

## ARTIGO

### EDUCAÇÃO E GEOGRAFIA ENTRE MUDANÇAS E INCERTEZAS: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO (IM)POSTA PELA LEI FEDERAL 13.415/17

Álison Riceto\*

#### RESUMO

Este trabalho emerge em meio às inseguranças desencadeadas pela reforma do ensino médio brasileiro. Instigado por reflexões derivadas da prática docente e do curso de mestrado, este se propõe refletir sobre o processo inaugurado pela Medida Provisória (MP) número 746/16, transformada na Lei Federal número 13.415/17. De modo sintético, a referida reforma flexibiliza o currículo do ensino médio com a criação de um itinerário formativo, uma área de formação escolhida pelo estudante. Analisando a referida lei, serão apresentadas as principais mudanças e os aspectos nebulosos que ainda existem sobre sua aplicação. Baseado em bibliografias inerentes às funções e objetivos do ensino médio e em dados quantitativos sobre as variáveis pertinentes, se pretende contrapor a reforma ao quadro revelado. O artigo se estrutura em três partes: a exposição dos principais pontos de alteração do ensino médio a partir da reforma; com base em dados sobre a realidade infraestrutural de nossas unidades educacionais e do quadro socioeconômico dos alunos de ensino médio, são tecidas algumas reflexões sobre as causas da evasão escolar, e isso será contrapostos àquilo que está presente no processo de reforma; depois segue para considerações finais. Este trabalho, sem a pretensão de esgotar o debate sobre o tema, buscará salientar aspectos positivos, negativos e reunir dados que colaborem para a discussão sobre a reforma do ensino médio e a situação da geografia como disciplina do currículo escolar diante de tal reforma.

**Palavras-chave:** Reforma educacional. Ensino Médio. Currículo. Geografia.

---

\* Professor de Geografia no Ensino Médio; Licenciado e Bacharel em Geografia pelo Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); mestrando em Geografia pelo Instituto de Geografia da Universidade Federal de Goiás (UFG) – Regional Catalão. E-mail: [geolisson@gmail.com](mailto:geolisson@gmail.com)

## 1 MUDANÇAS (IM)POSTAS

Nos últimos anos, o Brasil tem vivido um cenário turbulento de mudanças. Em um quadro político e socioeconômico eviscerado por uma das mais profundas crises já vividas na história democrática do país, tais mudanças dividem opiniões e a princípio, no mínimo, demandariam mais diálogo entre os diferentes segmentos da sociedade. Porém, o que se vê é uma avalanche de medidas provisórias e votações parlamentares realizadas a toque de caixa, muitas ao longo das madrugadas, longe dos holofotes da mídia e da consciência da maioria da população.

De antemão, vale ressaltar que uma Medida Provisória (MP), mecanismo pelo qual se iniciou a implantação da atual reforma do Ensino Médio, é “um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, s.d., n.p.), ou seja, deve ser utilizada em casos de extrema necessidade. Porém, além da latente necessidade de maiores discussões sobre mudanças tão profundas, essa MP serviu para atropelar as reivindicações apresentadas por manifestações contrárias a tal reforma. Destas manifestações merece destaque a “primavera secundarista”, que consistiu na ocupação de cerca de 1000 escolas do país por estudantes do ensino médio ao longo de 2016 (ROSSI, 2016)<sup>1</sup>.

É nesse cenário sombrio vivido que o país vem assistindo ao desenrolar dessa transformação do ensino médio. Alicerçada em uma ampla campanha de marketing governamental, difundida nos principais veículos de mídia do país, assentada em um discurso otimista de modernização e de tornar essa fase da educação básica mais atraente, democrática e voltada à melhoria da formação dos estudantes, mudanças estruturais já estão em curso e alterarão radicalmente, no curto prazo, essa etapa crucial do ensino básico nacional. Conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o ensino médio, juntamente com a educação infantil e o ensino fundamental, integra a educação básica, correspondendo à sua última etapa (BRASIL, 1996).

As mudanças que foram estabelecidas pela Lei Federal 13.415/17 (BRASIL, 2017), a qual substituiu a MP 746/16 (BRASIL, 2016), atingem a carga horária mínima do ensino médio. Prevê a ampliação das atuais 800 horas/ano para 1.400 horas/ano, apontando nessa proposta um ensino médio em período integral, estabelece ainda que nos próximos cinco anos contados a partir da data de publicação da lei (até 2022) essa carga horária tenha atingido minimamente 1000 horas anuais. Porém, deixa para as entidades estaduais a responsabilidade

de organizar tal composição. Fala também de um ensino médio voltado à construção de um “projeto de vida” e que poderá ser construído em módulos.

Atinge diretamente o currículo, que passará a ser composto de acordo com distribuição de carga horária definida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja versão final do documento para o ensino médio não havia sido publicada até o momento da redação desse artigo. Segundo a BNCC para o ensino médio proposta pelo Ministério da Educação, cuja terceira versão ainda se encontra em análise e discussão pelo Conselho Nacional de Educação para aprovação, da carga horária total do ensino médio, devendo-se alcançar o mínimo de 3000 horas até o ano de 2022, 60% (1800 horas) devem ser de conteúdos das áreas de linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza. Os 40% (1200 horas) restantes da carga horária mínima devem compor itinerários formativos, que se referem à área de formação escolhida pelo estudante a partir do primeiro ano do ensino médio. Esses itinerários formativos serão definidos por Estados e escolas com diferentes composições curriculares, de acordo com o contexto socioeconômico regional, observando as demandas e a possibilidade de oferta nessa mesma escala.

Esse mesmo currículo, que tem o ensino de Inglês obrigatório desde o sexto ano do ensino fundamental, coloca a possibilidade do ensino de outras línguas subordinado à existência de condições excepcionais. Junto com a Língua Inglesa, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são as únicas que serão obrigatoriamente ministradas em todos os anos do ensino médio. Com isso, as áreas de Ciências Humanas, da Natureza e Biológicas ficam limitadas à base fornecida ao primeiro ano do ensino médio, e só serão aprofundadas por alunos que optarem pelo itinerário formativo associado a alguma dessas áreas.

Na referida lei consta ainda a obrigatoriedade de *estudos e práticas* (grifo nosso) de artes, educação física, filosofia e sociologia, não usando a expressão disciplina, deixando assim em aberto como essas disciplinas e seus conteúdos serão abordados, podendo ampliar as desigualdades do padrão do ensino público nacional, uma vez que pode gerar distanciamentos entre os currículos praticados nas diferentes regiões do país.

Também se atribui à BNCC a responsabilidade de definir direitos e objetivos de aprendizagem no ensino médio, e adianta que essa última etapa do ensino básico deverá se estruturar em cinco grandes áreas: I – Linguagens e suas tecnologias, II – Matemática e suas tecnologias, III – Ciências da Natureza e suas tecnologias, IV – Ciências Humanas e Sociais aplicadas, V – Formação Técnica e Profissional.

A Área de Formação Técnica e Profissional será regulada pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e para sua aplicação será permitida a realização de parcerias entre as escolas

e outras instituições. Além disso, para ministrar as aulas dessa mesma área também será permitida a contratação de profissionais sob a definição de Notório Saber.

A referida lei também modificou a exigência de habilitação para os educadores que atuam no ensino médio e no fundamental II, onde antes, de acordo com a Lei Federal 12.796/13, se exigia em seu Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2013)

Agora, com a nova redação desse mesmo artigo instituída pela Lei Federal 13.415/17, é permitido que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2017).

Assim, flexibiliza-se a formação mínima necessária para atuar nos anos finais do ensino básico nacional. Além disso, também atrela às estruturas da BNCC os currículos dos cursos de formação docente.

A lei resgata ainda o uso da radiodifusão para a veiculação de programas educacionais e libera o uso da modalidade de Ensino a Distância (EaD) para a complementação de exigências curriculares do sistema de ensino. Além disso, condiciona a liberação de recursos para a implantação do ensino integral à total subordinação dos sistemas de ensino às premissas e diretrizes da reforma.

## 2 INCERTEZAS, QUESTIONAMENTOS E REFLEXÕES

Existem muitas divergências entre estudiosos, acadêmicos, professores e estudantes sobre essa reforma que avança de modo contínuo e taciturno. Os defensores da proposta afirmam que o quadro de evasão escolar do ensino médio chegou a patamares inadmissíveis e que uma das grandes causas de tais desistências é o modelo arcaico, maçante e pouco atrativo assumido pelo ensino médio. Assim, defendem que as alterações que estão sendo feitas no currículo das séries finais do ensino básico nacional irão combater esse quadro. Porém, em uma análise pouco mais profunda é possível perceber lacunas e imprecisões preocupantes na

proposta, e ainda notar que alguns pontos relevantes na reversão desse quadro de evasão a princípio foram negligenciados.

Seriam o volume de conteúdos distanciados da área de interesse do estudante, o anacronismo das práticas pedagógicas, ou mesmo a falta de familiarização e/ou afinidade com os temas abordados por parte do estudante - fatos que em tese justificariam uma reforma no modelo que está posto - os fatores mais relevantes para entender-se a evasão escolar no ensino médio?

Na verdade, outros aspectos de ordem socioeconômica e pedagógica, como estrutura familiar, renda, gravidez na adolescência, inacessibilidade ao transporte, limitação e precariedade das instalações físicas das unidades de ensino, falta de vagas, e o modo enfadonho e pouco atrativo com o qual as disciplinas são trabalhadas, também devem ser considerados nessa análise.

Segundo estudo do Instituto Unibanco, responsável pelo boletim quinzenal Aprendizagem em Foco, divulgado em 2016 e feito com base em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 1,3 milhão de jovens entre 15 e 17 anos deixaram a escola sem concluir os estudos e desses, 52% não concluíram sequer o ensino fundamental (TOKARNIA, 2016). Ou seja, não se trata dos jovens dessa faixa etária que estão fora da escola, pois dessa forma envolveríamos nessa amostra outros grupos, como aqueles que nem estiveram matriculados em alguma etapa anterior, trata-se daqueles que, na faixa etária em que deveriam estar no ensino médio, abandonaram a vida escolar.

Outros aspectos também são apontados como cruciais para o quadro de evasão. Segundo o estudo supracitado, a necessidade do ingresso no mercado de trabalho e a gravidez na adolescência estão entre os fatores que levam os jovens a deixar a escola. Os dados apontam que quase metade dos estudantes do grupo eram meninas e apenas 2% das adolescentes que engravidaram conseguiram seguir com os estudos. Entre os meninos integrantes desse grupo, 63% estavam trabalhando ou procurando emprego.

Outro levantamento, esse feito pela organização não governamental (ONG) Todos Pela Educação, com base nos resultados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), divulgado em 2017 em reportagem do portal UOL (BERMÚDEZ, 2017), aponta que um dos fatores mais relevantes para tirar o aluno da escola é a reprovação, fato que leva à evasão e ao abandono do ano letivo, principalmente no ensino médio. Olavo Nogueira Filho, diretor da ONG, destaca também que a flexibilização do currículo não pode ser vista como suficiente para a reversão do quadro de evasão e reforça a necessidade de ressignificar a aprendizagem do aluno, de dar a ele condições de fato para aprender. Ou seja, não se trata tão

somente do que é ensinado, mas também da maneira como os conteúdos estão sendo abordados.

Tal aspecto nos leva a refletir sobre as condições de trabalho das equipes docentes nas escolas públicas brasileiras. Será que, tendo em vista as estruturas físicas e as condições de trabalho atuais da maioria dos docentes e das unidades educacionais do país, o direcionamento do currículo irá resolver os graves problemas que nossa educação básica enfrenta?

Ainda há de se levar em conta que a escolarização líquida, ou seja, relação entre o número de matrículas na faixa etária adequada a determinado nível de ensino e a população na mesma faixa etária, é bem menor entre as parcelas mais pobres da sociedade. Em 2011, “era de 32,0% para os mais pobres e de 78,0% para os mais ricos” (FRANCESCHINI *et al.* 2014, p. 3). Em outras palavras, os aspectos socioeconômicos evidentemente interferem na evasão escolar e na qualidade de formação dos estudantes.

Assim, nota-se que aspectos socioeconômicos estruturais e conjunturais, bem como aspectos de cunho pedagógico, como os modelos de avaliação, são fatores decisivos na continuidade da vida estudantil do jovem brasileiro. Tais dados não eliminam a necessidade de repensar-se o formato e o currículo do ensino médio, no entanto, mostram que existem outras muitas variáveis de grande relevância que também precisam ser levadas em conta.

Em um dos poucos pontos em que a reforma tangencia questões desse caráter é o parágrafo oitavo do artigo 3º da Lei Federal 13.415/17, no qual se estabelece que:

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.” (BRASIL, 2017)

Assim, deixa a cargo das redes de ensino estaduais a definição desses instrumentos. Além disso, a mera flexibilização/direcionamento do currículo, que ocorrerá na escolha do itinerário formativo, que na prática significa limitar a grade de disciplinas e conteúdos que o estudante cursará, e levar o mesmo a escolher, aos 14 ou 15 anos de idade, a área de atuação profissional que seguirá em sua vida, não garantirá ao aluno sua aprovação ao longo dos dois últimos anos, nem mesmo o prosseguimento de sua vida escolar.

Outro aspecto que preocupa é que não está claro como serão disponibilizadas as vagas para os alunos nas diferentes áreas do conhecimento. Haveria condições estruturais,

financeiras, pedagógicas e mesmo de capital humano/intelectual, para atender ao “livre desejo” do estudante, sendo que todas as escolas precisariam oferecer itinerários formativos em todas as áreas previstas? Ou a área que o aluno irá seguir será direcionada por notas, rendimento, orientações vocacionais, ou, ainda pior, tal escolha será limitada pelas condições físicas e pedagógicas conjunturais de cada unidade de ensino? A princípio parece ser esta última situação que prevalecerá. Dito de outra forma, o aluno poderá escolher dentre as opções oferecidas pela unidade educacional que o mesmo pode frequentar, o que não lhe garante liberdade de escolha.

Ademais, outro ponto ainda obscuro da mudança é a limitação para eventuais redirecionamentos da área. Se ao longo de sua formação o aluno desejar e/ou precisar mudar de área escolhida, esse dependerá da existência de vagas na rede. Sendo dessa forma, como será feita essa transição? Isso estenderá o tempo para conclusão do ensino médio? Como será o deslocamento dos alunos, caso as escolas próximas não conseguirem atender à demanda local por uma determinada área? Esse quadro não limitaria o acesso à escola e isso não poderia inverter a lógica em tese proposta e aumentar a evasão?

Outro ponto de contradição, tendo em vista a ideia de livrar o aluno das áreas ou disciplinas com as quais não se identifica, está na organização do currículo. Segundo a proposta, o primeiro ano do ensino médio será aquele que manterá todas as disciplinas obrigatórias, compondo grande parte dos 60% do currículo básico. Porém, dados apontam que é justamente essa a etapa com maior evasão: “no Brasil em 2013, a taxa de reprovação na Rede Estadual de Ensino (REE) foi de 17,6% na primeira série e 7,1% na terceira série. (...) As taxas de abandono escolar no Brasil foram 11,5% na primeira série e 6,5% na terceira série”. (FRANCESCHINI, V. L. C., et al. 2014, p. 3)

Se os problemas do baixo rendimento e da evasão estão atrelados ao currículo pesado, recheado de conteúdos em tese inócuos, na percepção do estudante, esse se deparará com essa mesma realidade justamente no ano letivo de maior evasão e no qual o estudante passa pela (muitas vezes traumática) adaptação ao ensino médio. Assim, se é justamente no primeiro ano que muitos jovens (por diversos motivos) abandonam o ensino médio, essa saturação de conteúdos poderá contrariar o resultado esperado com a reforma e reforçar a evasão.

Na verdade, a organização do currículo do ensino médio já vem sendo repensada nos últimos anos no país. Impulsionada pelas mudanças em processos seletivos, como o que ocorreu com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e pelas normativas de entidades oficiais, dentre os quais se destaca o Ministério da Educação (MEC), questões voltadas ao currículo e à formatação das disciplinas no ensino médio já vinham mobilizando reflexões em

diversos grupos, de escolas de nível básico, públicas e particulares, a instituições de ensino superior.

A reforma do ensino médio deve reforçar a busca da formação de indivíduos críticos, politizados, criativos, aptos a contribuir para a construção de uma realidade socioeconômica e ambiental próspera e mais justa, deve levar a indivíduos melhor preparados não só para lidarem com seus “projetos de vida”, como também para contribuir com sua comunidade. Nesse momento, é pertinente perguntar: seria a limitação do currículo o melhor caminho para isso?

Segundo as Diretrizes e Bases do Ensino Médio (LDB), definida originalmente pela Lei Federal nº 9.493 de 1996, em seu Art. 35, o ensino médio terá como finalidades:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Esse processo de reforma em curso, pelo exposto na lei que o embasa, garantiria aquilo que se espera da formação desses jovens? Ao mesmo tempo, essa nova versão da LDBEN, incorpora a definição da Lei 13.415/17, e credita à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para o ensino médio, ainda em construção, a responsabilidade de definir os direitos e objetivos de aprendizagem para a última etapa da educação básica. A esse mesmo documento também é dada a tarefa de orientar a definição de conhecimentos e conteúdos curriculares para todo o ensino médio.

Nesses moldes, é difícil acreditar que em apenas um ano letivo o estudante será colocado em contato com todo o conhecimento necessário sobre aqueles conteúdos que ele não irá mais estudar nos anos seguintes conforme o itinerário formativo que seguir. Além disso, seria o aluno capaz de desenvolver tudo aquilo que é fundamental (conteúdos, conceitos, procedimentos, habilidades e competências) em cada disciplina nesse espaço de tempo tão exíguo? Afinal, atualmente essa carga de conteúdos, habilidade e competências é dividida em três anos e ainda assim existem deficiências na construção desses conhecimentos.

Tomando como referência Eliseé Reclus (2014), percebe-se que na verdade, o processo de aprendizagem deve ser apoiado na gradual exposição do conhecimento.

Necessária evolução, pois, esse processo não deve dar insegurança ao estudante nem deixá-lo a sensação de impotência. Ou seja, não se deve atropelar a construção gradativa e consistente do conhecimento ou das habilidades.

Nesse sentido, acreditando que

A escola (e esta é a função dela) deve se aprimorar para preparar os indivíduos para a vida, isto é, para viverem neste mundo, segundo os seus complexos arranjos organizacionais. Com isso, ela deve primar pela justiça, criticidade, ética, solidariedade e pela transformação social, de forma que o indivíduo contribua na construção de um mundo menos desigual e mais democrático. [...] apesar de ser desigual por natureza na sua origem, propagar/reproduzir a segregação que extrapola os seus muros, tendo o trabalho pedagógico assentado num currículo raso (SILVA.; SOBRINHO; LEITE,. 2017, p. 133).

Nesse formato da reforma em curso, o contato mais amplo e aprofundado com os conhecimentos de Geografia, Filosofia, Sociologia, Artes e História, de Biologia, Química e Física, ficaria restrito aos alunos que optarem por essas áreas de concentração ou aprofundamento como itinerários formativos. Já para os demais estudantes do ensino médio tal contato se limitaria ao primeiro ano dessa etapa da educação básica, o que compromete profundamente uma formação minimamente decente (e necessária) nessas disciplinas.

Como negar a importância dessas ciências, que no ensino médio assumem a forma de disciplinas escolares, na formação crítica do indivíduo? A capacidade de interpretar uma obra de arte e, a partir disso, compreender o contexto cultural e sociopolítico de outras épocas; a possibilidade de compreender a realidade contemporânea a partir de teorias filosóficas e sociológicas que transcenderam séculos; a capacidade de entender o quadro socioeconômico atual, bem como a organização dos objetos e símbolos componente do espaço vivido a partir dos conhecimentos geográficos e compará-los à evolução histórica desse mesmo espaço, são algumas das habilidades que serão cerceadas com esse formato. Justamente diante de um quadro socioeconômico e político, que em diferentes escalas espaciais, se apresenta cada vez mais dinâmico, integrado e complexo.

A alteração do currículo também reforma antigas dificuldades do país em seu contexto regional. O Brasil é o maior país da América Latina, com o maior PIB e população, porém, o único que tem o português como idioma oficial. Na verdade “um estranho no ninho”. Todos os demais países tem o espanhol como sua língua oficial, e, mesmo fazendo fronteira com 10 dessas nações, a reforma condiciona o ensino dessa língua a eventuais disponibilidades, reforçando dificuldades de interação e integração regional.

Além disso, admitindo as singularidades regionais que são mencionadas na reforma e tendo em vista o abissal vazio de referência deixado até aqui pela não publicação da BNCC, como seriam estruturados tais currículos, tanto o básico como o complementar, chamado de itinerário formativo, nos diferentes sistemas de ensino das Unidades Federativas? Como é possível se projetar uma reforma estrutural na educação básica sem que os princípios, objetivos, bases curriculares e pedagógicas tenham sido definidos previamente? Sem que esses já tenham sido definitivamente publicados para o amplo conhecimento da comunidade?

Além disso, partindo-se do pressuposto que o ensino médio deve também preparar o estudante para que ele siga com sua vida acadêmica, buscando maior qualificação profissional, o seu ingresso no ensino superior público não seria colocado em risco? Afinal, nas provas de ingresso ao ensino superior, ainda que apenas em parte do processo, os conteúdos do currículo padrão são cobrados na sua integralidade. Mesmo que componentes do governo atual, responsável por esse processo abrupto de implantação dessa reforma, ventilem mudanças no formato do ENEM, e que as universidades públicas e privadas venham gradualmente a adaptar seus processos seletivos a essa nova realidade, nada até aqui foi debatido a esse respeito.

Diante desse cenário não estariam os alunos, em especial os da rede pública, correndo o risco de serem cerceados em suas escolhas? Afinal, se os currículos desse nível de ensino, em especial os itinerários formativos, serão “organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Artigo 4º da Lei Federal 13.415/17), esse aluno poderá ter dificuldades de ingressar em universidades de outras regiões do país pelo modelo tradicional de seleção. Ou ainda, em caso de uma simples mudança de domicílio, como se dará a adequação do currículo desse aluno?

Para além disso, cabe a pergunta: o pretense estudante de engenharia, ou de alguma profissão da área de ciências naturais, ou mesmo o estudante do ensino técnico, enquanto cidadãos componentes desse organismo denominado sociedade, não precisam ter uma formação humana mais ampla? Uma formação que, ancorada em conhecimentos das diversas ciências componentes desse campo, possam contribuir para a construção de uma consciência crítica diante de um sistema tão excludente e concentrador? Em relação a isto, a geografia como disciplina escolar no ensino médio, particularmente, tem contribuição fundamental para a formação do cidadão voltada para suas compreensão e inserção no mundo contemporâneo, globalizado, e para a responsabilidade social com esse mundo desde o lugar que habita, o que

se espera hoje de todos, independente de áreas de formação ou profissões e, por isso, deve ser proporcionado pela educação básica até o ensino médio.

Ainda que esses sejam problemas já existentes, uma reforma dessa envergadura deve vir para solucionar tais problemas, ou seja, melhorar o quadro já posto e não simplesmente promover mudanças paliativas e incertas, as quais deixam inúmeras dúvidas e não aparentam ter a capacidade de solucionar de fato os pontos mais nevrálgicos da situação atual do ensino médio.

Nesse sentido, é minimamente temeroso acreditar que o mero direcionamento do currículo, ou seja, a mera delimitação de uma matriz curricular, acrescido da ampliação da carga horária sem as necessárias adequações estruturais das unidades educativas, irá solucionar o quadro de evasão escolar. Nesse período de formação, no qual o aluno deve efetivamente tomar consciência de seu papel na sociedade e passar a ter clareza em suas tomadas de decisão, ao aluno devem ser proporcionadas condições para se debruçar sobre as diferentes áreas do conhecimento, recebendo uma formação minimamente ampla nesses conhecimentos para poder entender melhor o mundo e sua realidade.

Assim, parece contraditório o fato de se propor um currículo para o ensino médio que considera a formação integral do aluno (LDB, art. 35, parágrafo 7º), quando a grande aposta é no direcionamento para um currículo reduzido, empobrecido, o que na prática significa o cerceamento do contato com outras áreas do conhecimento.

Na verdade, não se deve pensar a formação de um estudante do ensino médio para uma determinada área do conhecimento, mas sim, como um todo, voltando sua formação para um projeto de sociedade. Na verdade, espera-se que essa etapa final do ensino básico, uma etapa crucial da formação de um cidadão, deva completar o trabalho de formação iniciado no ensino fundamental, até por que, essa etapa encerra uma fase fundamental da vida acadêmica, a qual envolve processos muito relevantes:

Basta lembrar que é durante esse período ou ao seu final que: o cidadão irá definir a área de atuação profissional; a formação de opinião e o senso crítico começam a se consolidar; a participação política formal se estabelece; além de tantas outras incumbências e possibilidades que o colocam como ser integrante e ativo da sociedade. (...) Para tanto, é de grande relevância que durante a educação básica, em especial nessa última etapa, o estudante conte com estruturas curriculares, pedagógicas, humanas e físicas que propiciem a ele uma formação ampla e sólida. (RICETO; CAVALCANTE, 2014, p. 113).

Na reforma do ensino médio deve-se buscar torná-lo mais atrativo e priorizar uma formação ampla e diversificada para que o estudante, ao chegar ao final dessa, tendo clareza

dos diferentes conteúdos, ciências e áreas, possa optar por uma formação acadêmica específica. Trilhando assim um caminho de crescimento intelectual, humano e socioeconômico, ao invés de se deparar com a limitação de suas possibilidades e escolhas.

Mais do que promover o direcionamento de uma área, a discussão sobre um novo ensino médio deve ser realizada com base nos métodos de ensino, sobre a interdisciplinaridade, sobre as condições socioeconômicas dos estudantes, infraestruturais e pedagógicas das unidades de ensino e sobre a formação do docente.

Nesse ponto, deve-se observar a necessidade da adoção de mais práticas (no sentido literal) pedagógicas e menos teorias. Deve-se pensar em tornar o dia-a-dia escolar mais interativo e menos conceitual, promovendo atividades mais eficientes, que se distanciem das aulas expositivas e excessivamente teóricas. Na verdade, até com certo exagero, Reclus (2014) afirmava que “o livro serve, sim, mas para os professores, para que estes tomem contato com as teorias, com os debates científicos. Não servem para os alunos” (p. 9). Talvez isso prenda mais o aluno ao ensino médio.

As aulas de campo, em laboratórios, a prática da interdisciplinaridade, a incorporação de mecanismos de avaliação diversificados, são importantes ferramentas para a transformação do ensino médio em uma etapa interessante e construtiva para o estudante. A ampliação do uso dessas práticas certamente pode contribuir para a redução da evasão de alunos do ensino médio.

Observando os dados de outro levantamento, esse feito pela Fundação Lemann e pela Meritt, com base em dados do Censo Escolar de 2014 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) - a pedido do portal G1, publicados em reportagem especial pelo mesmo - o qual se circunscreve a escolas públicas, mas não faz distinção entre os níveis da educação básica, apenas 11% das escolas contam com laboratório de ciências e 32% com quadra de esporte (O RAIO X das escolas do país, 2015).

Em um levantamento mais recente, feito pela ONG Todos pela Educação, com base em dados do Censo Escolar de 2015, apenas 4,5% das escolas contavam com infraestrutura completa, tendo como base o que está previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei Federal 13.005/14. Dentre os itens menos presentes nas escolas estão o laboratório de ciências – presente em apenas 43,9% nas escolas públicas de ensino médio – e a quadra esportiva – presente em apenas 31% de todas as escolas públicas (TOKARNIA, 2016b). Vale ressaltar que na referida pesquisa não se atentou para as condições de uso dos laboratórios existentes ou mesmo para a frequência/periodicidade de uso desses laboratórios.

Segundo o professor Joaquim Soares Neto, da Universidade de Brasília, membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) e que já presidiu o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), citado na mesma reportagem de Tokarnia (2016b), a infraestrutura da escola faz diferença no contexto brasileiro, “já que temos uma grande desigualdade de infraestrutura e infelizmente as escolas menos equipadas atendem os alunos mais carentes. Os alunos vêm com uma dificuldade devido a diversos fatores e ainda chegam em escolas menos preparadas”.

Assim, os grupos mais vulneráveis são aqueles que mais sofrem com a precariedade das estruturas educacionais. Destarte, fica latente a necessidade de adequar/modernizar as infraestruturas das unidades educacionais e de promover políticas de valorização e formação contínua dos educadores.

No que se refere a esse último aspecto, preocupa um ponto da reforma em curso. O primeiro diz respeito à contratação de educadores a partir do critério do *notório saber*. Para essa contratação não foram estabelecidos critérios claros e imparciais a serem seguidos, o que abre uma lacuna preocupante. Quais seriam as exigências mínimas de formação? Essas também serão singulares a cada sistema de ensino ou região?

Na verdade, entende-se que:

Mesmo se tratando da educação técnica, essa regalia simboliza uma afronta e uma desvalorização aos profissionais que, em atendimento às determinações legais, obtiveram ou estão obtendo a formação específica (em Ensino Superior) na sua área de atuação. Representa também uma afronta aos alunos, por duas razões: primeiramente, porque deixam de adquirir conhecimentos teórico-metodológicos ou sistematizados, próprios da ciência/componente curricular estudado, considerados como instrumentalizadores para a compreensão dos fatos e fenômenos que os cercam; por último, porque podem lidar com profissionais detentores de saber técnico inigualável, mas que não dominam os saberes didático-pedagógicos favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem. (SILVA; SOBRINHO; LEITE, 2017, p.135)

Mesmo admitindo que a formação de um educador é construída gradualmente em espaços formais (acadêmicos) e informais (cotidianos) no decorrer de toda sua vida acadêmica e profissional, não se pode menosprezar a importância de sua habilitação em licenciatura. Deve-se levar em conta que será essa trajetória que permitirá ao profissional o contato com teorias e práticas pedagógicas fundamentais à sua prática educativa, tais como o estágio supervisionado, o qual permite a vivência de diferentes etapas da educação, com diferentes práticas pedagógicas e o contato com o cotidiano escolar. Na verdade, como aponta Cousin (2015), tratando da formação de professores de geografia,

As vivências no cotidiano escolar precisam permear todo o processo formativo e também estar presentes, nas disciplinas de cunho específico, promovendo e fomentando constantemente, diálogos formativos que problematizam o ensino de Geografia na educação básica. (p. 28)

[...] o estágio curricular supervisionado é importante para a formação docente porque possibilita o fazer docente e potencializa o entrelaçamento do conhecimento teórico [...] com a prática da sala de aula, em frente a diversas situações do cotidiano escolar, em busca da elaboração da *praxis* docente (p. 29-30).

Assim, o estabelecimento dos critérios para a delimitação do que vem a ser o *notório saber*, bem como a formação mínima exigida e os critérios de contratação, são cruciais para que a qualidade de formação técnica desse estudante não fique comprometida e se mostre inócua em sua promoção intelectual e socioeconômica. Além do que, a transparência de critérios se faz necessária para coibir clientelismos e situações de favorecimento no processo de escolha e nomeação para as vagas.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas linhas que antecederam essas considerações finais, houve um esforço para entender o processo de reforma em curso no ensino médio brasileiro e, em especial, para sistematizar dúvidas e incertezas sobre as bases de tal processo.

Podemos agora colocar uma questão que nos interessa particularmente e nos afeta diretamente, a nós todos, professores geógrafos, que diz respeito à situação da Geografia como disciplina escolar nos currículos do ensino médio definidos pelas secretarias estaduais de Educação e pelos sistemas privados de ensino com a reforma em andamento e a BNCC proposta pelo Ministério da Educação e ainda em discussão no Conselho Nacional de Educação. Pelo que está posto até o momento, podemos afirmar que a formação na educação básica de grande parte dos jovens, se não da maioria, está no mínimo ameaçada de empobrecimento ainda maior da capacidade de compreensão crítica da realidade socioespacial do mundo, indispensável para se situar e intervir nos rumos da sociedade contemporânea como cidadão comprometido e responsável com a participação qualificada pelo conhecimento na vida social e política de sua comunidade, do país e do mundo.

Que a educação básica brasileira precisa ser repensada não há dúvidas, mas o que suscita preocupação é a forma como tal reforma se apresenta. Afinal, a mera (de)limitação da área de estudo ou mesmo a promessa de instituir o ensino médio em tempo integral, não são suficientes para mudar a realidade da educação básica no país.

Na verdade, essa reforma que se assenta na construção de um currículo direcionado, o qual limitará ainda mais a formação dos jovens brasileiros, apresenta muitas lacunas e incertezas. Atribui grande responsabilidade a um documento ainda não publicado em sua versão final, a BNCC, e deixa a desejar no tocante a outros aspectos fundamentais para a sequência de formação do estudante de ensino médio, como as práticas pedagógicas e a infraestrutura das unidades de ensino.

Dados de inúmeras pesquisas recentes apontam que outros fatores, de ordem infraestrutural, pedagógica e socioeconômica, são cruciais para a compreensão do quadro de evasão escolar e do baixo rendimento em exames de aferição da qualidade do ensino.

Dessa forma, penso que a reforma do Ensino Médio precisa ir muito além de uma mera mudança curricular, em especial, como essa que está posta, a qual consiste basicamente em transparecer a ideia de democratização do ensino dando ao estudante a possibilidade de já aos quinze anos (caso não haja defasagem) optar por uma área de estudos.

Apesar de a Constituição Federal trazer em seu artigo 205 o princípio de uma formação plena, o que se mostra um tanto contrastante com a ideia de direcionamento do currículo, e mais adiante, no artigo 211, dar aos Estados e ao Distrito Federal a destinação prioritária de atuarem no ensino fundamental e médio, percebe-se uma preocupante transferência de responsabilidades travestida de liberdade e democracia, ao colocar para os sistemas de ensino estaduais a incumbência de formatar a maior parte das ações e estruturas que regerão o ensino médio.

Trata-se de um conjunto de mudanças muito significativas que ainda não possuem um documento basilar já definido, consolidado e publicado, o que torna tais estruturações um campo sombrio e incerto. Ao mesmo tempo, isso poderá reforçar as discrepâncias educacionais historicamente existentes entre as diversas regiões socioeconômicas do país, já que cada sistema se verá refém das limitações econômicas e pedagógicas existentes em sua região.

Mudanças no ensino brasileiro são sim necessárias, mas não como está sendo (im)posta essa reforma, estabelecida de forma intransigente e como mero paliativo. Tais mudanças requerem mais diálogo e devem vir para efetivamente melhorar o ensino, resolvendo problemas que hoje enfrentamos. Devem ser pautadas na melhoria das condições infraestruturais e psicopedagógicas das instituições de ensino, na busca pela interdisciplinaridade e da promoção de uma educação mais prática e menos teórica, naquela perspectiva apontada por Réclus (2014).

---

## NOTAS

<sup>1</sup> Segundo reportagem do El País, do dia 25/10/2016, quase 1000 escolas foram ocupadas em todo o país. Disponível em: <[http://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658\\_698523.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658_698523.html)>. Acessado em: 14/06/2017.

# **EDUCATION AND GEOGRAPHY BETWEEN CHANGES AND UNCERTAINTIES: REFORM OF MIDDLE SCHOOL IN BRAZIL IMPOSED BY FEDERAL LAW 13.415/17**

## ABSTRACT

This work emerges amid the insecurities triggered by the Brazilian high school reform. Instigated by reflections derived from the teaching practice and the master's course, this one proposes to reflect on the process inaugurated by Provisional Measure (MP) number 746/16, transformed into Federal Law number 13.415/17. In a synthetic way, the aforementioned reform makes the high school curriculum flexible by creating a training itinerary, a training area chosen by the student. Analyzing this law, the main changes and the hazy aspects that still exist about its application will be presented. Based on bibliographies inherent to the functions and objectives of secondary education and on quantitative data on the relevant variables, it is intended to counteract the reform of the revealed framework. The paper is structured in three parts: the exposition of the main points of alteration of the High School from the reform; based on data on the infrastructural reality of our educational units and on the socioeconomic background of the secondary school students, some reflections on the causes of school drop-out are made, and this will be counter to what is present in the reform process; then goes on to concluding remarks. This work, without the pretension of exhausting the debate on the subject, will seek to highlight positive and negative aspects and to gather data that collaborate for the discussion about the reform of secondary education and the situation of geography in the high school curriculum in the face of this reform.

**Keywords:** Educational reform. High school. School curriculum. Geography.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. 35ª edição. Brasília: Centro de Documentação e Informação Edições Câmara, 2012. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acessado em: 20/08/2016.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1)>. Acessado em: 11/06/2017.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1)>. Acessado em: 05/06/2017.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDBEN).** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em:

<[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_led.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf)> Acessado em: 09/10/2017.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória nº 746, de 23 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em:

<<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acessado em: 15/06/2017.

BERMÚDEZ, Ana Carla. Mais de 60% dos jovens fora da escola no Brasil têm entre 15 e 17 anos. **UOL Educação**, São Paulo, 05 abr. 2017. Disponível em:

<<https://educacao.uol.com.br/listas/mais-de-60-dos-jovens-fora-da-escola-no-brasil-tem-de-15-a-17-anos.htm>>. Acesso em: 06/06/2017.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Assessoria de Imprensa. **Medida Provisória.** Brasília-DF: Câmara dos Deputados Federais, s.d., n.p. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/medida-provisoria>>. Acesso em: 14/06/2017.

COUSIN, Cláudia da Silva. O estágio supervisionado em Geografia como um *locus* que problematiza a identidade docente: narrativas de constituição em roda. In: PORTUGAL, J. F.; CHAIGAR, V. A. M. (org.). **Educação Geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes.** Salvador, EDUFBA, 2015, p. 25-41.

FRANCESCHINI, V. L. C.; RIBEIRO, P. M.; GOMES, M. M. F. **ENSINO MÉDIO:** infrequência, reprovação e abandono escolar – Ribeirão Das Neves, 2014. Disponível em: <<http://187.45.187.130/~abeporgb/xxencontro/files/paper/343-496.pdf>>. Acessado: 10/06/2017.

LEIS, H. R. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Santa Catarina, v. 6, n. 73, p. 1-23, ago. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2176>>. Acesso em: 10/08/2013.

O RAIO X das escolas do país. **Portal G1**, Grupo Globo, Rio de Janeiro, 17 ago. 2015. Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/educacao/2015/censo-escolar-2014/o-raio-x-das-escolas-do-pais.html>>. Acesso em: 10/06/2017.

RÉCLUS, É.; KROPOTKIN, P. **Escritos sobre educação e Geografia**. São Paulo: Terra Livre, 2014, 80 p.

RICETO, A.; CAVALCANTE, J. C. Uma análise do ensino médio: sua função, estrutura curricular, a interdisciplinaridade e o papel da geografia. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 5, n. 8, p. 112-130, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/>>. Acessado em: 05/05/2017.

ROSSI, Marina. PEC 241: com quase 1.000 escolas ocupadas no país, ato de estudantes chega a SP. **El País**, São Paulo, 25 out. 2016. Disponível em: <[http://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658\\_698523.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658_698523.html)>. Acessado em: 14/06/2017.

SILVA, A. de S.; SOBRINHO, H. de C.; LEITE, C. M. C. Análise crítico-reflexiva da reforma do ensino médio: o ensino de geografia em questão. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 8, n. 14, p. 128-140, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/>>. Acessado em: 10/09/2017.

TOKARNIA, Mariana. Estudo mostra que 1,3 milhão de jovens de 15 a 17 anos abandonam escola. **Agência Brasil**, Brasília-DF, 27 fev. 2016a. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-02/13-milhao-de-jovens-entre-15-e-17-anos-abandonam-escola-diz-estudo>>. Acesso em: 06/06/2017.

\_\_\_\_\_. Apenas 4,5% das escolas têm infraestrutura completa prevista em lei, diz estudo. **Agência Brasil**, Brasília-DF, 27 fev. 2016b. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/apenas-45-das-escolas-tem-infraestrutura-completa-prevista-em-lei-diz>>. Acesso em: 13/06/2017

Recebido em 02/12/17.  
Aceito em 27/06/2018.