

## A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE GEOGRAFIA

Rosicléia Jesus da Silva<sup>1</sup>  
Glauber Barros Alves Costa<sup>2</sup>  
Marisol Sena<sup>3</sup>  
Maria Isabel da Silva Pereira<sup>4</sup>  
Fabiana Gomes Soares<sup>5</sup>

### RESUMO

A reforma do Ensino Médio brasileiro, instituída pela Lei 13.415/2017, representa uma das mais significativas alterações estruturais na educação básica nas últimas décadas. Sua implementação tem sido marcada por intensas controvérsias, tanto pelo conteúdo das mudanças quanto pela forma autoritária com que foi imposta, por meio de medida provisória. Este artigo discute os impactos dessa reforma sobre o ensino da Geografia, uma vez que a sua marginalização nos currículos representa um grave retrocesso no papel formativo da escola, entendendo que o este componente curricular deve contribuir para que o estudante da Educação Básica desenvolva-se holisticamente, favorecendo uma formação crítica do aluno-cidadão, para a compreensão das desigualdades sociais e para a problematização das relações de poder. As transformações apresentadas são baseadas nas análises das reformas educacionais do país desde a década de 1990, que vêm substituindo os conteúdos fundamentais por competências e habilidades genéricas, fragmentando o conhecimento. O documento regulamentador da educação básica no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, unifica o ensino no país, prioriza a aprendizagem de conteúdos descontextualizados, instrumentalizados por habilidades genéricas e avaliações padronizadas. É possível ainda observar a articulação entre as reformas curriculares, as lógicas neoliberais e neoconservadoras e a reconfiguração da escola pública brasileira como um espaço submetido às demandas do mercado. Partindo da experiência de Caetité (Bahia), com o Documento Curricular Referencial da Bahia e com base em autores como Bittar (2019), Corti (2019), Peroni, Caetano e Valim (2021), busca-se compreender os sentidos atribuídos à Geografia na nova matriz curricular, analisando também a carga horária, os itinerários formativos, as

<sup>1</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia - UNEB/DCH VI; Professora da Rede Estadual de Ensino da Bahia, [rjsuneb@gmail.com](mailto:rjsuneb@gmail.com) ;

<sup>2</sup>Doutor em Educação UFSCAR - [gbcosta@uneb.br](mailto:gbcosta@uneb.br)

<sup>3</sup>Mestre pelo Curso de Ensino, Linguagem e Sociedade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, [marisolemanuele@gmail.com](mailto:marisolemanuele@gmail.com)

<sup>4</sup>Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia - UNEB/DCH VI; [mariaisageografa@gmail.com](mailto:mariaisageografa@gmail.com)

<sup>5</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia - UNEB/DCH VI; [fabianagomes@gmail.com](mailto:fabianagomes@gmail.com)

políticas de responsabilização e as contradições do projeto que se insere na lógica do *Global Education Reform Movement* (GERM), baseado em: padronização da aprendizagem, ênfase em letramento e numeramento, redução de inovações pedagógicas, gestão empresarial da escola e responsabilização por resultados.

**Palavras-chave:** Ensino, Ensino de Geografia, Ensino Médio, Currículo.

## INTRODUÇÃO E METODOLOGIA

A Geografia, ciência social dedicada ao estudo e compreensão do espaço, e da forma como as relações sociais se materializam produzindo assim o espaço geográfico, tem papel fundamental no desenvolvimento da percepção crítica dos alunos nos mais diversos assuntos.

Callai (2010) sustenta que

A geografia escolar, assim como a ciência geográfica, tem a função de estudar, analisar e buscar explicações para o espaço produzido pela humanidade. Enquanto a matéria de ensino cria as condições para que o aluno se reconheça como sujeito que participa do espaço em que vive e estuda, compreendendo que os fenômenos que ali acontecem são resultado da vida e do trabalho dos homens em sua trajetória de construção da própria sociedade demarcada em seus espaços e tempos (Callai, 2010. p.17).

A Geografia escolar defendida por Callai contribui para efetivar o que garante o artigo 205 da Constituição Federal em vigor que garante a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988), e por essa razão, deve ser promovida e incentivada com a colaboração de toda a sociedade.

Com vistas a atender às necessidades da sociedade atual que se difere daquela em que o modelo de ensino foi criado e difundido, o Ensino Médio - etapa final da Educação Básica brasileira, tem passado por significativas mudanças nos últimos anos. No entanto, o impacto dessas mudanças no chão da sala de aula podem ter resultados diferentes daqueles esperados pelos documentos que regem o Ensino Médio no país.

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) afirma que “É papel da Geografia, para além de conhecer o espaço, sensibilizar os sujeitos para um caminho de protagonismo eticamente responsável, a partir das interações socioespaciais” (Bahia, 2022).



p.210). No entanto, tais objetivos apresentam-se fragilizados diante das mudanças curriculares que o Ensino Médio brasileiro e baiano atravessam.

As críticas feitas a tais mudanças vão desde queixas por parte dos alunos, pelo aumento no número de disciplinas e redução do tempo em que o professor de cada uma fica na sala de aula, quanto dos professores que se percebem com uma carga maior de trabalho e inúmeros desafios que surgem com necessidade de assumir compromisso com disciplinas que fogem da sua formação inicial, e sem as condições básicas para uma formação continuada que lhe dê suporte para atender as demandas atuais.

Para Arroyo (2007),

as indagações sobre o currículo vindas da nova consciência e identidade profissional nos levam a repensar as lógicas e valores que estruturam a organização curricular [...] repensar e superar lógicas estruturantes dos currículos que afetam a estrutura de trabalho, de tempos e até as hierarquias profissionais [...] (Arroyo, 2007, p.19).

É necessário também, compreender que a efetividade das transformações curriculares, bem como a consonância de seus resultados com os objetivos dos documentos oficiais, depende intrinsecamente da análise de seus múltiplos vieses, uma vez que essa abordagem multifacetada deve garantir as infraestruturas físicas e humanas adequadas no ambiente escolar para a implementação exitosa das propostas de mudança.

Os caminhos metodológicos desta pesquisa, consistiu na realização de revisão bibliográfica dedicando-se a investigar na literatura as produções acadêmicas e científicas que discutem a temática com seriedade, fundamentando a produção deste artigo, bem como a coleta e análise de dados em documentos e pesquisas que correlacionam a educação e os interesses do sistema capitalista.

## **REFERENCIAL TEÓRICO - Reformas Curriculares: De 1990 à BNC**

A urgência para conhecer e refletir a quais interesses e intenções as transformações curriculares na Geografia da atualidade buscam atender, está no fato de que a escola, através de suas ações e, sobretudo, através de seu currículo garante interesses de governos e instituições na formação não do cidadão, mas da mão de obra.

Desde a década de 1990, reformas educacionais vêm substituindo os conteúdos fundamentais por competências e habilidades genéricas, fragmentando o conhecimento. A

proposta da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e a implementação do Novo Ensino Médio refletem esse processo, ao transformar o currículo em resposta a demandas do mercado, fragilizando a formação cidadã e crítica dos estudantes. O discurso de que o Ensino Médio era "ultrapassado e carregado de conteúdos" serviu de justificativa para a diluição das disciplinas e a adoção de itinerários formativos que não garantem uma formação sólida.

Entretanto, esse discurso ignora que as disciplinas são também territórios de poder e disputa, e que a simples diminuição ou reorganização das mesmas não resolve as desigualdades educacionais. A pergunta central permanece: é mais importante compreender os conteúdos ou desenvolver habilidades para operá-los de maneira superficial?

A reforma do Ensino Médio reposiciona a escola pública em relação direta ao mercado, tornando o currículo um instrumento de adequação da juventude às exigências do setor produtivo, esvaziando sua função crítica e emancipadora. A narrativa liberal de ajuste da escola às demandas do setor produtivo é evidenciada no projeto educativo identificado por Peroni, Caetano e Valim (2021) como neoliberal e neoconservador. Esse projeto reduz a carga horária de disciplinas de humanidades sob o argumento de que elas oferecem pouca contribuição para a maximização dos lucros.

Bittar (2019) observa que o desprestígio das humanidades também se manifesta nas políticas de ensino superior, com o governo cogitando cortes de investimentos nos cursos de Ciências Humanas. Esse movimento reforça a lógica utilitarista da educação, voltada ao desempenho econômico e à empregabilidade, e não à formação integral do sujeito.

### **Neoconservadorismo e Moralização do Currículo**

A reforma também se alinha a um projeto neoconservador de controle ideológico do currículo. A criação de movimentos como “Escola Sem Partido”, fundada por Miguel Nagib em 2004, e “De Olho no Material Escolar”, de Letícia Zamperlini Jacintho, vinculada ao agronegócio, expressam essa ofensiva. Além disso, a rejeição à chamada “ideologia de gênero”, alimentada por setores religiosos desde 2011, tem reforçado uma visão moralizante e censora da educação. Esse cenário reforça a retirada de conteúdos que problematizam desigualdades e violências estruturais, afetando diretamente a formação crítica dos estudantes.

A promulgação da Lei 13.415/17 formalizou as mudanças estruturais no Ensino Médio brasileiro. A reforma impôs uma nova organização curricular que privilegia disciplinas

instrumentais — especialmente Matemática, Língua Portuguesa e, em menor grau, Língua Inglesa — ao mesmo tempo que conferiu maior peso ao Ensino Religioso. Essa centralidade reflete a força das ideologias neoliberais e neoconservadoras no campo educacional.

O discurso que embasa a reforma se estrutura a partir de argumentos como os presentes no Projeto de Lei 6.840/13, de autoria do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), o qual foi arquivado após forte reação social. Corti (2019) observa que, embora o PL não tenha prosperado, os interesses privados contidos nele foram aprofundados pela Lei 13.415/17. Reformas como essa tendem a ser aprovadas em contextos de instabilidade, quando novos governos assumem, durante crises econômicas ou políticas, e quando os custos da reforma recaem sobre grupos menos organizados.

### **GERM: O Movimento Global de Reforma da Educação**

A reforma do Ensino Médio se insere na lógica do *Global Education Reform Movement* (GERM), que vem moldando políticas educacionais em diferentes países, e sustenta-se em pilares que tendem a padronizar a aprendizagem e a reduzir a autonomia pedagógica das escolas e professores.

Uma das características centrais do GERM é a ênfase excessiva em avaliações de larga escala, que privilegiam letramento e numeramento em detrimento de saberes mais complexos. Essa simplificação do currículo, segundo Pons (2018), transforma o ensino em uma tarefa meramente técnica, distanciando-o de uma visão mais humanista e crítica. A padronização, imposta por essa lógica, desconsidera as singularidades regionais, culturais e sociais, levando a uma desvalorização do conhecimento das ciências humanas, das artes e da filosofia, saberes essenciais para a formação integral do indivíduo e para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Soma-se a isso o fato de que a lógica do GERM insere a gestão empresarial na escola, onde a eficiência e os resultados mensuráveis se tornam os principais critérios de sucesso. Essa perspectiva, como aponta Ball (2014), acarreta a responsabilização por resultados, que pressiona as instituições e os docentes a alcançarem metas pré-definidas, muitas vezes sob a ameaça de punições ou sanções. Tal modelo, ao focar na competição e na produção de resultados, aprofunda as desigualdades educacionais, já que escolas com menos recursos e em contextos de maior vulnerabilidade social enfrentam dificuldades ainda maiores para se

adaptar a essa lógica de mercado. A reforma do Ensino Médio, ao adotar esses princípios, alinha-se a um movimento que, embora prometa a qualidade educacional, na prática, pode reforçar as estruturas de exclusão e a estratificação social.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO - Impactos Diretos da Reforma: Perspectivas e Consequências**

Além dos alicerces teóricos do GERM, a Reforma do Ensino Médio no Brasil manifesta seus impactos diretos e práticos de forma contundente. Um dos pontos mais criticados é o seu autoritarismo de origem, uma vez que a reforma foi imposta por meio da Medida Provisória nº 746 de 2016, sem o devido debate democrático e a participação da sociedade civil e dos educadores (Santos; Lélis, 2022). Esse ato legislativo, que posteriormente foi convertido em lei, é amplamente apontado como um movimento que contraria o princípio da gestão democrática da educação. Essa imposição resultou em uma série de consequências que fragilizam a qualidade da educação.

A redução da carga horária obrigatória das disciplinas tradicionais, como História, Geografia, Sociologia e Filosofia, é um dos efeitos mais visíveis. Essa medida, somada à implementação de itinerários formativos opcionais sem a devida integração com a Formação Geral Básica, cria um currículo fragmentado e superficial. Tal fragilização curricular compromete a formação integral dos estudantes, limitando o acesso a um conhecimento amplo e crítico (EPSJV/FIOCRUZ, 2017).

Outro impacto notável é a crescente privatização do ensino. A reforma estimula a inserção de parcerias público-privadas e o uso de ensino remoto com plataformas e materiais de empresas, transferindo a responsabilidade da oferta educacional para o setor privado. Este movimento, conforme apontado por estudiosos, coexiste com os cortes orçamentários persistentes na educação pública, precarizando ainda mais as condições de trabalho e de estudo (ANDES-SN, 2020). A falta de investimento público, aliada à lógica de mercado, coloca em xeque a função social da escola como espaço de democratização do conhecimento e de construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A reforma do Ensino Médio, ao invés de atuar sobre os desafios estruturais da educação brasileira, ignora as desigualdades estruturais que historicamente segregam e limitam o acesso ao conhecimento. Essa desconsideração fundamental tem implicações

diretas na precarização do trabalho docente. A valorização do chamado “notório saber”, que permite a profissionais sem a devida formação pedagógica atuar como docentes, representa um movimento de desprofissionalização do professor. Tal medida, criticada por sindicatos e associações de educadores, desvaloriza a formação universitária e a pesquisa em educação, enfraquecendo a autonomia e o *status profissional* do docente (Carvalho; Gomes, 2021).

Além disso, a reforma se omite em relação a problemas crônicos, como a falta de infraestrutura adequada nas escolas e a ausência de um plano de carreira docente que garanta remuneração digna e condições de trabalho. Ao negligenciar essas questões, a nova política transfere para a prática pedagógica do professor a responsabilidade por resultados, ignorando as condições materiais em que o ensino é efetivamente realizado.

Paralelamente, observa-se uma maior amarração do currículo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a sistemas de avaliação externa, o que configura um crescente controle da prática pedagógica. Essa lógica, que transforma o currículo em um mero roteiro para exames padronizados, restringe a autonomia do professor, limitando sua capacidade de adaptar o ensino às realidades locais e às necessidades dos estudantes (Freitas, 2018).

A implementação da Reforma do Ensino Médio, ao desdobrar-se nos estados, revela um complexo cenário de tensões e adaptações. O caso da Bahia é emblemático, pois, em uma aparente forma de resistência, manteve as disciplinas de Geografia e História, mas impôs a elas uma redução de carga horária e uma concentração no 3º ano. Tal medida, embora preserve a existência formal das disciplinas, contraria a abordagem de aprofundamento contínuo do conhecimento (Benevides, 2021). Essa realidade expõe a fragilidade da autonomia estadual frente à hegemonia de competências imposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual saberes específicos são esvaziados em nome de uma suposta equiparação entre as áreas do conhecimento.

A precarização do ensino se manifesta também na flexibilização do corpo docente. Disciplinas como "Iniciação Científica", "Projeto de Vida" e "Cidadania", apesar de sua relevância, podem ser ministradas por professores de qualquer área. Essa lógica de improviso, reforçada pela valorização do "notório saber", promove uma desprofissionalização do magistério, comprometendo a qualidade e a identidade epistemológica das áreas de conhecimento (Carvalho; Gomes, 2021).



A fragmentação curricular se aprofunda com a marginalização de temáticas essenciais. Embora as Eletivas possam incluir conteúdos como cultura afro-brasileira e indígena e direitos humanos, a ausência de sua integração com o currículo comum os relega a um plano secundário, esvaziando seu potencial formativo.

No âmbito dos itinerários formativos, a apostila em dimensões como "Empreendedorismo" e "Criatividade" expõe uma lógica que, se não for ancorada em pedagogias críticas, pode reforçar a racionalidade neoliberal de "empreender a própria vida" e a adaptação do sujeito ao mercado.

Por fim, o processo de consulta pública promovido pelo Ministério da Educação (MEC) para reavaliar a reforma ilustra a polarização do debate. Para Priscila Cruz, do Todos Pela Educação, o processo foi visto como um avanço para um diálogo mais maduro. Em contrapartida, especialistas como Salomão Ximenes, do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais da Unifesp, criticam a metodologia e o formato da consulta, considerando-o "equivocado e sem efeito prático", evidenciando que a busca por consensos na política educacional brasileira permanece um desafio (Ximenes, 2023).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise crítica da Reforma do Ensino Médio revela que, em vez de solucionar os problemas da educação brasileira, ela aprofunda as suas contradições estruturais. O modelo implementado, ao priorizar uma lógica utilitarista e pragmática, promove uma fragmentação curricular que marginaliza saberes fundamentais para a formação de sujeitos críticos e emancipados. A redução da carga horária e a diluição de disciplinas como a Geografia e outras ciências humanas comprometem a capacidade dos estudantes de compreenderem a complexidade do mundo, suas relações espaciais e sociais, e os processos históricos que moldaram as desigualdades.

A Reforma se mostra, assim, como uma política que enfraquece a escola pública em sua função social de ser um espaço de democratização do conhecimento e de emancipação humana. Ao adotar uma visão de educação como preparo para o mercado de trabalho, o



modelo desconsidera a formação integral e o papel da escola na construção de um pensamento autônomo e de uma cidadania ativa.

Diante desse cenário, o caminho da resistência se faz urgente. Essa resistência, contudo, não pode se limitar à mera negação da reforma. É preciso, sobretudo, construir um projeto educacional alternativo que seja capaz de recuperar a centralidade do conhecimento como ferramenta de transformação social. Isso implica valorizar o trabalho docente, assegurar condições de infraestrutura dignas e, fundamentalmente, defender um currículo que não se submeta à lógica do mercado, mas sim aos princípios de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, comprometida com a equidade e com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

## REFERÊNCIAS

- ANDES-SN. **Ministro do MEC confirma mais de R\$ 1,57 bi de corte na Educação para emendas parlamentares.** 21 de set. de 2020. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/ministro-do-mec-confirma-mais-de-r-1-57-bi-de-corte-na-educacao-para-emendas-parlamentares1>. Acesso em: 17 ago. 2025.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Indagações sobre currículo:** educandos e educadores : seus direitos e o currículo – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete D'Avila. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.
- BAHIA, **Documento curricular referencial da Bahia para o Ensino Médio (v. 2) /** Secretaria da Educação do Estado da Bahia. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.
- BENEVIDES, Pedro. **A Reforma do Ensino Médio na Bahia: desafios e perspectivas.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.
- BITTAR, Edmar. A educação e o espaço público no pensamento de Marilena Chauí. **Educação e Filosofia**, v. 33, n. 68, p. 579-601, 2019.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Introdução. Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação e do Desporto, vol. 1. Brasília, 1997. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Quarta versão. Brasília: MEC/SEB, 2017

CALLAI, Helena Copeti. A Geografia Ensinada: os desafios de uma Educação Geográfica. In: MORAES, Eliana Marta Barbosa de, MORAES; Loçandra Borges de. **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: NEPEC, 2010.

CARVALHO, Cristiane Maria de Almeida; GOMES, Cláudio de Lima. Reforma do Ensino Médio e a precarização do trabalho docente: a desprofissionalização docente com valorização do “notório saber”. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 37, n. 1, p. 119-138, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/109772>. Acesso em: 17 ago. 2025.

CORTI, Carla; ALVES, Valdeniza Maria da Barra; LIMA, Rosana de Oliveira. Novo Ensino Médio: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 173, p. 119-140, 2019.

EPSJV/FIOCRUZ. "O objetivo da reforma do ensino médio é reproduzir a exclusão social". 17 de jul. de 2017. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-objetivo-da-reforma-do-ensino-medio-e-reproduzir-a-exclusao-social>. Acesso em: 17 ago. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. A (nova) BNCC na contramão da educação brasileira. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 341-356, 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/retratos/article/view/979>. Acesso em: 17 ago. 2025.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; VALIM, Paula de Lima. Neoliberalismo e Neoconservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, p. 1-17, 2021.

PONS, Allan de Araújo. **O modelo de gestão educacional da OCDE: O Global Education Reform Movement e a reforma do ensino médio no Brasil**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF.

SANTOS, Edirleine dos; LÉLIS, Úrsula Adelaide de. Parcerias público-privadas, ensino médio e ensino profissionalizante no Brasil: o caminho da privatização do currículo escolar. **Educação, Escola & Sociedade**, Montes Claros, v. 15, n. 17, p. 308-326, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/rees/article/view/5497>. Acesso em: 17 ago. 2025.

XIMENES, Salomão. **A consulta pública da Reforma do Ensino Médio: uma análise crítica**. 2023. Entrevista concedida à Fundação Perseu Abramo, 2023. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/entrevista-com-salomao-ximenes>. Acesso em: 17 ago. 2025.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, 2011.