O “NOVO” ENSINO MÉDIO E A GEOGRAFIA ESCOLAR NO ESTADO DA BAHIA

THE "NEW" HIGH SCHOOL AND SCHOOL GEOGRAPHY IN THE STATE OF BAHIA

LA “NUEVA” ENSEÑANZA MEDIA Y LA GEOGRAFÍA ESCOLAR EN EL ESTADO DE BAHÍA

Vanessa Evangelista de Souza
Universidade Estadual de Santa Cruz
vesouzageo@gmail.com

Humberto Cordeiro Araujo Maia
Universidade Estadual de Santa Cruz
vesouzageo@gmail.com

Resumo:
A presente pesquisa investiga o aprofundamento do neoliberalismo nas políticas educacionais brasileiras, evidenciado pela implementação da Reforma do Ensino Médio (NEM) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estudo analisa o processo de implementação do NEM na Bahia e seus impactos na Geografia escolar, na formação do estudante e nas condições de trabalho dos professores. Para tanto realizou-se um levantamento teórico-conceitual sobre o avanço das políticas neoliberais na educação e suas implicações na Geografia escolar, a partir da Lei 13415/2017, e análise documental da legislação baiana período de 2020 a 2024. Os resultados evidenciam o apagamento da Geografia no Ensino Médio e a desvalorização do trabalho docente, resultando em sobrecarga e perda da autonomia dos professores. Ademais, temos uma formação do aluno fragmentada, com viés privatizador, que impossibilita a compreensão do real e o exercício da cidadania.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Geografia Escolar; Políticas Educacionais.

Terra Livre	São Paulo	Ano 40, v.1, n.64, jan-jun 2025	ISSN: 2674-8355

Este trabalho está licenciado com https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Abstract:
This research investigates the deepening of neoliberalism within Brazilian educational policies, as evidenced by the implementation of the New High School Reform (NEM) and the Common National Curriculum Base (BNCC). The study analyzes the implementation of the NEM in Bahia and its impact on school geography, student education, and teaching working conditions. To this end, a theoretical-conceptual survey on the advancement of neoliberal policies in education and their implications for school geography was carried out, based on Law 13.415/2017, and a documentary analysis of Bahia legislation from 2020 to 2024. The results show the erasure of Geography in High School and the devaluation of teaching work, resulting in overload and loss of teacher autonomy. Moreover, we have a fragmented student education, with a privatizing bias, which hinders the understanding of reality and the exercise of citizenship.

Keywords: High School Reform; School Geography; Educational Policies.

Resumen:
Esta investigación indaga la profundización del neoliberalismo en las políticas educativas brasileñas, evidenciada por la implementación de la Reforma de la Enseñanza Media (NEM) y de la Base Nacional Común Curricular (BNCC). El estudio analiza el proceso de implementación del NEM en Bahía y sus impactos en la Geografía escolar, en la formación del estudiante y en las condiciones de trabajo de los profesores. Para ello, se realizó un levantamiento teórico-conceptual sobre el avance de las políticas neoliberales en la educación y sus implicaciones en la Geografía escolar, a partir de la Ley 13.415/2017, y un análisis documental de la legislación bahiana en el período de 2020 a 2024. Los resultados evidencian la desaparición de la Geografía en la Enseñanza Media y la desvalorización del trabajo docente, lo que resulta en sobrecarga y pérdida de la autonomía de los profesores. Además, tenemos una formación del alumno fragmentada, con un sesgo privatizador, que imposibilita la comprensión de la realidad y el ejercicio de la ciudadanía.

Palabras-clave: Reforma de la Enseñanza Media; Geografía Escolar; Políticas Educativas.

Introdução

As políticas neoliberais têm moldado os rumos educação, trazendo significativos impactos na Geografia escolar e, consequentemente, na construção do pensamento crítico dos sujeitos. É possível perceber que muitos ideais da lógica neoliberal estão presentes nas políticas públicas de educação no Brasil. A Medida Provisória nº 746, de 2016, e a subsequente Lei nº 13.415/2017, que institui a reforma do Ensino Médio, são exemplos claros dessa influência.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo discutir o processo de implementação do Novo Ensino Médio (NEM) na Bahia e seus rebatimentos na Geografia escolar, na formação do estudante e nas condições de trabalho dos professores. Para atingir o objetivo proposto neste artigo, realizamos o aprofundamento teórico conceitual sobre o avanço das políticas neoliberais na educação e seus impactos na Geografia escolar a partir da sanção da Lei 13.415/2017. Adicionalmente, procedemos à análise documental da legislação baiana no recorte temporal de 2020 a 2024, compreendendo os seguintes documentos: Matriz Curricular Referenciada do Ensino Médio de 2010 – Portaria nº 1.128/2010; Matriz Curricular do Ensino Médio de 2022 – Portaria nº 1978/2022; Manual de Programação Escolar da Bahia de 2020-2021; e o Manual de Programação Escolar da Bahia de 2024.

Consideramos que no atual contexto as políticas educacionais neoliberais avançam consideravelmente, afetando diretamente a Geografia escolar e a formação dos sujeitos, já que seus objetivos estão mais direcionados ao atendimento da lógica de mercado introjetada na escola, em detrimento da transmissão e

construção do conhecimento geográfico sistematizado. Reforçamos a necessidade da Geografia na Educação Básica, considerando a possibilidade de subverter tais ideais, ao possibilitar aos alunos uma análise da realidade espacial sem perder a dimensão da totalidade.

O artigo está organizado em duas seções. Na primeira, intitulada "Políticas Neoliberais na Educação e seus impactos na Geografia escolar", abordamos o avanço das políticas neoliberais na educação e como esse reformismo influenciou a reorganização curricular do Novo Ensino Médio (NEM), com suas respectivas implicações para a Geografia escolar, conforme preconizado pela Lei 13.415/2017. Já na segunda, "A Reforma do Ensino Médio – Lei 13.415/2017: contexto da Geografia escolar na Bahia", discutimos os aspectos gerais do processo de implementação do NEM na Bahia, como a rapidez desse processo, a mudança na matriz curricular, a redução da carga horária da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e, por fim, como esse processo impactou a Geografia escolar, trabalho docente e a formação do estudante.

Por fim, destacamos que a Geografia tem sido fortemente apagada no contexto das políticas e programas educacionais no Estado da Bahia, o que significa uma consequência de um modelo educacional que valoriza o chamado conhecimento útil, em detrimento dos conhecimentos que fazem o estudante refletir e pensar sobre sua condição no mundo. Reforçamos que esse contexto é fruto de fatores estruturais e ideológicos, que priorizam uma formação técnica e flexível, ao invés de uma formação crítica e ampla.

Políticas neoliberais na educação e seus impactos na Geografia escolar

O processo de aprofundamento do neoliberalismo nas políticas educacionais brasileiras pode ser evidenciado na implementação da Reforma do Ensino Médio (NEM) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse movimento percebeu na educação uma riqueza a ser explorada pelo capital, ampliando o processo de mercantilização da educação e de controle e desqualificação da docência, nas mais diferentes escalas, a partir da década 1990, como dispõe Alburquerque *et al.* (2021, p. 18-19),

> [...] desde pelo menos o início da década de 1990, vem sendo marcada por uma política educacional que tem, entre suas principais diretrizes, de um lado, a ampliação dos processos de mercantilização da educação e de outro a intensificação do controle e da desqualificação da docência, em suas mais diferentes escalas. [...] É consenso na literatura do campo das políticas educacionais que a década de 1990 no Brasil pode ser identificada como aquela na qual se inicia o processo de consolidação da hegemonia neoliberal sobre as políticas educacionais.

A intensificação do controle e da desqualificação da docência por políticas neoliberais na educação se dá sobre dois principais dispositivos: as avaliações padronizadas em larga escala e o currículo padronizado, representando a primeira marca da investida neoliberal para aumentar o controle sobre a educação e reduzir a autonomia da escola e dos docentes (Alburquerque *et al.*, 2021). Essa investida sobre as avaliações e, principalmente, sobre o currículo é caracterizada pela participação de diversos atores globais e

organismos privados, que manifestam preocupação com a qualidade da educação e a formação dos professores.

Conforme Robertson e Dale (2017, p. 868), atores globais e organismos privados, a exemplo do Banco Mundial, da Pearson Education, da Fundação Bill e Melinda Gates e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), inseriram-se no âmbito da política docente, validando sua atuação e interesse ao argumentar que professores e o ensino desempenham um papel crucial no desempenho dos estudantes, o qual, por sua vez, é fundamental para o desenvolvimento de economias globalmente competitivas. Dessa forma,

> [...] temos visto, de forma cada vez mais intensa, a incidência de grupos privados, principalmente vinculados aos setores financeiro e de telecomunicações, na definição das políticas, inserindo lógicas privadas na forma como são pensados e executados os processos educativos" (Giordani; Girotto; Soares, 2022, p. 323).

A influência desses atores preocupados com a educação pode ser observada na formulação de políticas educacionais como a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-Formação). Essas políticas representam uma forma de ampliar sua atuação sobre a escola e o trabalho docente. A exemplo dessa investida de organismos privados em processos educativos, destacamos a presença da Fundação Telefônica Vivo como um parceiro estratégico da Secretaria de Educação da Bahia para a implementação do NEM, conforme destaca o trecho a seguir.

> Para as disciplinas eletivas, são oferecidos cursos de formação de professores de qualquer área do

> conhecimento, e da oferta de conteúdos relacionados às Tecnologias Digitais com parcerias exclusivas com Secretarias de Educação. [...] Para a Bahia, foram elaborados dois e-books. Segundo dados disponibilizados pela fundação, a idealização e a coordenação do projeto são da Fundação Telefônica Vivo. [...] Ainda segundo a fundação, mais de mil, cento e cinquenta profissionais da educação e de trinta e seis mil estudantes participaram das ações desenvolvidas pela FTV em parceria com a SEC-BA (Mello, 2023, p. 174-175).

Além da Fundação Telefônica Vivo, Mello (2023) ainda destaca a parceria da referida Secretaria com o Instituto Reúna, que foi criado após a homologação da BNCC e atua

> [...] em quatro frentes: formação, material didático, currículo e avaliação a partir da construção de ferramentas e conteúdos alinhados à BNCC, assim como na Bahia estabeleceu parceria com municípios e Estados para analisar os referenciais curriculares elaborados a partir da BNCC (Mello, 2023, p. 168).

A FVT e o Instituto Reúna possuem interesses ao fazer parcerias com as organizações públicas. A FVT tem como propósito apoiar a digitalização da educação pública, alegando que, sozinho o poder público não supre as lacunas educacionais no país. Seu discurso tem afinidade com a nova razão neoliberal (Mello, 2023) buscando a educação enquanto sua principal cliente.

Já o Instituto Reúna foi fundado pela Fundação Lemann em 2019, após a implementação da BNCC, com intuito de contribuir com a implementação da Base e o cumprimento da Meta 7 do PNE (Plano Nacional de Educação). Outro aspecto sobre o Instituto são suas parcerias com a Fundação Roberto Marinho, Itaú Social, Instituto Iungo etc.

Nota-se que o movimento dessas instituições na implementação do NEM na Bahia tem um objetivo ideológico alinhado às demandas internacionais para a formação de novos sujeitos adaptados para exercer diversas funções em tempos de materialização das novas morfologias do trabalho (Andrade, 2024) do regime de produção capitalista.

Dada a intervenção desses organismos privados, é importante destacar que a presença desses atores globais no contexto das políticas educacionais não tinha um peso de autoridade e legitimidade sobre a política educacional; porém, com o processo de globalização, instituições como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial começaram a se infiltrar na educação e atualmente dominam a elaboração de uma política docente global. A participação desses organismos no processo de elaboração das políticas educacionais possui uma voz potente na definição da natureza dos problemas educacionais e soluções e, dessa maneira, criam políticas de natureza vertical, que não dialogam com a realidade da escola e do professor (Robertson; Dale, 2017).

É importante ressaltar que as políticas neoliberais na educação transcendem uma mera questão setorial, como um negócio ou mercado de serviços. Além de estarem atreladas às avaliações e às políticas educacionais globais, elas visam à formação de um tipo específico de indivíduo: flexível e adaptável às demandas do mercado de trabalho, a fim de atender à competitividade global. Nesse sentido, Couto (2018, p. 109-110) destaca:

> [...] as atuais políticas neoliberais reproduzem o processo de expansão com precarização da educação pública brasileira. Entretanto, há especificidades na atual conjuntura neoliberal,

> visualizando na finalidade de formação do trabalhador flexível e de consumidores, nas políticas de currículo e avaliação externa – ações de controle da escola/ professores – e na política produtivista da meritocracia, de flexibilidade de salários, condições de trabalho, visando otimizar custos em função de metas burocráticas (Couto, 2018, p. 109-110).

Dessa forma, a escola possui um papel mais burocrático, focada em adaptar os indivíduos para que se adequem às novas exigências do mercado, tendo uma formação mais técnica em detrimento de uma formação ampla e crítica. Assim, "[...] as funções da escola são ampliadas, algumas vezes desviando de sua finalidade básica" (Leite; Silva, 2021, p.128-129), que é desenvolver o estudante, para lhe assegurar uma formação para o exercício da cidadania, progredir em estudos posteriores e no trabalho.

Ao dispor do processo de avanço do neoliberalismo sobre as políticas educacionais, entendemos que sua ação se dá sobre dois principais instrumentos de controle: as avaliações em larga escala e o currículo padronizado. Com base nesse recorte, evidenciamos o espírito reformista na educação, com enfoque nas modificações curriculares na etapa do Ensino Médio e seu impacto na Geografia escolar, preconizadas inicialmente pela Medida Provisória nº 746/2016, que se converteu na Lei 13.415/2017, no governo do presidente Michel Temer. Sobre essa reestruturação curricular, Leite e Silva (2021, p. 127-128) destacam que,

> A reestruturação curricular do Ensino Médio decorre diretamente da Lei nº 13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96. Mas também resulta do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, que explicita em suas metas o fomento à qualidade da Educação Básica e reitera o estabelecimento e a implantação de

> diretrizes e a base nacional comum dos currículos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além disso, decorre da LDB, artigo 9º, que determina essa implantação para toda a Educação Básica, de modo a assegurar formação básica comum. Daí, é construída a BNCC (2017 e 2018) e são atualizadas as DCNEMs (2018), que também são documentos normativos da reorganização curricular dessa etapa de ensino.

Essa reestruturação curricular gerou tensões e manifestações, pois não resultou de uma construção coletiva. Nesse sentido, Leite e Silva (2021, p. 128) apontam que o novo Ensino Médio foi definido sem uma ampla participação coletiva, especialmente daqueles que conhecem a realidade escolar e suas dinâmicas, como os professores. A elaboração dessa proposta, sem essa ampla participação, está intrinsecamente ligada às disputas de interesse que permeiam toda a educação em relação ao currículo, o qual, segundo os mesmos autores, "[...] tem sido um campo de disputas por âmbitos diversos e interesses múltiplos" (Leite; Silva, 2021, p. 126). Assim, de forma geral, são os interesses e as necessidades que definem o que estudar e ensinar no contexto escolar.

Tendo como referência tal conjuntura, o quadro a seguir apresenta algumas das modificações orientadas pela Lei nº 13.415/2017, que instituiu a reestruturação curricular do Ensino Médio.

Quadro 1: Reestruturação curricular do Ensino Médio

Lei 13.415/2017	
Carga Horária	Art. 24. 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.
Currículo	Art. 36. 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.
Disciplinas obrigatórias	Art. 3. 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.
Avaliação	Art. 3. 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular

Fonte: elaborado pelos autores, com base na Lei nº 13.415 (Brasil, 2017).

As mudanças apresentadas no Quadro 1 compõem a nova organização do Ensino Médio, que, conforme Cunha e Gonçalves

(2023, p. 348), tem como objetivo principal aprofundar os conhecimentos na área de maior aptidão do estudante. Para os autores, em teoria, esse novo formato propôs um modelo de aprendizagem estruturado por áreas do conhecimento, possibilitando ao aluno a escolha de uma formação específica.

Nesse sentido, o currículo do Ensino Médio passa a ser organizado pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos que são organizados por área do conhecimento e por arranjos curriculares. Vale lembrar ainda que o itinerário formativo é escolhido pelo estudante no momento de ingresso no Ensino Médio.

Na teoria, essa proposta parece simples, pois se imagina que as escolas possuam estrutura para tal, porém a realidade demonstra que "[...] a maioria das escolas brasileiras não têm condições de ofertar todos os itinerários nem atender às demandas dos estudantes" (Cunha; Gonçalves, 2023, p.348). Nesse caso, o estudante deve optar pelo itinerário ofertado pela instituição. Esse fato, portanto, denuncia uma reforma sem investimento e recursos para sua implementação, o que revela a elaboração de uma proposta verticalizada, a qual não dialoga com a realidade das escolas brasileiras.

Outra questão relacionada às mudanças destacadas no Quadro 1 diz respeito à avaliação no NEM. Como prerrogativa do reformismo neoliberal, a reorganização do currículo veio acompanhada por um sistema de avaliação da qualidade da educação, oferecida nessa etapa de ensino pela União, a partir da Base Nacional Comum Curricular. Portanto, a qualidade da educação virou sinônimo de bons índices de desempenho nas avaliações padronizadas em larga escala. Assim,

> Os fundamentos das políticas educacionais, direcionadas pelo neoliberalismo, têm levado à compreensão de que educação/aprendizagem de qualidade é aquela que possibilita o alcance de bom desempenho educacional, especialmente nas avaliações padronizadas. Qualidade passou a ser sinônimo de melhorias nos índices educacionais [...] (Leite; Silva, 2021, p. 129).

Sabemos, porém, que a qualidade da educação não pode ser mensurada por índices de desempenhos nessas avaliações, “[...] por não levarem em conta uma série de fatores, como a condição socioeconômica dos alunos” (Cunha; Gonçalves, 2023, p.353-354) e a diversidade cultural de um país de extensão continental como o Brasil.

Sobre a carga horária destinada à formação do estudante no Ensino Médio, é possível notar que a nova organização propõe a ampliação de forma progressiva, de oitocentas horas para mil horas anuais para cada ano do Ensino Médio. Com a implementação dessa nova organização, o Ensino Médio passa a totalizar três mil horas de aulas ao longo dos três anos de formação do estudante. Desse montante, mil e duzentas horas são dedicadas aos conhecimentos que compõem os itinerários formativos, enquanto as restantes mil e oitocentas horas são destinadas às disciplinas da base comum.

> [...] a reforma do Ensino Médio introduzida pela Lei n. 13.415/2017 reduziu a carga horária da Formação Geral Básica (FGB) a um teto de 1.800 horas (60% da carga horária total), e as Ciências Humanas foram especialmente afetadas por essa restrição, experimentando uma diminuição substancial do número de aulas dedicadas ao ensino de Filosofia, Sociologia, História e Geografia (Rede Escola Pública e Universidade, 2025, p. 9).

Em paralelo à redução do tempo dedicado à formação básica nesse ciclo de ensino, observa-se um aumento da carga horária destinada às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Estas são as Disciplinas Obrigatórias ao longo dos três anos do Ensino Médio, e, conforme aponta Farias (2020, p. 9), isso "[...] estabelece que todas as demais matérias passam a ser optativas". Contudo, é importante notar que, de acordo com o mesmo documento, algumas disciplinas devem ser ofertadas obrigatoriamente em algum momento desse período de formação.

> Com essa normativa, o Estado desvaloriza e desobriga o ensino das demais ciências ao longo do Ensino Médio. [...] Com esse estreitamento e desobrigação, é possível que o Ensino Médio não cumpra suas finalidades e ocorra sonegação de conhecimentos e/ou esvaziamento teórico/de conteúdos essenciais ao desenvolvimento dos estudantes [...] (Leite; Silva, 2021, p. 131).

Além disso, conforme apresentado no Quadro 1, sobre as disciplinas obrigatórias, é notória a ausência, na Lei 13.415/2017, da disciplina de Geografia, no rol que compõe os conhecimentos destinados a essa etapa de formação do estudante. Essa ausência é acompanhada pela redução substancial do número de aulas direcionadas às disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e estabelece que a Geografia passe a ser uma disciplina optativa no currículo do NEM.

A decisão de tornar algumas disciplinas não obrigatórias na etapa final da formação escolar implica um reconhecimento da relevância de certas áreas do conhecimento em detrimento de outras. Leite e Silva (2021, p. 126) argumentam que essa medida estabelece uma hierarquia entre os componentes curriculares, nos quais algumas disciplinas, como a Geografia, não possuem oferta

compulsória ao longo do Ensino Médio, enquanto outras são consideradas indispensáveis. A apreciação de uma área do saber em detrimento de outra define que o currículo não é neutro (Sácristan, 2013), já que faz parte de posicionamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos e ideológicos.

Assim, historicamente, a presença ou ausência da Geografia no currículo escolar sempre esteve relacionada diretamente a interesses muitas vezes não explícitos. Sobre isso, Nunes e Lima (2018, p. 174) afirmam:

> [...] o lugar ou a posição que ela ocupava e/ou ocupa no currículo escolar oficial é vinculado diretamente a interesses, isto é, a motivações nem sempre explícitas, mas norteadores das práticas curriculares escolares. Isso repercute no “comprometimento ideológico” da geografia escolar, pois esse lugar também desvela sua função no conjunto dos conteúdos (selecionados e abordados nas práticas curriculares) que vão contribuir para a formação do “cidadão” e da atuação que dele se espera, daí servindo de “instrumento de mistificação”.

Na nova organização curricular do Ensino Médio, a visível ausência ou redução do tempo destinado às aulas de Geografia reflete um possível comprometimento ideológico. Essa diminuição pode impactar a formação para a cidadania, uma vez que a disciplina busca capacitar o estudante a reconhecer seu lugar no mundo e, como explicam Nunes e Lima (2018), a expressar sua opinião acerca de temas de natureza política, socioeconômica, cultural e ambiental, “[...] ações que também abarcam os princípios do desenvolvimento da autonomia intelectual e da construção da identidade" (Nunes; Lima, 2018, p. 163).

Assim, na organização do NEM temos a exclusão de "[...] conteúdos importantes da Geografia escolar, como os conceitos de lugar e paisagem, onde a cidadania está ligada ao sentido que damos ao espaço" (Cunha; Gonçalves, 2023, p.365). Assim, quando são negligenciados conhecimentos importantes, temos uma formação fragmentada, com viés privatizador, deixando de lado que os estudantes possam compreender seu espaço real e o seu papel enquanto sujeitos do conhecimento (Rezende, 1989).

Outro fator que contribui para a colocação da Geografia como componente não obrigatória no Ensino Médio reside na responsabilidade ímpar que ela assume

> [...] na instrumentação conceitual, imprescindível à leitura e compreensão do mundo, à formação da cidadania, de mentalidades e, em consequência, ao arcabouço conceitual que justifica a adoção de atitudes adequadas aos imensos desafios postos pela contemporaneidade (Leite; Silva, 2021, p. 127).

Assim, essa flexibilização curricular acarreta uma sonegação de conhecimentos geográficos, pois o foco dessa reorganização é direcionado às disciplinas que são avaliadas. Com isso o estudante perde a capacidade de interpretar como os fenômenos espaciais moldam e remodelam a realidade, desde as vivências diárias até os eventos de grande escala, os quais frequentemente geram consequências que afetam diferentes sociedades e o cenário geográfico global (Nunes; Lima, 2018, p. 162-163).

Outra questão que permeia a desobrigação da Geografia enquanto um componente curricular no Ensino Médio é o esvaziamento teórico da disciplina e do pensamento crítico,

oferecendo uma educação geográfica rasa. Nesse caso, o estudante não se desdobra para o desenvolvimento do pensamento geográfico nem para a compreensão de mundo e a vista de suas espacialidades se perde (Leite; Silva, 2021).

> Tendo por referência as questões apontadas até o momento, é que destacamos a possibilidade de esvaziamento teórico da Geografia e do pensamento crítico no Ensino Médio, pois pode ser que: a) essa disciplina não seja ofertada nos três anos do curso; b) o aluno não tenha acesso ao amplo conjunto de conhecimentos desse campo disciplinar; c) estreite os espaços de desenvolvimento do pensamento crítico e; d) ocorra a promoção de uma rasa aprendizagem, como ocorreu entre as décadas 1960 e início de 1990 (Lei nº 4.024/61 e Lei nº 5.692/71) com a criação da área Estudos Sociais, fruto da integração das disciplinas História e Geografia (Leite; Silva, 2021, p. 133-134).

Com esse esvaziamento teórico da Geografia, em que momento do seu processo formativo o estudante terá contato com os conhecimentos geográficos? E com sua carga horária reduzida, a quais conhecimentos o estudante terá acesso para desenvolver a sua capacidade de compreensão de mundo a partir da leitura do espaço? Como formar o estudante para a cidadania dentro dessas condições? Esses questionamentos compõe uma série de indagações sobre qual tipo de estudante se pretende formar dentro dessas condições. Assim,

> [...] desconsiderar uma área do conhecimento é assumir uma formação rasa, que pouco contribui com o processo de desenvolvimento humano e com a formação crítica e cidadã, tão necessária aos questionamentos e desafios postos pela civilização contemporânea (Leite; Silva, 2021, p. 137).

A desobrigação do componente da Geografia no ensino médio também pode ser interpretada pela dissociação do componente no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Isso leva à perda da identidade da Geografia enquanto componente, ao se desmembrar em um currículo amplo e que desvaloriza conteúdos essenciais para a formação do estudante (Leite; Silva, 2021).

Essa situação é um reflexo dos múltiplos interesses que permeiam a reorganização curricular no Ensino Médio, os quais desconsideram as disciplinas das áreas do conhecimento que faz o aluno refletir sobre seu papel no mundo.

O Novo Ensino Médio (NEM) fundamenta-se em uma perspectiva neoliberal, a qual direciona a educação para a lógica do mercado. Essa abordagem propõe uma formação técnica uniformizada, com o objetivo de alcançar bons indicadores de desempenho. Simultaneamente, o NEM é apresentado como um aperfeiçoamento que possibilitaria ao estudante optar pela área do conhecimento de sua preferência, embora essa proposta implique a valorização de certos campos do saber em detrimento de outros. Em contraposição a essa visão, Leite e Silva (2021, p. 132) argumentam que, no contexto da Educação Básica, "nenhum conhecimento é mais importante ou mais valioso que o outro. Todos são necessários ao desenvolvimento do estudante em sua inteireza" (Leite; Silva, 2021, p. 132).

Portanto, diante do que foi exposto, apresentamos, a seguir, como se deu o processo de implementação do NEM no Estado da Bahia, bem como seus rebatimentos na Geografia escolar baiana.

A reforma do ensino médio – Lei 13.415/2017: contexto da Geografia escolar na Bahia

Diante das inúmeras transformações provocadas pela reorganização do NEM e seus rebatimentos na Geografia escolar, compreendemos que as políticas educacionais neoliberais realçam apenas o chamado conhecimento útil e os aspectos individualistas e competitivos (Gadotti, 2013), em detrimento de uma formação ampla e crítica do estudante. Sob essa ótica, temos, portanto, "[...] um esvaziamento curricular, aumento das desigualdades escolares, lacunas nos processos formativos e perda da identidade epistemológica e metodológica das disciplinas" (Leite; Silva, 2021, p. 133).

Diante disso, dado o contexto de subtração da carga horária da Geografia escolar no NEM e a flexibilidade para a oferta das disciplinas na nova proposta curricular, temos uma perda de identidade epistemológica e metodológica da Geografia, ou seja, da forma como ela interroga e explica a realidade. Assim, essa perda dificultará a compreensão do espaço e de suas especificidades, da mesma forma que dificultará que o aluno compreenda a realidade na sua espacialidade.

Em meio a esse cenário e sob as diversas críticas acerca desse novo formato curricular, o Novo Ensino Médio (NEM) começou a ser implementado no Brasil a partir de 2022. Dada a dimensão continental do país e a diversidade de suas expressões culturais, cada sistema de ensino, ao reorganizar seus currículos, pôde realizar diferentes arranjos curriculares, priorizando a relevância para o contexto local, conforme detalhado no Quadro 1 da etapa do currículo.

Dessa forma, compreendemos que cada estado do país possui particularidades no processo de implementação do NEM, bem como diferentes arranjos curriculares. Por isso, nesta seção, evidenciamos o processo de implementação do NEM no Estado da Bahia, as modificações na matriz curricular e os seus rebatimentos na Geografia escolar.

No que concerne ao processo de implementação da nova organização do Ensino Médio na Bahia, a Secretaria da Educação (SEC-BA) aderiu ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Portaria MEC nº 649/2018) em 2018. Essa adesão voluntária da SEC abrangeu 565 escolas das 1044 que compõem a rede estadual de ensino, as quais foram designadas como Escolas-piloto para a etapa inicial de implementação do NEM, conforme indicado no Manual de Programação Escolar de 2020.

> Em 2018, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia – SEC fez adesão ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, vinculado ao MEC, o que culminou na adesão, voluntária, de 565 escolas da Rede Estadual da Bahia, intituladas Escolas-piloto, dando início à implementação do Novo Ensino Médio – NEM (Bahia, 2020, p. 13).

Além disso, as Escolas-piloto, após a adesão por parte da SEC-BA, "[...] defrontaram-se com a necessidade de encontrar soluções para problemas estruturais da educação pública e do EM, e ao mesmo tempo desenhar e implementar o novo modelo curricular" (Mello, 2023, p. 147).

Assim, após a adesão ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, em 2019, a SEC-BA deu início ao processo de elaboração do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – volume II, etapa Ensino Médio – e anunciou, no final de 2019,

> [...] a reformulação do Ensino Médio, com a publicação do documento intitulado a 'Implantação do Novo Ensino Médio na Bahia: versão final', que já teve seu início já processado em 2020 em algumas escolas chamadas de pilotos" (Silva *et al.*, 2021, p. 214).

Essa implementação nas escolas-piloto visava uma expansão gradual para toda a rede de ensino. Contudo, com o advento da Pandemia de Covid-19 e o consequente fechamento das escolas, a SEC-BA decidiu prosseguir com a implementação gradual apenas nas escolas-piloto, postergando o processo nas demais unidades da rede para um momento oportuno, como aponta o Manual de Programação Escolar de 2020 a seguir:

> [...] o atual contexto pandêmico impôs mudanças e, assim sendo, a SEC dará continuidade à implementação do Novo Ensino Médio, apenas nas turmas de 1ª série das Escolas-piloto, na perspectiva do ano letivo Continuum Curricular 2020-2021. Porém, a 2ª série e 3ª série, permanecerão com a organização curricular prevista nas matrizes curriculares anexas às Portarias SEC nº 1.128/2010 e nº 1. 1.512/2010. A implementação do Novo Ensino Médio nas escolas que não estão no grupo das Escolas-piloto, se dará em momento oportuno, com um novo cronograma, e, no ano em curso, essas continuarão com as matrizes curriculares supramencionadas (Bahia, 2020, p. 13).

Vale ressaltar que essa implementação aconteceu sem os "Itinerários Formativos, com uma Matriz de Transição composta por Formação Geral Básica e Parte Flexível do Currículo" (Bahia, 2022a, p. 4). Além disso, a SEC-BA, por meio do Manual de Programação Escolar 2020/2021, orientou sobre como deveria ser feita a disposição da carga horária do professor nas escolas-piloto e como eles deveriam

ser alocados nos componentes curriculares da BNCC e na parte flexível do currículo. Recomendou também quais professores deveriam assumir os componentes de Iniciação Científica, Produção e Interpretação Textual e Projeto de Vida e Cidadania, como descreve o trecho a seguir.

> Para fins de programação dos professores, nas turmas de Ensino Médio convencional (regular) e do NEM, **orienta-se**: **a)** programar os professores, dos Componentes Curriculares da BNCC e da Parte Diversificada do currículo, nas turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries, preferencialmente, nas respectivas áreas de formação. B) programar os professores das 1ª séries das Escolas-piloto do Novo Ensino Médio, conforme a organização das Unidades Curriculares da parte flexível do Currículo. Para a parte **flexível do Currículo** – no que diz respeito às Unidades Curriculares Obrigatórias – Iniciação Científica, Produção e Interpretação Textual e Projeto de Vida e Cidadania, **recomenda-se** a programação dos professores nas seguintes **Áreas do Conhecimento**: a) Iniciação Científica – componentes curriculares de quaisquer Áreas do Conhecimento. B) Produção e Interpretação Textual – preferencialmente, componentes curriculares da Área de Linguagens e suas Tecnologias. C) Projeto de Vida e Cidadania – preferencialmente, componentes curriculares da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Bahia, 2020, p. 13, grifo nosso).

Foi somente no ano 2022 que a Rede Estadual de ensino da Bahia expandiu a implantação do NEM com os itinerários formativos para todas as escolas da sua rede. Conforme realizado nas escolas-piloto, esse processo também foi feito de forma gradual, apenas para os alunos que ingressariam no primeiro ano do Ensino Médio.

> Em 2022, a Rede Estadual de Ensino da Bahia continuará com a implementação do Novo Ensino Médio nas escolas-piloto e iniciará nas demais

> escolas da rede, na perspectiva de atender às orientações estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE), por meio da Resolução nº 68, de 18 de outubro de 2021, que alterou o cronograma de implementação do referencial curricular do Ensino Médio do Sistema Estadual de Ensino, prorrogando-o para 2023 (Bahia, 2022a, p. 4).

Desse modo, a rede estadual de ensino da Bahia avançou no processo de implementação do NEM e, no ano de 2024, encerrou as últimas turmas vinculados a antiga Matriz Curricular do Ensino Médio, como dispõe o Manual de Programação Escolar de 2024: "[...] para a 3ª série, permanecerão com a organização curricular prevista nas matrizes curriculares anexas às Portarias SEC nº 1.128/2010 e nº 1. 1.512/2010" (Bahia, 2024, p. 16).

Mediante a contextualização sobre o processo de implantação do NEM na Bahia, o Quadro 2, a seguir, apresenta as modificações na matriz curricular do Ensino Médio em tempo parcial e os reflexos dessa reorganização para a Geografia escolar.

Quadro 2: Modificações da matriz curricular do Ensino Médio em tempo parcial e seus reflexos na Geografia escolar na Bahia

	Antes da reforma	Depois da reforma
Carga Horária (Total)	1000 horas anuais divididas em 200 dias letivos. Sendo: -880 horas dedicadas a base comum; -120 horas dedicadas a parte diversificada	1000 horas anuais divididas em 200 dias letivos Sendo: - 600 horas dedicadas a base comum - 400 horas dedicadas aos itinerários formativos
Referencial	Diretrizes Curriculares Nacionais em vigência	Documento Referencial Curricular da Bahia (DCRB)
Currículo	Composto por uma base comum de acordo as áreas do conhecimento	Constituído de base comum (*Linguagens; Matemática;*

	(*Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias*) e uma parte diversificada (*Componente Curricular de uma das áreas do conhecimento e Língua Estrangeira*).	*Ciências da Natureza; Ciências Humanas e formação técnica e profissional*) e de itinerários formativos (*parte flexível do currículo*) específico, direcionados a áreas do conhecimento ou atuação profissional.
Componente curricular de Geografia	Carga horária total – 240 horas/aulas para os três anos de ensino médio. Sendo: 80 horas/aulas anuais com 2 horas/aulas semanais	Carga horária total – 160 horas/aulas anuais para os três anos do ensino médio. Sendo: 1º e 2º ano possuem 40 horas anuais - 1 hora/semanal 3º ano possui 80 horas anuais - 2 horas/semanais

Fonte: elaborado pelos autores com base na Portaria nº 1.128 (Bahia, 2010) e na Portaria nº 1.978 (Bahia, 2022b).

A reorganização disposta pelo Quadro 2 dispõe as modificações para a implantação do Novo Ensino Médio na rede estadual de ensino da Bahia. Inicialmente, é válido dispor que não existe uma mudança significativa no que diz respeito à carga horária total, em que são mantidas em ambas as matrizes o valor de mil horas/aulas anuais, porém são notáveis algumas diferenças no que diz respeito ao tempo destinado à base comum e à parte diversificada do currículo em pontos significativos. O primeiro refere-se à redução do tempo dedicado às disciplinas da base comum, que tinham na matriz anterior um total de 880 horas/aulas anuais e com a reforma sofreu uma redução de 32% de sua carga horária, o que resultou em um total de 600 horas/aulas anuais.

Em contrapartida, temos aumento significativo do tempo destinado às disciplinas que compõem a parte diversificada do

currículo da matriz anterior para a do NEM. Em termos gerais, o aumento chega a cerca de 233%, saindo de 120 horas/aulas anuais para 400 horas/aulas anuais. Dado esse contexto, é evidente que esse aumento foi resultado do processo de redução do tempo destinados às disciplinas da base comum para incluir novos componentes curriculares (Projetos de Vida e Iniciação Científica), o que afetou principalmente as disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Esse processo não se restringe à Bahia, visto que o currículo do Ensino Médio brasileiro tem passado por transformações desde a implementação da Lei nº 13.415/2017. Nesse contexto, as mudanças para a inclusão de novos componentes, como Projeto de Vida e Iniciação Científica, acarretaram a redução da carga horária de diversas disciplinas, especialmente as da área de Ciências Humanas, as quais sofreram a maior diminuição em comparação com as demais áreas do conhecimento (Silva *et al.*, 2021, p. 228). Assim, a reforma do Ensino Médio limitou, através da flexibilização curricular, a não obrigatoriedade das disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, priorizando os conhecimentos de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa para alcançar os resultados nas avaliações padronizadas (Santos, 2021). Nessa lógica,

> [...] os currículos, os processos didáticos, as avaliações têm sido pensados à luz daquilo que serve e daquilo que não serve, em uma lógica de aplicação direta entre conhecimento, vida e produtividade. [...] A aprovação da reforma do ensino médio brasileiro, em 2017, expressa, em detalhes esta compreensão tecnicista de política educacional, com ênfase na ideia de que esta etapa da educação deve contemplar apenas aqueles conhecimentos que servem aos estudantes (Girotto; Giordani, 2019, p. 126).

Com base na concepção de conhecimento útil, elabora-se um currículo básico e mínimo como referência, o qual assume que os índices de qualidade são mensurados por testes, considerados suficientes para atestar uma educação de qualidade. Contudo, o que se observa é um currículo restrito, que negligencia diversos conhecimentos cruciais para a formação crítica e cidadã do estudante. Sobre essa questão, Freitas (2012, p. 389) acrescenta:

> A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a "focalização no básico" restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de "boa educação". Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres (Freitas, 2012, p. 389).

É com essa estratégia de oferecer o básico que as atuais políticas neoliberais na educação buscam formar um indivíduo sem consciência crítica, incapaz de se posicionar de forma política, socioeconômica, cultural e ambiental, porém indivíduos flexíveis e aptos para o mercado de trabalho. Assim,

> [...] não é interessante que áreas com a de Ciências Humanas sejam enfatizadas durante a formação dos estudantes, que, sob égide do capital, devem ser formados para a obediência, passividade e para o trabalho (apenas para ele) (Santos, 2023, p. 326).

Dessa forma, é sobre esse currículo básico voltado principalmente para a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, que o componente curricular de Geografia no Ensino Médio sofre uma redução 33,9% de sua carga horária para incorporar os

novos componentes ao currículo e o aumento do tempo destinado a outras disciplinas. Assim, nos três anos de Ensino Médio, na matriz anterior, a Geografia possuía de carga horária um total de 240 horas/aulas trianuais, que, com a reforma, foi limitada a um total 160 horas/aulas trianuais.

Assim, esta nova organização teve um impacto significativo na distribuição das aulas de Geografia ao longo do Ensino Médio. As 240 horas/aulas eram distribuídas em 80 horas aulas anuais, em que o estudante passava 2 horas/aulas semanais com o professor de Geografia. Com o novo formato para se adequar as demandas da reforma a disciplina foi limitada a 160 horas/aulas que são distribuídas nos três anos de formação no Ensino Médio da seguinte forma: as primeiras e segundas séries terão 40 horas/aulas anuais, ou seja, o estudante tem uma aula de Geografia na semana e somente na terceira série esse tempo dobra e passa a ser 80 horas/anuais com duas aulas de Geografia na semana.

Tal configuração, por sua vez, expressa o não reconhecimento da Geografia como um componente importante para a formação dos estudantes, assim "o que temos visto a partir das políticas educacionais sob a lógica neoliberal é uma tentativa de ocultação do contexto socioespacial do processo educativo" (Girotto; Giordani, 2019, p.122), como uma forma de apagamento dos conhecimentos que não são avaliados nos índices de desempenho da educação.

Sobre esse apagamento da Geografia do currículo e redução do tempo destinado à disciplina, podemos problematizar que, mesmo antes da reforma, o tempo destinado às aulas de Geografia já era insuficiente para dar conta de suas especificidades. Dessa forma, os professores são desafiados a lidar com um contexto de pensar o que

ensinar, ou melhor, como ensinar, tendo um tempo mínimo destinado para a aprendizagem dos conhecimentos geográficos (Silva *et al.* 2011).

Por consequência, desse tempo mínimo dedicado às aulas de Geografia, o estudante não terá a oportunidade de compreender o mundo através da espacialidade, para que assim ele possa compreender também o seu lugar no mundo, comprometendo, assim, a sua formação cidadã, pois não se percebe enquanto sujeito participante e transformador desse espaço. Nesse sentido, Leite e Silva (2021) argumentam que a ausência de um referencial teórico e conceitual que capacite o estudante a analisar criticamente o mundo a partir da perspectiva espacial representa uma falha significativa em sua formação, com pouca probabilidade de ser corrigida posteriormente.

Não tendo esse aporte, o sujeito não será capaz de compreender "[...] a sociedade enquanto uma construção humana e perceber a si mesmo como agente desse processo" (Reichwald Junior; Schäffer; Kaercher, 2003, p. 170). Assim, perde-se o papel da Geografia de fazer com que o sujeito possa aprofundar seu conhecimento sobre o mundo, refletindo o seu lugar no mundo e como isto interfere em seu cotidiano.

Ademais, a reorganização do currículo baiano no Ensino Médio também precarizou o trabalho docente. Com a redução do tempo destinado às aulas de Geografia, o professor teve que assumir mais turmas e dar conta de disciplina fora de sua área de atuação. Sobre isso, Santos (2021, p. 103) destaca:

> Com a Reforma do Ensino Médio e a retirada da obrigatoriedade da Geografia e demais disciplinas a partir do 2º ano do ensino médio, o estudante tem a oportunidade de escolher o Itinerário Formativo

> de sua preferência, mas o professor de Geografia ainda precisa cumprir a carga horária exigida, de 40 horas semanais, o que acarreta mais turmas, disciplinas fora da área de atuação, gerando uma sobrecarga ainda maior de trabalho e demonstrando a desvalorização do trabalho docente (Santos, 2021, p. 103)

Para compor a sua carga horária um docente de Geografia no regime de trabalho de 40 horas semanais no Estado da Bahia, deve cumprir 26 horas aulas de regência (Bahia, 2020), ou seja, na matriz curricular anterior seria responsável por 13 turmas com 02 horas/aulas semanais cada. Porém, no contexto do Novo Ensino Médio, em que a carga horária do primeiro ano passa para 1 hora/semanal, o professor ficaria responsável, nesse caso, por 26 turmas. Assim, esse movimento gera uma sobrecarga e demonstra a desvalorização do trabalho docente, com a ampliação da quantidade de turmas e alunos por docente. Além disso, o professor ainda pode se deparar com falta de turmas na sua área de formação, o que pode fazer com que ele tenha que assumir disciplinas fora da sua área de formação por ter carga horária excedente (Santos, 2021).

A inserção de novos componentes curriculares e dos itinerários formativos recai sobre duas questões. A primeira trata da falta de estrutura das escolas para se adequar às mudanças preconizadas pela reforma, muitas escolas não possuem laboratórios ou equipamentos necessários para tal feito. Santos (2021) evidencia que a reforma, sem investimentos e recursos necessários, denunciam uma mobilização privatista caracterizada por menos recurso e qualidade e, consequentemente, mais privatização.

A segunda questão refere-se à perda de espaço da Geografia no currículo do ensino médio. Essa mudança levou o professor a assumir disciplinas fora da sua área de formação, o que implica na precarização do trabalho docente. Como este profissional possui

formação especializada, não está preparado para ministrar outros conteúdos e disciplinas. Dessa forma, além da redução do tempo destinado à sua área de formação este profissional terá que dispor de mais tempo para pesquisa e preparação para ministrar temas disciplinas que por vezes não possuem ementa. Consequentemente temos uma perda de qualidade no ensino por não ter um profissional formado na área ministrando a disciplina, o que impacta na formação crítica dos estudantes (Santos, 2021).

A respeito dessa questão, é comum que os professores sejam responsáveis por diversas turmas nos diferentes turnos de funcionamento da escola. Contudo, Sampaio e Marin (2004, p. 1216) ressaltam que essa situação é ainda mais relevante no caso de professores de disciplinas com menor carga horária semanal, conforme a seguinte observação:

> Esse é um dado ainda mais relevante quando se verificam quais disciplinas do currículo se focalizam: em história, geografia e educação artística, por exemplo, é menor o número de aulas (duas semanais) que em matemática ou português (quatro ou cinco semanais). Como resultante, o professor destes componentes curriculares assume menos períodos que o professor dos componentes anteriormente referidos. Portanto, são computados mais alunos para um mesmo professor, que atua em maior número de turmas (Sampaio; Marin, 2004, p. 1216).

Com isso, consideramos também que, com a nova organização do currículo do Ensino Médio, na Bahia, haja uma precarização da educação pública com o aumento da carga de trabalho do professor, ao mesmo tempo em que ele precisa dar conta dos conhecimentos fundamentais para a formação do estudante com um tempo mínimo destino à sua aprendizagem.

> É importante destacar que tais processo estão assentados em uma lógica que concebe o trabalho docente como algo simples e, tal como, executado por quaisquer sujeitos, independentes de formação ou atuação (Girotto; Giordani, 2019, p. 125).

Tal núcleo, por sua vez, tem resultado na desvalorização da profissão docente, na perda da frágil autonomia que o professor possui no exercício da docência e na sobrecarga do trabalho do professor. Sobre isso, Girotto e Giordani (2019, p.125) discorrem:

> Tais processos têm resultado em ataques à já frágil autonomia docente que, no Brasil, parece flutuar no limiar entre uma vocação, um dom, uma missão e uma semi-profissão. Por trás desta perda de autonomia, reside a concepção de que não há um saber-fazer específico que justificaria a existência e o reconhecimento da profissão docente, uma vez que a transmissão de conteúdos, única e exclusivamente, seria o seu principal núcleo constituinte (Girotto; Giordani, 2019, p. 125).

É sobre esses termos que se acentua a orientação neoliberal nas políticas educacionais, com uma vinculação mais intensa de demandas econômicas e pautadas em resultados, e não em processos formativos mais amplos, recaindo essa ênfase sobre o currículo, o trabalho do professor, as humanidades e, particularmente, sobre a Geografia. Essa abordagem dificulta o cumprimento de uma tarefa fundamental: contribuir com uma formação humana cidadã ativa, crítica e participativa (Cavalcanti, 2019).

Portanto, a reforma do Novo Ensino Médio, preconizada pela Lei nº 13.415/2017 e implementada na Bahia a partir de 2020, explicita a acentuação do avanço do neoliberalismo sobre a educação. Esse projeto de formação flexível, pautado em índices de qualidades, voltada para o mercado de trabalho, negligência uma formação

ampla e crítica do estudante. Tal reforma atinge diretamente as disciplinas que compõe a área de Ciência Humanas e a Geografia, com a redução da carga horária das disciplinas, com a sobrecarga do professor e o esvaziamento teórico conceitual das disciplinas.

Assim, após a análise dos impactos do Novo Ensino Médio (NEM) na Geografia escolar baiana no período de 2020 a 2024, evidenciamos a existência da atual contrarreforma do Ensino Médio, preconizada pela Lei nº 14.945/2024, que revogou parcialmente a Lei nº 13.415/2017. Dessa forma, com essa nova legislação, há o aumento da carga horária mínima da base comum de 1800 horas para 2400 horas e a redução da carga horaria mínima dos itinerários formativos de 1200 horas para 600 horas. Com esse movimento, a lei permitiu o retorno de disciplinas como Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Artes como componentes obrigatórias em todos os anos do Ensino Médio (Brasil, 2024).

A atual contrarreforma recompôs o tempo destinado a Geografia, o que permitiu mais tempo destinado a aprendizagem dos conhecimentos geográficos. Porém, a retomada da carga horária do componente não soluciona todas as questões relacionadas às mudanças preconizadas pela Lei 13.415/2017, porque o aumento de carga horária não significa qualidade em si (Andrade, 2021), principalmente diante da precarização do ensino, do trabalho docente para manter os diferentes itinerários formativos.

Esse contexto, portanto, representa um recuo no avanço neoliberal sobre o apagamento das humanidades e da Geografia escolar no Ensino Médio. Assim como na esfera nacional, a SEC-BA promoveu uma nova reorganização no documento curricular, o que levou à recomposição da Geografia escolar baiana, retornando ao modelo da antiga matriz curricular, com 80 horas/aulas anuais e 2

horas/aulas semanais (Bahia, 2025). Esse recuo importante para a Geografia baiana permitiu que o professor retomasse sua carga horária de trabalho antes da reforma, mas não fez com que ele deixasse de assumir disciplinas fora do seu eixo de formação para dar conta das exigências do NEM.

Esse movimento de contrarreforma é fruto da resistência do movimento estudantil, movimento sindical e de organizações que lutam em defesa da educação pública de qualidade (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – Ubes, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE). Neste contexto, a Associação Brasileira de Geógrafos tem um papel importante na luta contra a implementação e revogação do NEM para construir uma Geografia comprometida com a realidade brasileira (Antunes, 2024).

Mesmo com este movimento não se apaga os prejuízos à formação do estudante e a precarização do trabalho do professor durante o período de vigência dessa reforma.

Considerações Finais

A reorganização do NEM na Bahia seguiu a tendência nacional da flexibilização curricular, promovendo redução da carga horária destinada à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o que repercutiu também na Geografia escolar. Foi visível a redução do número de aulas destinadas à Geografia no Ensino Médio, o que gerou uma série de prejuízos para formação do estudante e para o trabalho docente.

É evidente que essas implicações se refletem na atuação do currículo como um instrumento de poder e regulador tanto do trabalho docente quanto das práticas pedagógicas. Por essa razão, é

sobre o currículo e as avaliações que o neoliberalismo direciona sua primeira investida para o controle da escola e do trabalho docente. Assim, a influência neoliberal está presente tanto processo de formulação da política educacional quanto no fornecimento de equipes para a elaboração e análise do referencial curricular, além de promover a formação de professores para os novos componentes e disciplinas que foram criados para o NEM.

Dessa forma, assim como na esfera nacional, o processo de implementação do NEM na Bahia levou a mudanças na carga horária, à inserção de novos componentes curriculares e à redução do tempo destinado às aulas de Geografia. Essa nova configuração curricular representa um desafio para a formação dos estudantes, esvaziando esse processo e oferecendo-lhes uma formação superficial. Isso ocorre porque o contexto neoliberal projeta um indivíduo flexível e adaptável para atender às necessidades do mercado de trabalho, no qual, de acordo com seus próprios méritos e possibilidades, esse sujeito poderá encontrar seu lugar adequado dentro da estrutura social capitalista.

Assim, imersos na lógica neoliberal da produtividade, os currículos, as avaliações e os processos didáticos são espelhos daquilo que é útil, ou seja, que tenha aplicação na vida em sociedade. Baseados nessa prerrogativa, observamos um crescente apagamento da Geografia escolar, evidenciado pela redução da carga horária e do tempo mínimo destinado à aprendizagem de seus conhecimentos. Dessa forma, esse movimento limita a compressão crítica do espaço, a construção conhecimentos mais elaborados e a formação de cidadãos mais questionadores e participativos, ao mesmo tempo em que os estudantes deixam de entender o seu papel como agentes de transformação do seu lugar no mundo.

Referências

ALBURQUERQUE, M. A. *et al.* **Manifesto:** crítica às reformas neoliberais na Educação prólogo do Ensino de Geografia. Marília: Lutas Anticapital, 2021.

ANDRADE, R. C. A atual contrarreforma do ensino médio: rearranjo curricular e intencionalidade formativa. **Terra Livre**, *[S. l.]*, v. 2, n. 63, p. 106–140, 2025. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3704. Acesso em: 30 jul. 2025.

ANTUNES, C. da F. A associação dos geógrafos brasileiros (agb): espaço de luta e formação – significado e importância para a geografia. **Terra Livre**, *[S. l.]*, v. 2, n. 63, p. 14–31, 2025. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3759. Acesso em: 30 jul. 2025.

BAHIA. Portaria nº 77 de 18 de janeiro de 2025. Regulamenta a organização curricular das escolas da rede estadual da Bahia que ofertam o Ensino Médio. **Diário Oficial da Bahia**, Poder Legislativo, Salvador, BA, 18 jan. 2025.

BAHIA. Secretária de Educação do Estado da Bahia. **Manual de programação escolar 2024**. Salvador: SEC, 2024. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjMjYbVz76HAxUerJUCHZsZBNIQFnoECBIQAQ&url=http%3A%2F%2Finstitucional.educacao.ba.gov.br%2Fsystem%2Ffiles%2Fprivate%2Fmidiateca%2Fdocumentos%2F2024%2Fmanualdaprogramacaoescolar2024.pdf&usg=AOvVaw2OM_6NCr5Cm3OcsHbO8A-y&opi=89978449. Acesso em: 18 jul. 2024.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Plano de ação para orientação às escolas e acompanhamento da implantação de itinerários formativos - PAIF (2022-2023)**. Salvador: SEC, 2022a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PAIFBA.pdf/view. Acesso em: 13 mar. 2025.

BAHIA. Portaria nº 1.978, de 24 de outubro de 2022. Dispõe sobre a organização curricular das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino que ofertam o Ensino Médio, em consonância com o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – etapa Ensino Médio, nos termos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da Bahia**, Poder Legislativo, Salvador, BA, 22 out. 2022b.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Manual de programação escolar 2020-2021.** Salvador: SEC, 2020. Disponível em:

https://escolas.educacao.ba.gov.br/programacao-escolar-20202021/manual. Acesso em: 18 jul. 2024.

BAHIA. **Portaria nº 1.128/2010, de 27 de janeiro de 2010.** Reorganização Curricular das Escolas da Educação. Básica da Rede Pública Estadual. **Diário Oficial da Bahia**, Salvador, BA, 10. jan. 2010.

BRASIL. Lei nº 14.945 de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 1 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

COUTO, M. A. C. Ensinar geografia na escola pública de hoje. *In*: SACRAMENTO, Ana; ANTUNES, Charles; SANTANA, Manoel (Org.). **Ensino de Geografia:** produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. p. 109-130.

CUNHA, M. R. B.; GONÇALVES, L. A. A. Impactos da Reforma do Novo Ensino Médio na formação cidadã. **Terra Livre**, *[S. l.]*, v. 1, n. 60, p. 341-368, 2024. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3169. Acesso em: 28 jun. 2024.

FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. A lei 13.415/2017 e o lugar da geografia escolar na estrutura curricular do ensino médio. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, *[S. l.]*, v. 3, n. 2, p. 1-18, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/245116. Acesso em: 28 jun. 2024.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 379-404, 2012. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 fev. 2025

GADOTTI, M. Educação de adultos como direito humano. **EJA em Debate**, Florianópolis, ano 2, n. 2, p. 12-29, 2013. Disponível em: https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1004. Acesso em: 19 mar. 2025.

GIMENO SACRISTÁN, J. O que significa currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, J. **Saberes e incertezas de um currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra. São Paulo: Penso, 2013.

GIORDANI, A.; GIROTTO, E. D.; SOARES, M. O. Produzir a política a partir da escola: geografia da educação, docências e espacialidades escolares. **Revista da ANPEGE**, *[S. l.]*, 2022. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/16308. Acesso em: 25 jun. 2025.

GIROTTO, E. D.; GIORDANI, A. C. C. Princípios do ensinar aprender Geografia: Apontamentos para a racionalidade do comum. **Revista Geografia**, Rio Claro, v. 44, n. 1, p. 113-134, jan./jun. 2019. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/14961/11570. Acesso em: 05 jan. 2025

LEITE, C. M. C.; SILVA, A. S. A reorganização curricular do Ensino Médio: esvaziamento teórico da Geografia e controle do pensamento crítico? In: GUIMARÃES, G. F.; NUNES, M. D. R.; SANTOS, I. S.; AUTOR (Org.). **Geografias e currículo**: tensionamentos, reflexões e práticas. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 125-141.

MELLO, M. B. **A reforma do ensino médio na rede pública estadual de educação da Bahia**: uma análise a partir da arena política. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/39296/1/Micaela%20Balsamo%20de%20Mello%20-%20Vers%c3%a3o%20para%20dep%c3%b3sito%20em%20reposit%c3%b3rio.pdf. Acesso em: 15 mar. 2025.

NUNES, J. B. A.; ARAÚJO, J. G. Lugar e Território Epistemológico do componente curricular Geografia no ensino médio: uma problematização. *In*: NUNES M. D. R.; SANTOS, I. S. (Org.). **Geografia e Ensino**: aspectos contemporâneos da prática e da formação docente. Salvador: EDUNEB, 2018. p. 155-181.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE (REPU). **Redução das Ciências Humanas no currículo da rede estadual paulista** [Nota Técnica]. São Paulo: REPU / Gepud, 28 jan. 2025. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas; www.gepud.com.br. Acesso em: 15 fev. 2025.

REICHWALD JR., G.; SCHÄFFER, N. O.; KAERCHER, N. A. A geografia no ensino médio. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C., *et al.* (Org.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 2003, p. 169-172.

RESENDE, M. S. **A geografia do aluno trabalhador**: caminhos para uma prática de ensino. São Paulo: Loyola, 1989.

ROBERTSON, S.; DALE, R. Comparando Políticas em um Mundo em Globalização: reflexões metodológicas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 859-876, jul./set. 2017.

SAMPAIO, M. das M. F; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/t7pjz85czHRW3GcKpB9dmNb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 fev. 2025.

SANTOS, A. F. L. A disciplina escolar de Geografia frente à apropriação neoliberal da transposição didática na educação: pensamento crítico a respeito da desvalorização docente no ensino básico. **Terra Livre**, *[S. l.]*, v. 1, n. 60, p. 304-340, 2024. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3182. Acesso em: 20 jun. 2024.

SANTOS, H. S. A. **A recontextualização do ensino de geografia no currículo do ensino médio no estado da Bahia**. 2021. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppgen/wp-content/uploads/2022/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Mestrado-Ensino-Hanneli-Souza.pdf. Acesso em: 18 jul. 2024.

SILVA, M. G. *et al.* A BNCC, a redução da carga horária de Geografia e o dilema da seleção dos conteúdos: um debate necessário. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, v. 4, nº 3, p. 214-229, 2021. Disponível em:https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi-tInpzL6HAxUjpZUCHddKD9kQFnoECBwQAQ&url=https%3A%2F%2Fperiodicos.ufpe.br%2Frevistas%2Findex.php%2Fensinodegeografia%2Farticle%2Fview%2F250603&usg=AOvVaw1XU2t3VXHLkl3eu6P594JB&opi=89978449. Acesso em: 13 jul. 2024.

Recebido para publicação em 21/05/2025

Aceito para publicação em 13/08/2025