

ENSINO DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA
EFETIVAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DE
CASO NA ESCOLA ESTADUAL 13 DE SETEMBRO EM BOA
VISTA/RR

*GEOGRAPHY TEACHING FROM THE PERSPECTIVE OF IMPLEMENTING THE NEW
HIGH SCHOOL: CASE STUDY AT ESCOLA ESTADUAL 13 DE SETEMBRO IN BOA
VISTA/RR*

DOI: [10.24979/ambiente.v17i3.1481](https://doi.org/10.24979/ambiente.v17i3.1481)

Mayra da Silva Carvalho , Haroldo Scacabarossi 

Resumo: O Novo Ensino Médio (NEM) é uma política educacional implementada a partir da Medida Provisória n^o 746/2016, convertida na Lei n^o 13.415/2017, com início em Roraima em 2022. Este estudo visa analisar a percepção dos professores de Geografia da Escola Estadual 13 de Setembro, em Boa Vista, RR, sobre a eficácia e as implicações do NEM. Para tanto, foi adotada uma abordagem dedutiva, exploratória e descritiva, utilizando questionários aplicados a dois docentes da disciplina. Os resultados revelaram que os professores têm expectativas negativas em relação à implementação do NEM, citando a falta de estrutura e recursos adequados como principais obstáculos para o sucesso da proposta. Além disso, a insuficiência de capacitação profissional e organizacional foi identificada como um fator crítico que compromete a qualidade do ensino, contribuindo para a desmotivação dos alunos. Os docentes destacaram a urgência de uma revisão das políticas educacionais para que a escola possa atender de forma eficaz às demandas e objetivos propostos pelo NEM. Assim, o estudo evidencia a necessidade de um diálogo mais profundo sobre a implementação dessa política, a fim de promover melhorias na educação básica e garantir uma formação de qualidade aos estudantes.

Palavras-chave: Educação, Ensino, NEM, Geografia.

Abstract: The New High School (NEM) is an educational policy implemented through Provisional Measure No. 746/2016, which was converted into Law No. 13,415/2017, and began in Roraima in 2022. This study aims to analyze the perceptions of Geography teachers at the 13 de setembro State School in Boa Vista, RR, regarding the effectiveness and implications of the NEM. To this end, a deductive, exploratory, and descriptive approach was adopted, using questionnaires administered to two teachers of the subject. The results revealed that the teachers have negative expectations concerning the implementation of the NEM, citing the lack of adequate structure and resources as the main obstacles to the success of the proposal. Additionally, the insufficiency of professional and organizational training was identified as a critical factor compromising the quality of education, contributing to student demotivation. The teachers emphasized the urgency of revising educational policies so that the school can effectively meet the demands and objectives proposed by the NEM. Thus, the study highlights the need for deeper dialogue about the implementation of this policy to promote improvements in basic education and ensure quality training for students

Keywords: Education, Teaching, NEM, Geography.

1.1 Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio estabelece uma série de mudanças na estruturação do Novo Ensino Médio (NEM), impactando diretamente a formação dos estudantes e a organização curricular por áreas de conhecimento, como Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (MEC, 2018). O objetivo é alinhar a formação dos alunos aos aspectos práticos do mundo do trabalho e da vida social.

Diante das diretrizes do NEM, o professor é incentivado a adotar metodologias que despertem o interesse dos alunos em áreas de afinidade, permitindo que eles aprofundem seus conhecimentos de acordo com suas preferências e aspirações futuras. No entanto, é importante destacar que essa liberdade de escolha e o foco na prática muitas vezes não consideram plenamente as diversas realidades sociais e contextos educacionais nos quais os estudantes estão inseridos.

Na sociedade capitalista, a educação tende a se alinhar às estratégias do capital, mesmo que essas intenções estejam disfarçadas por discursos de "qualidade total da educação", "modernização escolar", "adequação do ensino à competitividade do mercado internacional" e "todos pela educação" (Caprio; Lopes, 2008). A compreensão das motivações que impulsionam mudanças no sistema educacional nem sempre é acessível a todos os envolvidos no processo pedagógico.

Neste contexto, as reformas introduzidas pela BNCC do NEM, muitas vezes, são implementadas sem um debate amplo e suficiente entre os agentes do espaço escolar. Dessa forma, esta pesquisa busca discutir o ensino de Geografia na perspectiva da implementação do Novo Ensino Médio, com um estudo de caso na Escola Estadual 13 de Setembro, em Boa Vista-RR. O objetivo central é analisar se as percepções dos professores de geografia da escola, com o intuito de entender se a implementação do NEM atende às necessidades dos estudantes.

Os procedimentos metodológicos incluem análise documental e coleta de dados junto aos docentes que atuam diretamente no NEM na escola mencionada. Esses dados serão obtidos por meio de questionários aplicados, e a análise permitiu responder ao objetivo principal da pesquisa. A pesquisa é de natureza explicativa e exploratória, buscando compreender como as mudanças curriculares estão sendo operacionalizadas no ambiente escolar.

Pesquisas anteriores, como as de Motta e Frigotto (2017) e Pires (2017), têm se dedicado a estudar as implicações da Reforma do Ensino Médio e a nova base curricular para a Geografia, fornecendo um referencial teórico que será utilizado nesta pesquisa. Esse referencial permitirá interpretar as mudanças curriculares, comparando-as com a prática docente no contexto real.

As reformas liberais na educação são guiadas tanto pelo crescente papel do conhecimento na economia quanto pelas restrições impostas pela competição global. Nesse sentido, a presente reflexão busca contribuir para a compreensão de que as mudanças na base curricular do ensino médio não estão isentas de disputas de poder e interesses políticos. Essas alterações, inevitavelmente, impactam o presente e o futuro de diversas áreas do conhecimento, incluindo a Geografia, que é o foco desta pesquisa.

Por fim, espera-se que esta reflexão contribua significativamente para os leitores que desejam entender os impactos dessas mudanças no ensino médio, especialmente no que diz respeito à Geografia.

1.2 Neoliberalismo E a “Necessidade” De Reformas Educacionais

A sociedade brasileira contemporânea vem passando por transformações profundas, tanto em suas dimensões materiais quanto na esfera subjetiva, que são alvo de diferentes correntes teóricas. Essas mudanças estão frequentemente associadas ao avanço do pensamento neoliberal, cuja origem remonta à Segunda Guerra Mundial, como uma reação ao Estado de Bem-Estar Social. O neoliberalismo ganhou força com o colapso do socialismo real, criticando o modelo de economia planejada e defendendo o mercado livre como base da Nova Ordem Mundial (Cordeiro; Marinho, 2003).

O neoliberalismo, portanto, surge como uma renovação do liberalismo clássico, baseado na ideia da "mão invisível do mercado" de Adam Smith. Bobbio (1988) o descreve como uma doutrina econômica cuja defesa intransigente da liberdade econômica serve como fundamento para a liberdade política, sem que esta última seja necessariamente prioritária. Para Singer (1997), o neoliberalismo é uma versão enfraquecida do liberalismo formulado pelos clássicos da economia política, recuperada nos anos 1970 devido à crise fiscal do Estado Keynesiano e à Terceira Revolução Industrial, que enfraqueceu o movimento operário e os partidos de esquerda.

Nesse cenário de transformações sociais e econômicas, a educação assume novos papéis. Sob a influência das políticas neoliberais, ela é reconfigurada para atender à “necessidade” de qualificação da força de trabalho, ao mesmo tempo em que o papel dos Estados Nacionais é reduzido. Como apontam Motta e Frigotto (2017), a Reforma do Ensino Médio e a Nova Base Curricular para a Geografia refletem esses interesses, pautando-se pela padronização dos conteúdos e pela profissionalização dos professores em função das demandas do mercado. Segundo Laval (2004), as reformas educacionais são diretamente vinculadas às políticas neoliberais, guiadas pelas exigências da competitividade econômica em escala global.

A "Reforma" do Ensino Médio, ou Novo Ensino Médio (NEM), introduzida por meio da Medida Provisória (MP) 746/2016, exemplifica esse processo. Essa MP, que posteriormente se tornou lei, gerou debates intensos desde sua apresentação à sociedade em 2016. Sua adoção foi marcada por um contexto político turbulento, caracterizado pela destituição da presidenta Dilma Rousseff através de um impeachment controverso. Michel Temer,

que assumiu a presidência após o impeachment, alinhou-se com perspectivas neoliberais, promovendo reformas que incluíram a reforma trabalhista, da previdência e, claro, a reforma do ensino médio (Piolli; Sala, 2019).

Essas reformas educacionais foram implementadas sem um amplo debate com a sociedade civil, configurando-se em uma imposição política. Segundo Gonçalves et al. (2022), o uso de uma MP para promover a reforma revela um discurso alarmista, apoiado por agentes privados como o Todos Pela Educação e o Instituto Unibanco, que pressionaram pela urgência da adoção dessa medida no Congresso. A estratégia de legitimação da MP se baseou na construção de uma hegemonia discursiva, conforme argumentam Laclau (2011) e Mouffe (2015), em que determinadas concepções econômicas e educacionais se consolidam como verdades dominantes, orientando políticas públicas sem a devida consulta à comunidade escolar.

Simões (2017) acrescenta que a aprovação da MP e sua conversão em lei contaram também com o apoio midiático, que, ao priorizar a desinformação e apresentar as mudanças de forma superficialmente positiva, deixou de abordar os impactos profundos dessas reformas no sistema educacional. Esse cenário ilustra o que o autor chama de modelo "Just in Time" de produção de crises, em que a emergência de problemas justifica a adoção de políticas que desestruturam áreas essenciais, como a educação.

Dessa forma, as mudanças no Ensino Médio, impulsionadas por interesses neoliberais, não apenas refletem uma reconfiguração do sistema educacional, mas também a tentativa de adequá-lo às exigências do mercado, muitas vezes em detrimento de uma formação crítica e emancipatória dos estudantes. A Geografia escolar, nesse contexto, sofre um processo de redefinição, em que os conteúdos e a prática pedagógica são moldados para atender à lógica de competitividade e padronização, distanciando-se de uma abordagem mais crítica e integradora da realidade socioespacial.

A Medida Provisória 746/2016, apresentada no governo Michel Temer pouco após o golpe institucional de 2016, representou uma das primeiras ações de reestruturação no campo da educação. Essa MP foi posteriormente aprovada pelo Conselho Federal de Educação e sancionada como a Lei n.º 13.415/2017, que promoveu mudanças significativas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei 9.394/1996 – a qual regula a estrutura do Ensino Médio no Brasil. Uma das principais alterações introduzidas foi a vinculação do currículo escolar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que trouxe uma mudança estrutural e curricular significativa para essa etapa da educação.

No que diz respeito à estrutura do Ensino Médio, a nova lei ampliou o tempo mínimo que os estudantes devem permanecer na escola, de 800 para 1.000 horas anuais. A BNCC reorganizou o currículo em áreas de conhecimento, como Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, além de possibilitar a inclusão de itinerários formativos, permitindo aos alunos a escolha de uma formação técnica ou profissional.

O Ministério da Educação justificou essas mudanças como uma forma de “garantir uma educação de qualidade a todos os jovens brasileiros”, adaptando o ensino às novas demandas do mundo do trabalho e da vida em sociedade (Brasil, 2023). No entanto, essa reestruturação introduz desafios substanciais, como a implementação da educação em tempo integral e a responsabilidade atribuída aos estados e municípios de organizar os itinerários formativos. Segundo Freitas et al. (2022), as redes de ensino precisam se adequar com base nos recursos já disponíveis, enquanto a União fornece suporte financeiro por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Embora a BNCC se apresente como um guia para a elaboração dos currículos, tanto na rede pública quanto na privada, ela não define um currículo em si, mas sim um norteador para sua construção. Os currículos devem combinar uma parte fixa – a Formação Geral Básica, que abrange os conteúdos tradicionais – e uma parte flexível, com itinerários formativos que permitem maior escolha ao aluno. Contudo, a flexibilização do currículo, especialmente no que diz respeito à valorização do “notório saber”, permite que profissionais com experiência prática, mas sem formação pedagógica formal, possam lecionar no Ensino Médio, o que contribui para a precarização do trabalho docente e a desvalorização da identidade profissional dos professores, como apontam Krawczyk e Ferreti (2017).

Segundo Apple (2013), a ideia de um currículo nacional comum pode parecer, na prática, uma tentativa de “certificar” escolas com selos de qualidade, para que as forças de mercado operem livremente, o que pode aprofundar ainda mais as desigualdades entre as escolas. O autor argumenta que o currículo vai além de um texto normativo e deve ser observado nas práticas escolares, pois está intrinsecamente ligado à reprodução das estruturas sociais. É fundamental compreender como o currículo, em diferentes contextos históricos e culturais, desempenha um papel central na perpetuação ou na transformação dessas estruturas.

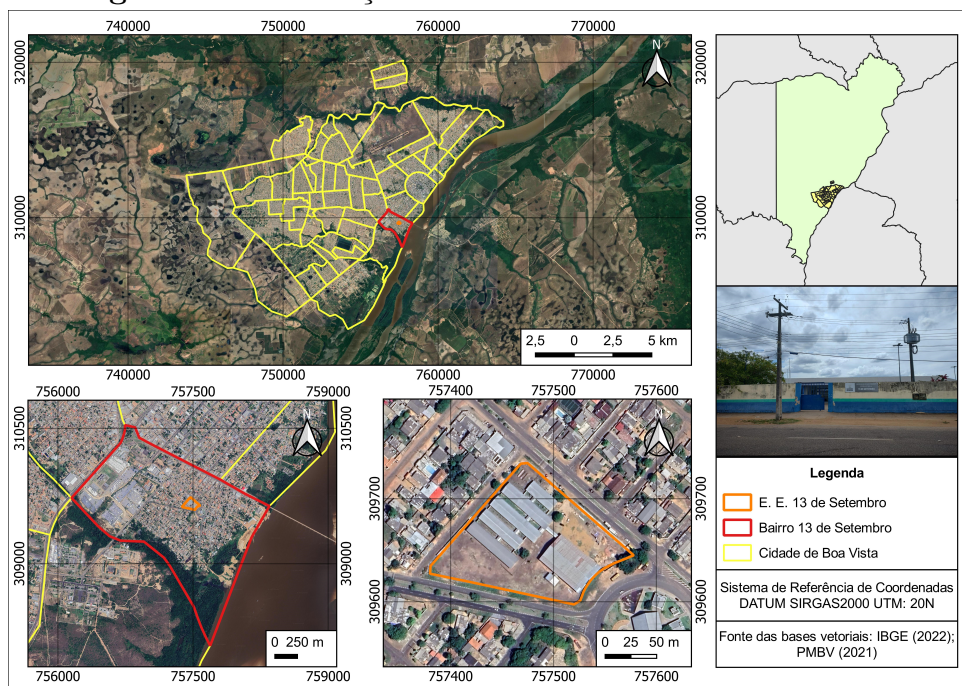
Ao considerar essas mudanças no Ensino Médio, é evidente que a reforma proposta pela Lei 13.415/2017 reflete interesses neoliberais, alinhando a educação às demandas do mercado de trabalho e promovendo uma lógica de competitividade. No entanto, essas transformações têm o potencial de agravar as desigualdades sociais, especialmente em um cenário onde a educação se torna um espaço de disputas ideológicas e econômicas. Assim, o currículo escolar, longe de ser neutro, emerge como um instrumento político que pode reforçar ou questionar as desigualdades estruturais da sociedade.

1.3 Metodologia

O presente estudo foi desenvolvido na Escola Estadual 13 de Setembro, localizada na Av. Caracarái, 237 - Treze de setembro, CEP 69.308-090, no município de Boa Vista, Roraima. Com 45 anos de existência desde sua fundação em 10 de novembro de 1978, a escola tem se destacado como uma instituição de ensino que oferece o Ensino Fundamental II, correção de fluxo para essa faixa etária, e o Ensino Médio regular. A Figura ??, apresentada a seguir, mostra o mapa de localização da escola.

Em termos de infraestrutura, a Escola Estadual 13 de Setembro conta com 16 salas de aula, 5 banheiros, uma sala de professores, uma secretaria, uma coordenação pedagógica, uma sala de orientação pedagógica, uma biblioteca, uma sala de recursos tecnológicos, uma quadra poliesportiva, uma cantina e um refeitório. A escola passou por uma revitalização nos últimos cinco anos, o que garante boas condições de uso para o ambiente escolar.

Figura 1.1: Localização da Escola Estadual 13 de Setembro.



Fonte: Magalhães Neto e Falcão, 2024.

A pesquisa adotou o método dedutivo, que parte de premissas gerais para alcançar conclusões específicas, aplicando princípios, leis ou teorias amplamente reconhecidas. Segundo Gil (2008, p. 9), esse método "parte de princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis e possibilita chegar a conclusões de maneira puramente formal, isto é, em virtude unicamente de sua lógica". A partir desse arcabouço, buscou-se analisar a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) na escola, com foco nas estratégias e ações pedagógicas adotadas.

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa baseiam-se em uma abordagem exploratória e descritiva. A pesquisa exploratória foi fundamental para proporcionar uma maior familiaridade com o problema, conforme descrito por Gil (2007, p. 41): "[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses". Por outro lado, a pesquisa descritiva visou detalhar as características da população estudada e identificar possíveis relações entre variáveis, conforme enfatizado por Gil (2007, p. 42): "[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis".

Os sujeitos da pesquisa foram os professores de Geografia do Ensino Médio da Escola Estadual 13 de Setembro, diretamente envolvidos na implementação do NEM. Para a coleta de dados, foram utilizadas as seguintes estratégias: pesquisa bibliográfica e documental, que forneceram o embasamento teórico necessário; aprovação ética para assegurar os trâmites éticos da pesquisa; e a aplicação de questionários junto aos professores. Os questionários tiveram o objetivo de identificar e descrever as práticas pedagógicas implementadas e verificar se estão alinhadas às necessidades do Novo Ensino Médio.

A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa e quantitativa, uma vez que a pesquisa visa tanto a coleta de percepções quanto a análise estatística das respostas obtidas. Andrade e Schmidt (2015) destacam que, independentemente do fato de a pesquisa buscar respostas imediatas ou a adoção de um modelo conceitual específico, o processo de definição metodológica se inicia pela forma de abordagem do fenômeno, seja na pesquisa quantitativa ou qualitativa.

Dessa forma, a coleta e a análise de dados permitiram identificar as estratégias de ensino utilizadas pelos professores e avaliar se essas práticas estão em conformidade com os objetivos do NEM. Além disso, a pesquisa teve como objetivo compreender os desafios e as potencialidades na implementação dessa reforma educacional dentro do contexto da Escola Estadual 13 de Setembro.

Assim, espera-se que este estudo contribua para o debate sobre as implicações do Novo Ensino Médio no ensino de Geografia, oferecendo *insights* sobre a adequação das práticas pedagógicas à nova estrutura curricular e seus impactos no desempenho e formação dos estudantes.

1.4 Resultados e Discussões

Nos resultados e discussões deste estudo sobre a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) na Escola Estadual Treze de Setembro, emergem importantes reflexões que dialogam com as críticas e debates atuais acerca dessa reforma educacional. Com base nos textos previamente analisados, podemos compreender que a proposta do NEM, embora apresente uma estrutura teórica atrativa, enfrenta desafios significativos em sua execução, especialmente na adequação às necessidades reais dos professores e da comunidade escolar.

Os professores de Geografia que participaram da pesquisa evidenciam uma insatisfação geral com o NEM, apontando, principalmente, a falta de profissionalismo no atendimento às demandas da escola e a carência de um debate mais aprofundado, que deveria ser conduzido de baixo para cima, como enfatizado por Laval (2004). Para os docentes, a proposta da reforma, ainda que bem-intencionada no papel, desconsidera as especificidades do contexto escolar e não leva em conta a importância de uma construção participativa e inclusiva das mudanças. Esse ponto é corroborado por Gonçalves et al. (2022), que destacam o caráter alarmista da aprovação da MP e a ausência de um diálogo efetivo com a comunidade escolar.

O quadro ??, que resume as expectativas dos professores quanto à implementação do NEM, reflete uma visão pessimista. O professor 1 revela baixa expectativa, destacando a resistência natural a inovações por parte dos profissionais da educação. Essa percepção pode ser vista como uma resposta ao processo apressado e pouco debatido que marcou a adoção do NEM, como sugerido por Simões (2017). Já o professor 2 aponta suas "piores expectativas" em razão da inclusão de pessoas com notório saber, sem formação pedagógica adequada, e da redução da carga horária das disciplinas de Humanas em detrimento das Exatas. Essa crítica remete à análise de Apple (2013), que vê essas reformas como um reflexo das pressões neoliberais que visam adaptar a educação às demandas do mercado, sem considerar a qualidade pedagógica e a equidade social.

Além disso, a diminuição da carga horária de disciplinas como Geografia afeta diretamente a profundidade e a qualidade do ensino oferecido, o que reforça as desigualdades educacionais entre as disciplinas, conforme discutido por Krawczyk e Ferretti (2017). Para os professores, a reforma não apenas sobrecarrega os docentes com novas exigências, mas também compromete a capacidade de promover um ensino crítico e reflexivo, essencial para o desenvolvimento do conhecimento geográfico, como sugerido por Motta e Frigotto (2017).

Portanto, os resultados deste estudo evidenciam que a implementação do NEM, embora inserida em um contexto global de reformas neoliberais, enfrenta desafios significativos na prática, especialmente na promoção de um currículo equitativo e inclusivo. A crítica dos professores aponta para a necessidade urgente de revisões e de um diálogo mais aberto e participativo entre gestores, docentes e comunidade escolar, para que a educação possa verdadeiramente atender às demandas de uma sociedade em constante transformação.

Quadro 1.1: Quais foram suas expectativas sobre a implementação do NEM.

QUAIS FORAM SUAS EXPECTATIVAS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO?	
PROFESSORES	RESPOSTAS
PROFESSOR 1	Baixa, uma vez que já tinha ciência que toda a inovação tem muita resistência pelo profissional da Educação.
PROFESSOR 2	As piores possíveis, uma vez que a ideia era criar disciplinas que poderiam ser ministradas por pessoas com notório saber, ou seja, sem licenciatura. Ainda mais pela considerável diminuição da carga horária das humanas em detrimento das exatas

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Nos resultados e discussões desta pesquisa sobre o Novo Ensino Médio (NEM) na Escola Estadual Treze de Setembro, destacam-se tanto os aspectos positivos quanto os desafios e contradições observados pelos professores de Geografia entrevistados. O Quadro

?? resume as percepções dos docentes quanto aos aspectos positivos e negativos dessa implementação.

Quadro 1.2: Aspectos positivos e negativos segundo os professores.

ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS		
PROFESSORES	RESPOSTAS	
	POSITIVO	NEGATIVO
PROFESSOR 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. A nova forma de ver os conteúdos interligados entre as disciplinas. 2. A implantação eletiva. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A nova forma como teve início de cima para baixo. 2. A secretária de Ed. Do Estado, não estava preparada para tal. 3. Os professores tinham mais pergunta que respostas.
PROFESSOR 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Maior liberdade formativa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de capacidade organizacional, técnica e financeiro das escolas públicas para reduzir o NEM, aumentando a distância para a escola particular.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

A análise desses pontos revela uma dualidade significativa: enquanto os professores reconhecem alguns avanços na proposta do NEM, como a interconexão de conteúdos entre disciplinas e a liberdade formativa para os alunos, eles também expressam preocupações sérias quanto à forma de sua implementação e à falta de preparo das escolas públicas para garantir que essas mudanças sejam efetivas e equitativas.

Por um lado, a ideia de interligar os conteúdos entre disciplinas é vista como uma oportunidade para integrar o conhecimento de maneira mais orgânica e conectada à realidade dos estudantes, potencialmente despertando o interesse em áreas específicas do saber. Além disso, a implantação eletiva oferece aos alunos uma certa autonomia na escolha de seus itinerários formativos, o que pode contribuir para um maior engajamento. Entretanto, essa autonomia só será real se a escola tiver a capacidade de oferecer diversas opções de formação. Como apontado pelos entrevistados, a realidade das escolas públicas, especialmente em contextos menos privilegiados, não parece garantir essa diversidade de opções, o que limita a promessa de liberdade de escolha.

No que tange aos aspectos negativos, as críticas concentram-se principalmente na maneira como o NEM foi implementado. A decisão "de cima para baixo", sem uma consulta abrangente e sem um diálogo efetivo com os professores, gestores e a comunidade escolar, é apontada como um dos principais obstáculos. Além disso, a falta de preparo das secretarias estaduais de educação e a ausência de uma estrutura adequada nas escolas

públicas tornam a implementação desigual, agravando a distância entre o ensino público e o privado, conforme já alertado por Krawczyk e Ferretti (2017).

Quadro 1.3: Desafios que o professor enfrenta na sala de aula.

DESAFIOS QUE O PROFESSOR ENFRENTA NA SALA DE AULA	
PROFESSORES	RESPOSTAS
PROFESSOR 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. A velocidade da informação é muito rápida, levando o aluno muitas vezes a perder interesses pelos conteúdos propostos, que está completamente fora do interesse do aluno. 2. O professor precisa de ferramenta que realmente funcione para a sala de aula.
PROFESSOR 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inúmeras, como por exemplo, a falta de estrutura, carga horária, material, falta de diálogo com os professores, falta de gestores concursados.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

O Quadro ?? detalha os principais desafios enfrentados pelos professores na implementação do NEM. O professor 1 destaca a rápida circulação de informações, que dificulta o engajamento dos alunos com os conteúdos curriculares tradicionais, bem como a carência de ferramentas pedagógicas eficientes para a sala de aula. Já o professor 2 aponta para problemas mais estruturais, como a falta de infraestrutura nas escolas, a redução da carga horária, a ausência de materiais didáticos adequados e o déficit de gestores concursados, o que reflete a precarização do ensino público.

Esses desafios são diretamente ligados à falta de padronização e preparo para a implementação do NEM, conforme discutido por Apple (2013) e Laval (2004), que argumentam que reformas educacionais baseadas em modelos neoliberais frequentemente ignoram as condições reais das escolas, exacerbando as desigualdades existentes. A carga horária reduzida, por exemplo, compromete a profundidade com que os conteúdos podem ser trabalhados, afetando tanto o ciclo de aprendizado dos alunos quanto a motivação dos professores.

Como mencionado pelos professores entrevistados, as escolas não estavam preparadas para lidar com as demandas impostas pelo NEM. Houve uma falta de planejamento e de capacitação adequada para os profissionais da educação, o que resultou em uma implementação desigual e problemática. Essa disparidade entre o que está prescrito no NEM e o que é efetivamente viável na prática é uma questão central para os professores, que sentem que suas condições de trabalho foram agravadas em vez de melhoradas.

Concluindo, para que o NEM alcance seus objetivos, será necessário um esforço conjunto para proporcionar às escolas públicas a estrutura e os recursos necessários para que possam oferecer um ensino de qualidade e diverso. Além disso, é crucial que o debate sobre essas reformas seja conduzido de maneira mais democrática e participativa, começando

pelas necessidades e percepções dos professores e da comunidade escolar, como destacado ao longo desta pesquisa.

1.5 Considerações finais

A pesquisa qualitativa revelou que, apesar das promessas de maior autonomia para os alunos e integração entre disciplinas, a realidade da implantação do NEM foi recebida com críticas significativas por parte dos professores. As mudanças promovidas por essa política, em grande parte derivadas de orientações neoliberais, como a "mão invisível do mercado", evidenciam uma desconexão entre o que é proposto no papel e o que é possível de ser aplicado nas escolas.

Um ponto central levantado pelos professores foi a forma como o NEM foi imposto "de cima para baixo", sem um diálogo adequado com a comunidade escolar e sem considerar as realidades locais e regionais. Essa crítica expõe a falta de participação dos principais agentes envolvidos no processo educacional, o que contribui para a sensação de distanciamento entre a proposta teórica e as práticas educacionais cotidianas. Tal abordagem, como apontado por Krawczyk e Ferretti (2017), não apenas prejudica a eficácia da implementação, mas também intensifica a precarização do trabalho docente.

Outro aspecto recorrente nas falas dos professores foi a inadequação da estrutura escolar para atender às exigências do NEM. A falta de capacidade organizacional, técnica e financeira das escolas públicas é um dos principais entraves para o sucesso dessa política, como também discutido por Apple (2013) e Laval (2004). A carga horária reduzida, citada como um dos maiores desafios pelos professores, compromete a qualidade do ensino e dificulta o desenvolvimento de um aprendizado significativo. Essa redução, além de limitar o tempo disponível para aprofundar os conteúdos, desmotiva tanto os professores quanto os alunos, levando à perda de interesse nas aulas.

Portanto, conclui-se que a implementação do NEM, em vez de resolver os problemas estruturais e pedagógicos do Ensino Médio, acabou por criar desafios e ampliar as desigualdades entre o ensino público e o privado. A falta de diálogo e de preparo adequado das escolas evidencia a necessidade urgente de revisitar essa política e promover um debate mais profundo e participativo.

A experiência dos professores de Geografia reforça a importância de que qualquer reforma educacional deva partir de uma compreensão mais sólida das realidades locais e contar com a colaboração ativa de todos os envolvidos no processo educacional. Somente assim será possível construir um sistema educacional que atenda verdadeiramente às demandas da sociedade contemporânea e promova uma educação de qualidade para todos.

1.6 Referências

ANDRADE, Aparecido Ribeiro; SCHMIDT, Lisandro Pezzi. Metodologias de Pesquisa em Geografia. Paraná, 2015. Disponível em: <https://docs.ufpr.br>. Acesso em: 18 maio 2024.

- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e sociedade. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2013.
- BOBBIO, Norberto. Liberalismo e Democracia. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 20 maio. 2024.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.
- BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a BNCC e a reforma do ensino médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 18 maio 2024.
- BRASIL. Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília: MEC, 2019.
- CORDEIRO MARINHO, Genilson. Os Parâmetros Curriculares Nacionais no contexto das reformas neoliberais: o caso da Geografia. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4791>. Acesso em: 25 abr. 2024.
- FREITAS, A. F.; ZAN, D.; DA SILVA, F. D.; MOIMAZ, R. S. Primeiros passos da Reforma do Ensino Médio em São Paulo: o caso da rede regular de ensino. In: KRAWCZYK, N.; ZAN, D. (org.). A Reforma do Ensino Médio em São Paulo: A continuidade do projeto neoliberal. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022. p. 45-77.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GONÇALVES, C. G.; KRAWCZYK, N.; QUADROS, S. F.; FORATO, S. Quando tudo começa ... ou (re)começa: pegadas a caminho da reforma do Ensino Médio. In: KRAWCZYK, N.; ZAN, D. (org.). A Reforma do Ensino Médio em São Paulo: A continuidade do projeto neoliberal. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022. p. 11-45.
- KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. Retratos da Escola, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017.
- LACLAU, E. Emancipação e diferença. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.
- LAVAL, Christian. A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.
- LOPES, E. C. P. M.; CAPRIO, M. As influências do modelo neoliberal na educação. Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, n. 5, p. 1-16, 2008. DOI:

10.22633/rpge.0i5.9152. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152>. Acesso em: 25 agosto. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2001.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº746/2016 Lei nº 13.415/2017. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, jun. 2017.

MOUFFE, C. Sobre o político. São Paulo: UMF, 2015.

MOVIMENTO PELA BASE. Percepção dos professores sobre o Ensino Médio. 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br>. Acesso em: 25 agosto. 2024.

PÁDUA, E. M. M. Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PIOLLI, E.; SALA, M. O Novotec e a implementação da Reforma do Ensino Médio na rede estadual paulista. Crítica Educativa, Sorocaba, v. 5, n. 1, p. 183-198, 2019.

PIRES, Lucineide Mendes. Políticas Educacionais e curriculares em curso no Brasil: A Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). In: VALADÃO, Roberto Célio et al. Conhecimentos de Geografia: percurso de formação docente e práticas na educação.

SIMÕES, W. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. Retratos da Escola, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 45–59, 2017.