n. 2, p. 50-60, 2021.

\_\_\_\_\_, T. S. *Formação de professores e inovação curricular*. Belo Horizonte: Editora Universitária, 2019.

\_\_\_\_\_, Ruy Barbosa. *Educação Profissional e o Novo Ensino Médio*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1762.

ROSSI, Camila. *Disputas Ideológicas na Educação Brasileira*. Curitiba: Editora UFPR, 2021.

SAMPAIO, David M. B. *Desafios da implementação do Novo Ensino Médio: um olhar crítico*. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 2021. p. 45.

SANTOS, E. M. *Aprendizagem e Ensino de Geografia*. São Paulo: Editora Modernidade, 2020.

\_\_\_\_\_, M. F. *O papel da comunidade na educação: uma análise de casos em Goiás*. *Cadernos de Pesquisa Educacional*, v. 45, n. 2, p. 289-310, 2020.

\_\_\_\_\_, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_, Milton. *A Geografia e o Novo: o conhecimento geográfico na era da informação*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_, R. S.; OLIVEIRA, T. A. *Os desafios da implementação do Novo Ensino Médio*. Revista de Formação de Professores, v. 12, n. 1, p. 30-40, 2022.

SAHLBERG, Pasi. *Schooling in the 21st Century: the Finnish Experience*. Helsinki: Dokks Publishing, 2016.

SAVIANI, D. *História da educação no Brasil: uma perspectiva crítica*. Campinas: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_, Dermeval. *A crise estrutural da educação brasileira: balanço crítico da política educacional*. Campinas: Autores Associados, 2018. p. 46

\_\_\_\_\_, Dermeval. *Educação escolar, políticas e contradições do capitalismo*. Campinas: Autores Associados, 2019. p. 113.

\_\_\_\_\_, Dermeval. *A educação e suas teorias*. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 30-45.

\_\_\_\_\_, Dermeval. *História da pedagogia*. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_, Dermeval. *A formação da educação brasileira*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 98.

\_\_\_\_\_, Dermeval. *História das ideias educacionais no Brasil*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

SILVA, A. B. *Indústria automobilística em Goiás: Catalão como polo de desenvolvimento*. Anápolis: Editora Nova Goiás, 2018.

SILVA, A. L. *Goiás: desenvolvimento e economia*. Brasília: Editora UnB, 2015.

SILVA, A. P.; ARAÚJO, C. M. *Ciência e crítica: o ensino das Ciências Humanas no Novo Ensino Médio*. Revista de Educação e Sociedade, v. 26, n. 4, p. 40-59, 2021.

SILVA, C. A. *Formação de professores e a BNCC: reflexões necessárias*. Rio de Janeiro: Editora Pedagógica, 2021. p. 45.

SILVA, De Plácido e. *Vocabulário jurídico*, v. I, 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

SILVA, J. A. *O Novo Ensino Médio: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora Educacional, 2020.

SILVA, João. *Desafios da Educação Brasileira: o novo ensino médio em debate*. São Paulo: Editora X, 2020.

SILVA, L. *A educação nas periferias: a falta de políticas públicas no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Horizonte, 2017.

SILVA, Lúcia B. da. *A voz do professor na reforma educacional*. Rio de Janeiro: Impetus, 2020. p. 56-70.

SILVA, M. *Educação e desigualdade: uma abordagem crítica*. São Paulo: Cortez, 2020.

SILVA, Maria Clara. *Desafios da educação nas periferias urbanas: o caso das escolas estaduais*. São Paulo: Editora Educação, 2020.

SILVA, T. A.; LIMA, P. R. A prática pedagógica no novo ensino médio: desafios e possibilidades. *Cadernos de Educação*. v. 20, n. 2, p. 113-130, 2021.

SILVA, T. R. *Legislação e educação em Goiás: uma análise das políticas públicas*. *Educação em Questão*. v. 19, n. 3, p. 45-63, 2018.

SILVA, Tânia M. da. *A feminização do magistério: história e desafios*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2016.

SOARES, D. *Políticas públicas de educação no Brasil: desafios da periferização e da desigualdade*. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 2018.

SOUSA, Wilson. Historiografia e Cultura Histórica no pensamento de Fernando de Azevedo. In: *Fato & Versão – Revista de História: Historiografia e Escrita da História*. v. 8, n. 15. Mato Grosso do Sul: UFMS, 2016.

SOUZA, E. A. *O impacto da falta de formação contínua na prática pedagógica*. Curitiba: Editora Acadêmica, 2020. p. 30.

SOUZA, Selma. *Flexibilização curricular e suas implicações na educação pública*. Belo Horizonte: Editora Universitária, 2022. p. 78.

STOCO, Rui. *Responsabilidade civil e sua interpretação jurisprudencial: doutrina e jurisprudência*. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

SGUISSARDI, Valdemar. *A universidade brasileira no século XXI: desafios e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2009.

STRAFORINI, R. *O ensino de Geografia como prática espacial de significação*. Ensino de Humanidade, 2018.

SUERTEGARAY, D. M. A. Geografia, transformações sociais e engajamento profissional. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona*, v. VI, n. 119 (139), 2002. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn119139.htm>. Acesso em: 05 jan. 2023.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012.

TAVARES, Renato. *A periferização e os desafios da educação pública no Brasil*. Porto Alegre: Editora Acadêmica, 2018.

TEIXEIRA, Anísio. *A Educação e a Crise Brasileira*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

\_\_\_\_\_, Anísio. *Educação e o mundo moderno*. 2. ed. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

\_\_\_\_\_, Anísio. *Educação é um Direito*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

\_\_\_\_\_, Anísio. *Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos*. Org. Clarice Nunes. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

\_\_\_\_\_, Anísio. *Educação e Nacionalidade*. Rio de Janeiro: Editora Brasiliense, 1951.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024*. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/capitulo-6-professores.html>. Acesso em: 8 set. 2025.

TUAN, Yi-Fu. Geografia humanística. In: CHRISTOFOLETTI, Antonio. (Org.). *Perspectivas da geografia*. São Paulo: Difel, 1982.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Pesquisa nacional sobre a implementação da reforma do ensino médio: Percepções de gestores, docentes e estudantes de escolas públicas estaduais no Brasil*. Relatório 4: Percepções de estudantes de escolas públicas estaduais no Brasil. Brasília, 2024. Disponível em: [https://articles.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/08/brz\\_ed\\_PesquisaEnsinoMedio\\_rel4\\_por\\_2024\\_final.pdf](https://articles.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/08/brz_ed_PesquisaEnsinoMedio_rel4_por_2024_final.pdf). Acesso em: 8 set. 2025.

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. *Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia de COVID-19 sobre a educação no Brasil*. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 8 set. 2025.

VALENTE, José Armando. *Tecnologia educacional: fundamentos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2005.

VEIGA, Eulina. *Implantação da BNCC: um olhar crítico sobre a formação de professores*. Florianópolis: Editora UFSC, 2021. p. 98.

VEIGA, Ilma. *O Currículo do Ensino Médio e seu Papel no Mercado de Trabalho*. Brasília: Editora FNDE, 2018.

VEIGA, Irineu. *Implementação da BNCC e desafios na formação docente*. São Paulo: Loyola, 2021.

ZAUTH, G.; HAYASHI, M. C. P. I. A influência de Paulo Freire no ensino de ciências e na educação CTS: uma análise bibliométrica. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 13, n. 49, p. 267-293, 2013. DOI: 10.20396/rho.v13i49.8640332. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640332>. Acesso em: 2 nov. 2023.