



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – IH
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA – GEA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGEA

**O NOVO JÁ NASCE VELHO! A GEOGRAFIA ESCOLAR DO NOVO
ENSINO MÉDIO NO TERRITÓRIO DE EXCLUSÃO DE CEILÂNDIA,
DISTRITO FEDERAL**

Wesley Torres Pinheiro Sampaio

Dissertação de Mestrado

Brasília, Distrito Federal
Dezembro de 2022



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – IH
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA – GEA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGEA

**O NOVO JÁ NASCE VELHO! A GEOGRAFIA ESCOLAR DO NOVO
ENSINO MÉDIO NO TERRITÓRIO DE EXCLUSÃO DE CEILÂNDIA,
DISTRITO FEDERAL**

Wesley Torres Pinheiro Sampaio

Orientador:

Prof. Dr. Fernando Luiz Araújo Sobrinho.

Dissertação de Mestrado

Brasília - Distrito Federal
Dezembro de 2022



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – IH
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA – GEA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGEA

O NOVO JÁ NASCE VELHO! A GEOGRAFIA ESCOLAR DO NOVO ENSINO MÉDIO NO TERRITÓRIO DE EXCLUSÃO DE CEILÂNDIA, DISTRITO FEDERAL

Wesley Torres Pinheiro Sampaio

Dissertação de Mestrado submetida ao Departamento de Geografia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Mestre em Geografia, área de concentração Gestão Ambiental e Territorial, opção Acadêmica.

Aprovado por:

Prof. Dr. Fernando Luiz Araújo Sobrinho – Programa de Pós-Graduação em Geografia / UnB – Orientador

Prof. Dra. Liliane Campos Machado – Programa de Pós-Graduação em Educação – FE/MTC – UnB - Membro

Prof. Dra. Maria do Socorro Ferreira da Silva – Programa de Pós-Graduação em Geografia / UFS – Universidade Federal do Sergipe

Brasília – Distrito Federal
Dezembro de 2022

SAMPAIO, W.

O novo já nasce velho! A Geografia escolar do Novo Ensino Médio no território de exclusão de Ceilândia, Distrito Federal, 205 p. (UnB – Departamento de Geografia, Mestre, Formação escolar geográfica e instrumentos educacionais, 2022).

Dissertação de Mestrado em Geografia) – Universidade de Brasília (UnB). Departamento de Geografia.

1. Geografia
escolar

2. Ensino
Médio

3. Reformas educacionais

4. Territórios de exclusão

É concedida à Universidade de Brasília permissão para reproduzir cópias desta dissertação e emprestar ou vender tais cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor.

Wesley Torres Pinheiro Sampaio

Programa de Pós-Graduação em Geografia. Departamento de Geografia. Instituto de Ciências Humanas. Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal. Contato: wesley_torres2003@yahoo.com.br

Dedico esta dissertação a todos aqueles que acreditam que só pela educação pública de qualidade teremos um futuro justo possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todo trajeto traçado até chegar ao mestrado acadêmico na Universidade de Brasília. Muitas foram as dificuldades encontradas ao longo do trajeto, tanto enquanto estudante da escola pública, quanto enquanto morador de região periférica em uma universidade pública.

Agradeço aos meus familiares que foram o suporte necessário para essa caminhada. Mesmo sem o referencial do ensino superior ou do mestrado em minha família, os incentivos para persistir nos estudos me trouxeram até aqui. Meus pais e irmãs foram parte partícipe de toda minha caminhada.

A geografia além de me fazer um apaixonado por essa ciência me proporcionou a vida que hoje tenho. Seja pela minha companheira de amor e de vida, seja pela filha que essa união geográfica permitiu. Obrigado por estarem sempre me apoiando e por serem a presença que aquece a convivência com vocês. Essa dissertação é nossa.

Enquanto educador, não poderia nunca deixar de agradecer a todos aqueles mestres que fazem parte da minha construção auto-biográfica de docente. O docente que sou hoje é um acúmulo dos docentes que passaram pela minha vivência. Nesse sentido, meu orientador Fernando Sobrinho é o responsável pela minha trajetória na academia. Seja com as conversas sobre nossas práticas, sejam em nossas trocas e orientações acadêmicas. Obrigado pelo olhar humano e acolhida em todas as vezes que foram necessárias. A educação se faz com profissionais empenhados e dedicados dessa forma.

Por fim agradeço às instituições pública que me permitiram desenvolver a pesquisa. Seja a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por meio da Licença Remunerada para Estudos, seja pelo Departamento de Geografia, com sua organização e fomento da pós graduação em Geografia. Agradeço também aos profissionais que mantêm a esperança de uma educação pública de qualidade, e que tão bem me receberam para coleta de dados e entrevistas, sempre preocupados e atenciosos em colaborar com o que estava sendo proposto.

RESUMO

A presente dissertação objetiva analisar a Geografia escolar do Novo Ensino Médio tomando como recorte o território de exclusão de Ceilândia, Distrito Federal. O Novo Ensino Médio (NEM) é proposto no contexto do governo pós-golpe que instituiu o impeachment da então presidenta, em 2016. A política econômica alinhada à lógica neoliberal é utilizada como recorte e contexto territorial e espacial para consolidação do NEM. A pesquisa e problematização da reforma educacional se fazem fundamentais, na medida em que as críticas e as dinâmicas encontradas nos ambientes escolares são grandes desafios para os envolvidos. Utilizando o contexto espacial de um território de exclusão, Ceilândia, no Distrito Federal, é abordado como a dinâmica territorial configura a oferta e as nuances do Ensino Médio nesta localidade. Foi realizado um resgate histórico de consolidação deste território bem como a oferta do Ensino Médio em sua rede de ensino. Posteriormente, busca-se compreender as dinâmicas e os agentes das reformas educacionais do ensino médio, tomando como reforma inicial a proposta de Francisco Campos (1931), passando por todas as mudanças ocorridas até o Novo Ensino Médio (2017). Por fim, é realizada coleta de dados, por meio de entrevistas narrativas e observações diretas em unidade de ensino médio da rede pública de ensino de Ceilândia. A coleta de dados foi confrontada com os levantamentos sobre reformas e o território de exclusão, tanto para apontar como estava prevista a reforma, como está sendo implementada e como virá a ser a consolidada. A análise do ensino de Geografia, bem como das ciências humanas, é realizada a partir da bibliografia sobre a temática e a realidade descrita pelos professores de Geografia e coordenação pedagógica. Esta dissertação também fomenta um registro histórico e análise espacial do processo de implementação do Novo Ensino Médio no território de exclusão de Ceilândia, Distrito Federal.

Palavras chave: Geografia escolar. Novo Ensino Médio. Território de Exclusão

ABSTRACT

This dissertation aims to problematize school geography of the New High School model considering the exclusion territory of Ceilândia, Distrito Federal. New High School (NHS) is proposed in a post-coup government scenario which imposed the impeachment of the president in 2016. The economic policy aligned with the neoliberal logic is taken as a cutout and territorial and spacial context for the consolidation of NHS. The research and problematization of the educational reform are essential once the criticisms and dynamics found in school environments are great challenges for those involved. Considering the spacial context of an exclusion territory, Ceilândia, Distrito Federal, it is addressed how the territorial dynamic configures the offer and nuances of High School in this location. A historical review of the consolidation of this territory is conducted, as well as of New High School implementation in its educational system. Subsequently, this study seeks to understand the dynamics and the agents of High School educational reforms, taking the proposal of Francisco Campos (1931) as the initial reform, going through all the changes that took place until New High School (2017). Finally, data collection is carried out through narrative interviews and direct observations in a public school in Ceilândia. The data collection was compared with the surveys about the reforms and the exclusion territory, both to point out how the reform was planned, how it is being implemented and how it will be consolidated. The analysis of Geography teaching as well as of the human sciences is carried out based on the bibliography about the topic and the reality described by Geography teachers and pedagogical coordination. This dissertation also fosters a historical registration and spacial analysis of the implementation process of the New High School model in the exclusion territory of Ceilândia, Distrito Federal.

Keywords: School geography. New High School. Exclusion Territory

RESUMEN

La presente disertación tiene como objetivo problematizar la Geografía escolar de la Nueva Escuela Secundaria tomando como corte el territorio de exclusión de Ceilândia, Distrito Federal. La Nueva Escuela Secundaria (NEM) se plantea en el contexto del gobierno posgolpe que instauró la destitución del entonces presidente, en 2016. La política económica alineada con la lógica neoliberal se utiliza como corte y contexto territorial y espacial para la consolidación del NEM. La investigación y problematización de la reforma educativa son fundamentales, ya que las críticas y dinámicas que se encuentran en los ambientes escolares son grandes desafíos para los involucrados. Utilizando el contexto espacial de un territorio de exclusión, Ceilândia, en el Distrito Federal, se aborda cómo la dinámica territorial configura la oferta y los matices de la Educación Secundaria en esta localidad. Se realiza una recuperación histórica de consolidación de este territorio, así como de la oferta de Educación Secundaria en su red docente. Posteriormente, se intenta comprender las dinámicas y agentes de las reformas educativas de la educación secundaria, tomando como reforma inicial la propuesta de Francisco Campos (1931), pasando por todos los cambios ocurridos hasta la Nueva Escuela Media (2017). Finalmente, la recolección de datos se realiza a través de entrevistas narrativas y observaciones directas en una unidad de enseñanza media del sistema escolar público de Ceilândia. La recolección de datos se comparó con encuestas sobre reformas y territorio de exclusión, tanto para señalar cómo se planeó la reforma, cómo se está implementando y cómo se consolidará. El análisis de la enseñanza de la Geografía, así como de las ciencias humanas, se realiza a partir de la bibliografía sobre el tema y la realidad descrita por los profesores de Geografía y la coordinación pedagógica. Esta disertación también promueve un registro histórico y un análisis espacial del proceso de implementación de la Nueva Escuela Secundaria en el territorio de exclusión de Ceilândia, Distrito Federal.

Palabras clave: Geografía escolar. Nueva Escuela Secundaria. Territorio de Exclusión

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Planejando Brasília – O Estado como “ditador” do Espaço – Oscar Niemeyer, Israel Pinheiro, Lúcio Costa e Juscelino Kubitschek.....	43
Figura 2 – Os primeiros migrantes da nova capital.....	44
Figura 3 – Localização da Ocupação do IAPI.....	49
Figura 4 – Ocupação do IAPI – 80.000 pessoas que posteriormente serão removidas.....	50
Figura 5 – Local de destino para a população removida.....	52
Figura 6 - Chegada dos primeiros moradores em Ceilândia – Março de 1971.....	53
Figura 7 - Show de Morar Ceilândia – Verticalização impulsionada pela ascensão do consumo da chamada “nova classe média”.	61
Figura 8 – Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB) e Universidade Católica de Brasília (UCB) – Ceilândia.....	62
Figura 9 – Linha do Metrô – DF.....	64
Figura 10 – Estação Ceilândia Centro – Metrô DF.....	65
Figura 11 – Rua do Condomínio Pôr do Sol.....	67
Figura 12 – Localização das escolas da CREC.....	71
Figura 13 – Escolas de Ensino Médio Público – Ceilândia, Distrito Federal.....	74
Figura 14 – Pirâmide Etária - Ceilândia – PDAD 2018.....	75
Figura 15 – Unidades de Ensino Médio de Ceilândia - 1970.....	77
Figura 16 – Unidades de Ensino Médio de Ceilândia - 1980.....	78
Figura 17 – Unidades de Ensino Médio de Ceilândia - 1990 a 2000.....	79
Figura 18 – Unidades de Ensino Médio de Ceilândia - após 2000.....	80
Figura 19 – Organização do Ensino Secundário – Reforma Francisco Campos – 1931.....	87
Figura 20 – Organização do Ensino Secundário – Reforma Capanema.....	92
Figura 21 – Disciplinas do Currículo do Ginásio – Reforma Capanema (1942).....	93
Figura 22 – Pirâmide Etária do Brasil – 1991 – Retroprojeção e Censo.....	113
Figura 23 – Principais Mudanças no Novo Ensino Médio – SEEDF.....	130
Figura 24 – Organização do Novo Ensino Médio – SEEDF.....	131

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Localização de Ceilândia - Território de Exclusão.....	8
---	---

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Unidades escolares por Coordenação Regional de Ensino (CRE).....	69
Tabela 2 – Segmentos ofertados pelas unidades escolares – SEEDF/CRE Ceilândia.....	71
Tabela 3 – Unidades de Ensino Médio Público em Ceilândia, Distrito Federal.....	76
Tabela 4 – Principais mudanças propostas no Novo Ensino Médio.....	123

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição da Região Administrativa onde a escola em que estudam está situada, Ceilândia, Distrito Federal, 2018.....	11
Gráfico 2 - Quantidade de Grupos de Trabalho voltados à Geografia Escolar – ENANPEGE.....	15
Gráfico 3 – Crescimento demográfico do DF em seus primeiros anos.....	45
Gráfico 4 – Crescimento populacional após a inauguração de Brasília.....	47
Gráfico 5 – Distribuição da Região Administrativa onde a escola em que estudam os moradores de Ceilândia está situada – PDAD 2018.....	73
Gráfico 6 - Distribuição da frequência escolar entre 15 e 17 anos, Ceilândia, Distrito Federal, 2018.....	80
Gráfico 7 – Distribuição da escolaridade da população com 25 anos ou mais, Ceilândia, Distrito Federal.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CEI - Campanha de Erradicação de Invasões
CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CRE - Coordenação Regional de Ensino
CREC - Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EAPE - Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EM - Ensino Médio
ENANPEGE - Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia
GTs - Grupos de Trabalho
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IESB - Instituto de Educação Superior de Brasília
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MP - Medida Provisória
NEM - Novo Ensino Médio
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDAD - Pesquisa Distrital por Amostra de Municípios
PDL - Plano Diretor Local
PDOT - Plano Diretor de Ordenamento Territorial
PDs - Parte Diversificada
PEC - Proposta de Emenda à Constituição
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Municípios
PNE - Plano Nacional de Educação
RA - Região Administrativa
SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UnB - Universidade de Brasília
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	X
LISTA DE MAPAS.....	XI
LISTA DE TABELAS	XII
LISTA DE GRÁFICOS.....	XIII
LISTA DE GRÁFICOS.....	XIV
SECÇÃO 1 – ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	1
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA DE PESQUISA	1
1.2 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA E OPÇÕES CONCEITUAIS	6
1.3 OBJETIVO GERAL	14
1.3.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	14
1.4 CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA	15
1.5 ORIENTAÇÕES CONCEITUAIS	19
1.5.1 TERRITÓRIO DE EXCLUSÃO	19
1.5.2 GEOGRAFIA ESCOLAR	25
1.5.3 REFORMAS EDUCACIONAIS EM CONTEXTO NEOLIBERAL	31
1.6 PASSOS METODOLÓGICOS	37
1.6.1 ABORDAGENS DA PESQUISA: QUALITATIVA	37
1.6.2 ESCOLHA DO RECORTE ESPACIAL E DOS ENTREVISTADOS	39
SECÇÃO 2 – CEILÂNDIA E SUA REDE DE ENSINO PÚBLICA	42
2.1 A CAMPANHA DE ERRADICAÇÃO DE INVASÕES - CEI	42
2.2 A CEILÂNDIA DOS DIAS ATUAIS.	56
2.3 A REDE PÚBLICA DE ENSINO DE CEILÂNDIA	68
2.3.1 O ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM CEILÂNDIA	73

SECÇÃO III – DO ENSINO MÉDIO AO NOVO ENSINO MÉDIO	83
3.1 REFORMA FRANCISCO CAMPOS – 1931 – DECRETO Nº 19.890/1931	73
3.2 REFORMA CAPANEMA - 1942	90
3.3 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB) 1961	98
3.4 O ENSINO MÉDIO NA DITADURA MILITAR (1964-1985)	102
3.5 O ENSINO MÉDIO NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (1996)	107
3.6 NOVO ENSINO MÉDIO	116
3.6.1 MEDIDA PROVISÓRIA 746 DE 22 DE SETEMBRO DE 2016	117
3.6.2 LEI 13.415, 16 DE FEVEREIRO DE 2017 – NOVO ENSINO MÉDIO	124
SECÇÃO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO – O NOVO ENSINO MÉDIO	132
4.1 O ENSINO MÉDIO NA VISÃO DA EQUIPE GESTORA, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E DOS DOCENTES DE GEOGRAFIA	134
4.2 O NOVO ENSINO MÉDIO PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – PRIMEIRA IMPRESSÕES	124
4.3 SEMESTRALIDADE – A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO ANTERIOR AO NOVO ENSINO MÉDIO	141
4.4 O NOVO ENSINO MÉDIO – O PRODUTO NO CHÃO DE FÁBRICA.....	143
4.4.1 A CHEGADA NO NOVO ENSINO MÉDIO EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO DE CEILÂNDIA	144
4.4.2 O COTIDIANO ESCOLAR DO NOVO ENSINO MÉDIO	150
4.4.3 AS PERSPECTIVAS PARA O QUE SERÁ O NOVO ENSINO MÉDIO	159
4.5 A GEOGRAFIA ESCOLAR DO NOVO ENSINO MÉDIO NO TERRITÓRIO DE EXCLUSÃO DE CEILÂNDIA.....	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS	177
APÊNDICE A – QUADRO RESUMO DA IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS	

.....	186
APÊNDICE B – QUADRO NORTEADOR DAS ENTREVISTA	187

SECÇÃO 1 – ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA DE PESQUISA

O ensino de Geografia no Brasil remete a meados do século XX e ocorre de forma anterior ao surgimento da Geografia acadêmica. Vários foram os contextos espaciais, históricos, sociais e políticos pelos quais as Geografias escolar e acadêmica passaram no seu desenvolvimento e consolidação como disciplina obrigatória do currículo da educação básica.

Os marcos em que os historiadores da Geografia definem como início desta, enquanto disciplina, não são tão claros, apesar de remeter em alguns momentos ao século XVIII, quando ela surge nas escolas e universidades europeias, mas também na antiguidade, espalhados nos mais diversos campos do conhecimento (TONINI, 2003, p. 19). Apesar das relevantes questões que a história da geografia escolar possui, cabe aqui buscar as intencionalidades na forma como a Geografia é operacionalizada enquanto disciplina.

Quando olhamos para o surgimento da Geografia enquanto uma disciplina escolar, fica claro que as intencionalidades na sua consolidação é o que vai orientar os seus princípios basilares. A Geografia enquanto disciplina vai sempre trazer intencionalidades nos seus objetivos para formação dos cidadãos. Em seu surgimento, no contexto mundial, a Geografia é utilizada para formação da ideologia do nacionalismo patriótico (CAVALCANTI, 2014, p. 18). A Geografia pensada para as escolas é utilizada pelo Estado como mecanismo de formação das noções de nação, identidade e pertencimento, para dessa forma assegurar os interesses e intencionalidades de quem promove as políticas públicas. A geografia escolar é vista como uma ferramenta para atingir os interesses de quem detém o poder. Ainda sobre esse cenário de surgimento da geografia enquanto disciplina, Vlach afirma que:

Foi, indiscutivelmente, sua presença significativa nas escolas primárias e secundárias da Europa do século XIX que a institucionalizou como ciência, dado o caráter nacionalista de sua proposta pedagógica, em franca sintonia com os interesses políticos e econômicos dos vários Estados-nações. Em seu interior, havia premência de se situar cada cidadão como patriota, e o ensino de Geografia contribuiu decisivamente neste sentido, privilegiando a descrição do seu quadro natural. (VLACH, 1990, p.45).

A inserção da Geografia nos currículos escolares passa então por uma ação, por parte do Estado, para articulação de interesses para a nação, tomando a formação dos estudantes como fator determinante para implementação da intencionalidade de nação que cada Estado-nação possui. A Alemanha é um dos países que vai buscar no determinismo geográfico a consolidação da geografia escolar com interesses bem claros.

Essa perspectiva auxiliou a busca da unidade alemã, que encontrou, na explicação geográfica, suporte para a construção de sua identidade. Torna-se fácil, pois, entender a inserção da Geografia como matéria escolar, no momento em que foram relacionados os conhecimentos da natureza elaborados por Humboldt e as formulações teóricas de Ritter; é desta correlação que se elabora a tessitura das primeiras tramas do pensamento geográfico. (TONINI, 2003, p. 38).

Esse contexto inicial de surgimento da Geografia escolar vai consolidar essa ciência como disciplina fundamental, presente em praticamente todos os currículos que organizam as grades escolares ao redor do mundo. A geografia que visava o patriotismo pregado pelo Estado-nação vai passar por diversas mudanças e paradigmas que irão modificar os objetivos, objetos, funções e singularidades da Geografia enquanto uma disciplina escolar. Atualmente sabe-se que compreender, analisar e atuar no espaço é de extrema importância para o estudante, pois além de entender o seu lugar no mundo é no espaço, segundo Milton Santos, que a história se dá, por meio de um sistema de objetos e ações (SANTOS, 1999, p. 51).

A Geografia é de grande importância como uma disciplina escolar, já que o nosso cotidiano se dá no espaço e produz novas formas espaciais. O homem é antes de qualquer coisa, um ser que vive, transforma, produz e dá significados ao espaço, por isso o espaço é denominado geográfico.

Sendo objetivo da Geografia escolar atual o desenvolvimento da compreensão da realidade pelo aluno com base na espacialização dos seus fenômenos, essa é uma das disciplinas escolares fundamentais para a formação de identidade e prática social do indivíduo.

Apesar da importância da Geografia escolar, já amplamente discutida tanto no âmbito acadêmico quanto nos eventos e encontros com professores da educação básica, tem-se percebido uma insistente postura de desvalorização das Ciências

Humanas, e por consequência da Geografia, por parte dos agentes públicos no Brasil.

Em maio de 2019 o ataque às Ciências Humanas partiu do Governo Federal, sendo enfatizado em fala do então presidente que ao defender redução dos investimentos em cursos nas áreas de humanas, busca priorizar o que, segundo o presidente, “geram retorno de fato”¹. Essa errônea afirmação de que o resultado só ocorre via retorno econômico reforça a postura que o Governo Federal apresenta a partir do golpe contra a presidenta Dilma em 2016. A partir do segundo semestre de 2016 o Estado brasileiro configura suas políticas públicas baseadas no neoliberalismo (MARQUES, 2018, p. 122).

Na lógica neoliberal do Estado Brasileiro, inserido no contexto de reformas pós golpe de 2016, coloca em prática um processo de reformulação da educação básica do país. São propostas iniciadas pelo então ministro da educação, Mendonça Filho, que com uma série de políticas busca reformar de maneira profunda a educação brasileira, tendo ênfase na educação básica. Essas reformas não buscam atender os anseios e discussões que ocorrem na academia sobre novos modelos para a educação básica brasileira, busca atender aos interesses externos, em especial da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Banco Mundial (MARQUES, 2018, p. 122). Em carta que acompanha a MP746, endereçada ao Presidente da República consta:

[...]

18. Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo da Nações Unidas para a Infância – UNICEF. (BRASIL, 2016).

Uma dessas reformas, e talvez a mais agressiva, é o “Novo Ensino Médio”, do dia 16 de fevereiro de 2017, instituída por meio da publicação da Lei nº 13.415. A referida Lei altera as Leis 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 de 2007,

¹ Reportagem intitulada “Bolsonaro critica faculdades de humanas e apoia redução de investimentos”, disponível em correio braziliense.com.br – Acesso em 13/10/2019

que regulamenta o Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2017). Essa proposta promove transformações no currículo, na organização do Ensino Médio e na profissão docente. As campanhas de divulgação da proposta nomeiam a política pública de Novo Ensino Médio. Nessa proposta as disciplinas obrigatórias que compõe o grupo das Ciências Humanas no Ensino Médio (Filosofia, Geografia, História e Sociologia) passam a serem agrupadas nas competências gerais básicas como apenas um eixo único (Ciências Humanas e Sociais aplicadas).

Tendo em vista a agressividade e mudanças propostas no que será o Novo Ensino Médio e utilizando todos os referenciais sobre como as intencionalidades são determinantes na geografia escolar presente nos currículos, foi realizada uma análise do que pretende ser, do que está sendo (e do que será) o Novo Ensino Médio para a Geografia escolar. Sabendo que não apenas as intencionalidades dos agentes públicos, mas também o lugar em que cada unidade escolar está inserida, interfere no processo de ensino aprendizagem da geografia, foi realizada análise da implementação e possíveis consequências do Novo Ensino Médio em duas escolas da Região Administrativa de Ceilândia, no Distrito Federal.

A escola selecionada aqui não terá seu nome relevado, visando manter a confidencialidade e o anonimato dos profissionais participantes das entrevistas. Localizada na região de Ceilândia Norte, oferta o Ensino Médio e atende também estudantes da RA do Sol Nascente.

Para que a educação geográfica consiga desenvolver nos estudantes as habilidades e competências necessárias para que suas práticas sociais estejam fundamentadas nas ferramentas da Ciência Geográfica, é fundamental a aproximação dos conteúdos trabalhados em sala com saberes já adquiridos e com a vivência e lugar de convívio do estudante.

A tarefa da escola é justamente propiciar elementos, por meio do ensino de diferentes conteúdos, especialmente os de geografia, para que os alunos possam fazer um elo entre o que acontece no lugar em que vivem, na sua vida, no seu cotidiano, e o que acontece em outros lugares do mundo, trabalhando assim com superposições de escalas de análise, local e global. Ou seja, trata-se de levá-los a compreender que muitos fatos e fenômenos que vivenciam em nível local são equivalentes a outros que ocorrem em diferentes lugares, de diversos países e continentes, e que isso acontece porque são impulsionados e

regidos por uma lógica mais geral, uma lógica mais global. É com essa compreensão que eles podem analisar problemas do cotidiano urbano que vivenciam. (CAVALCANTI, 2010, p. 143).

Dessa forma um mesmo conteúdo trabalhado numa unidade de ensino privada, localizada em região central se dará de maneira diferente da abordagem numa região periférica, em uma unidade escolar da rede pública de ensino. Sendo o professor de Geografia a pessoa habilitada na realização dessa transposição didática, e estando submetido a uma mudança no modelo do Ensino Médio da qual não fez parte da elaboração, busca-se analisar de que forma ocorrerá a implementação do Novo Ensino Médio no território de exclusão de Ceilândia, Distrito Federal.

A Ceilândia possui uma dinâmica peculiar desde a sua formação até os dias atuais, enquanto maior Região Administrativa (RA) do Distrito Federal no que diz respeito ao contingente e peso demográfico. Formada a partir da Campanha de Erradicação de Invasões (CEI), que retirava as ocupações localizadas próximas e dentro da recém-construída capital. Ceilândia é ainda hoje, 51 anos após sua criação, um lugar constantemente associado no imaginário dos moradores do Distrito Federal como região periférica, com todo o estigma que essas regiões possuem, como miséria, violência, exclusão social, carência de serviços públicos, entre outros elementos constitutivos de um imaginário de exclusão e apartação social. Possui uma configuração espacial extremamente dinâmica, apresentando ainda áreas de expansão territorial.

Com todas as particularidades que os processos espaciais de formação e consolidação da Ceilândia conferem aos seus moradores, a Geografia escolar é uma disciplina de grande importância, tanto para desenvolver uma relação de pertencimento com o seu lugar, quanto instrumentalizar os estudantes para que eles sejam atores sociais ativos e atuantes nos processos que ainda estão presentes neste território.

Sendo assim, a presente dissertação objetiva caracterizar os contextos socioespaciais de consolidação do ensino de Geografia no Ensino Médio em Ceilândia, para posteriormente analisar de que forma o Novo Ensino Médio está sendo implementado em unidade que oferta o Ensino Médio. A análise da implementação do

Novo Ensino Médio foi realizada por meio de entrevistas narrativa com docentes de Geografia, coordenadores e corpo diretivo.

A pesquisa busca compreender as nuances do Novo Ensino Médio bem como sua implementação, visando fortalecer a Geografia escolar e fornecer para Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) uma análise que possa auxiliar na tomada de decisão em relação a implementação (e possíveis ajustes) do Novo Ensino Médio. A dissertação também se faz importante contribuindo com as discussões acadêmicas e na educação básica sobre o ensino de geografia e a Geografia Escolar.

Estruturalmente a dissertação foi organizada em quatro secções, a saber: Secção I (Aspectos teóricos e metodológicos) que apresenta a temática estudada explicitando a justificativa e relevância da pesquisa bem como seus objetivos, problematizações, orientações e referenciais conceituais e os respectivos passos metodológicos. A Secção II (Ceilândia e sua rede de ensino pública) aborda sobre os processos de criação da Campanha de Erradicação de Invasões (CEI) até a consolidação da Ceilândia como maior Região Administrativa do Distrito Federal. Nessa secção também é feito um processo de resgate histórico do Ensino Médio na RA em questão, bem como a estruturação deste segmento de ensino na área do recorte territorial. A Secção III (Do Ensino Médio ao Novo Ensino Médio) busca traçar o histórico do Ensino Médio e a geografia presente neste segmento da educação básica. O histórico deste segmento é ponto de partida para as análises sobre o Novo Ensino Médio e suas consequências para o ensino de geografia. Já a Secção IV (O Novo Ensino Médio – Análise e discussão) é realizada a análise e discussão dos dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os professores, coordenadores e corpos diretivos das unidades de ensino pesquisadas. Aqui é apontado tanto o cenário de implementação do Novo Ensino Médio quanto um prospecto da geografia escolar que estará presente neste segmento da educação básica.

1.2 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA E OPÇÕES CONTEXTUAIS

Essa pesquisa faz parte do campo de estudo da geografia escolar, reforçando a relevância da geografia e do pensar geográfico para a formação dos estudantes. A

partir disto, busca analisar de que forma o Novo Ensino Médio representa uma nova dinâmica para a geografia escolar. As bases no Novo Ensino Médio estão presentes nos documentos que orientam a reforma, mas aqui é buscado ir além, interpretando e relacionando a reforma com níveis de análise diversos, partindo da premissa de uma reforma feita no cenário neoliberal até a prática pedagógica dos professores da educação básica. Tendo em vista que a reforma foi operacionalizada em um curto espaço de tempo, busca-se compreender de que forma dos docentes de geografia realizarão, em conjunto com os corpos diretivos, a implementação do Novo Ensino Médio nas escolas públicas da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia (CREC).

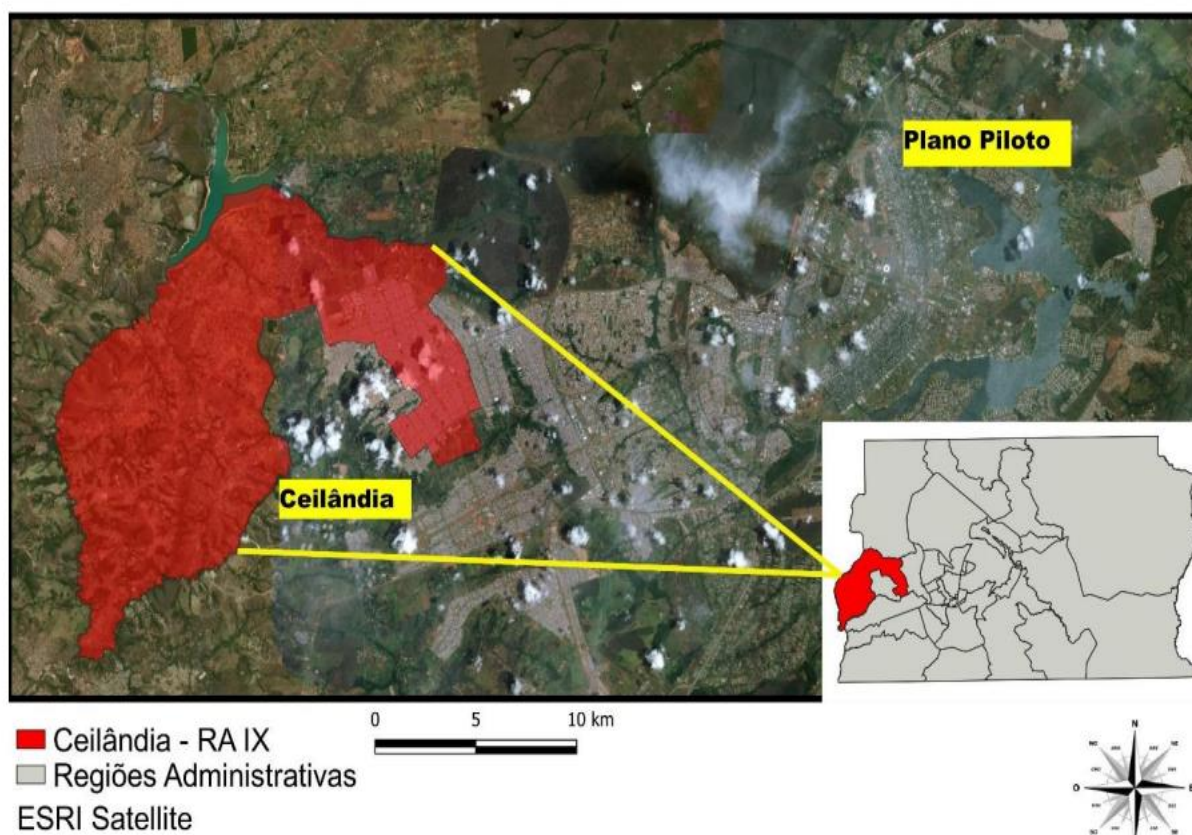
A análise será feita com coleta de dados, entrevistas e observações diretas em unidade de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A pesquisa possui caráter qualitativo, tendo em vista os métodos de coleta e análise de dados, bem como o recorte espacial e temporal utilizado. A unidades de ensino encontra-se na Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia (CREC). A escolha de unidade de ensino da CREC ocorre pelas experiências, vivências, memórias e atuação profissional que tive, tendo sido morador de Ceilândia, estudante de Ceilândia e agora professor em Ceilândia. Aqui é ressaltada a importância da pesquisa, análise, compreensão e produção científica feita sobre a Ceilândia a partir de um morador, professor e principalmente um produto desta RA. A pesquisa é feita partindo das experiências e empiria de quem cotidianamente está inserido nos processos de um território de exclusão como Ceilândia. Muito mais que um olhar de fora, ou da academia, sobre o território em questão, aqui a análise parte de dentro, do coração da área em análise.

Dessa forma compreende-se a Ceilândia enquanto um território de exclusão. A caracterização de Ceilândia enquanto um território de exclusão leva em consideração aspectos geográficos, históricos e socioeconômicos, além de também assim designar esta região administrativa em função do imaginário que existe sobre o território e população de Ceilândia.

A categoria território é extremamente importante para compreender a formação de Ceilândia, enquanto um território de exclusão, quando pensamos, como afirma Haesbaert, que “toda existência humana é uma existência territorial” (HAESBAERT,

2004, p. 36). Deve-se pensar então na formação da Ceilândia não apenas como um processo de desterritorialização da população que residia em ocupações irregulares no final da década de 1960, mas como um processo de territorialização que se consolida como um território de exclusão, tendo o Estado como o planejador que visa expurgar a população das proximidades da nova capital, conforme pode-se observar no Mapa 1.

Mapa 1: Localização de Ceilândia – Território de Exclusão



Elaborado pelo autor

Num breve relato sobre o histórico de Ceilândia, tendo em vista que a secção II irá abordar mais a fundo a formação territorial da RA, o seu nome já carrega em si a marca desta enquanto um território de exclusão. A criação de Ceilândia se dá a partir da operacionalização da Campanha de Erradicação de Invasões (CEI).

Apenas esse contexto inicial da RA já seria o suficiente para definição de Ceilândia enquanto um território de exclusão, mas aspectos relacionados ao ensino básico presente ali também corroboram essa situação. Um território de exclusão irá

impactar diretamente a maneira como tantos os profissionais da educação quanto a própria comunidade escolar se relaciona com a educação básica.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF organiza toda a rede de ensino da educação básica em 14 regionais de ensino. Algumas regionais englobam mais de uma região administrativa. Nesse aspecto é importante notar que as regionais não possuem o mesmo processo de entrada de professores após sua aprovação e posse enquanto servidores públicos. No momento de escolha da regional em que pretende trabalhar, os professores se deparam com a distinção das regionais entre regionais de lotação ou de remoção. As regionais de lotação contemplam localidades com maior carência de profissionais ou locais que são menos disputados nas escolhas feitas pelos professores. A Ceilândia se enquadra nessa classificação enquanto uma regional de lotação (juntamente com Samambaia, Planaltina, Brazlândia etc.). Já as regionais com maior procura pelos professores são designadas regionais de remoção. Nessas o profissional não possui lotação definitiva, sendo necessário um novo processo de remanejamento ao final do ano, para que o servidor seja lotado em definitivo em alguma regional.

O que se observa nos momentos de escolhas de regionais de ensino é a concretização do imaginário da segregação socioespacial e da busca por localidades consideradas “menos problemáticas” para se trabalhar. Dessa forma muitos profissionais são “obrigados” a atuar em regionais de lotação, já partindo da premissa que esses locais são assim designados tendo em vista a necessidade de ocupação das vagas disponíveis em contraste com o baixo interesse em atuar nessas localidades. Entende-se, nesse sentido, a Ceilândia enquanto um território de exclusão quando são necessários mecanismos para que as vagas disponíveis aos profissionais da educação sejam ocupadas, fato que não ocorre em regiões sem os traços históricos e presentes do território de exclusão de Ceilândia.

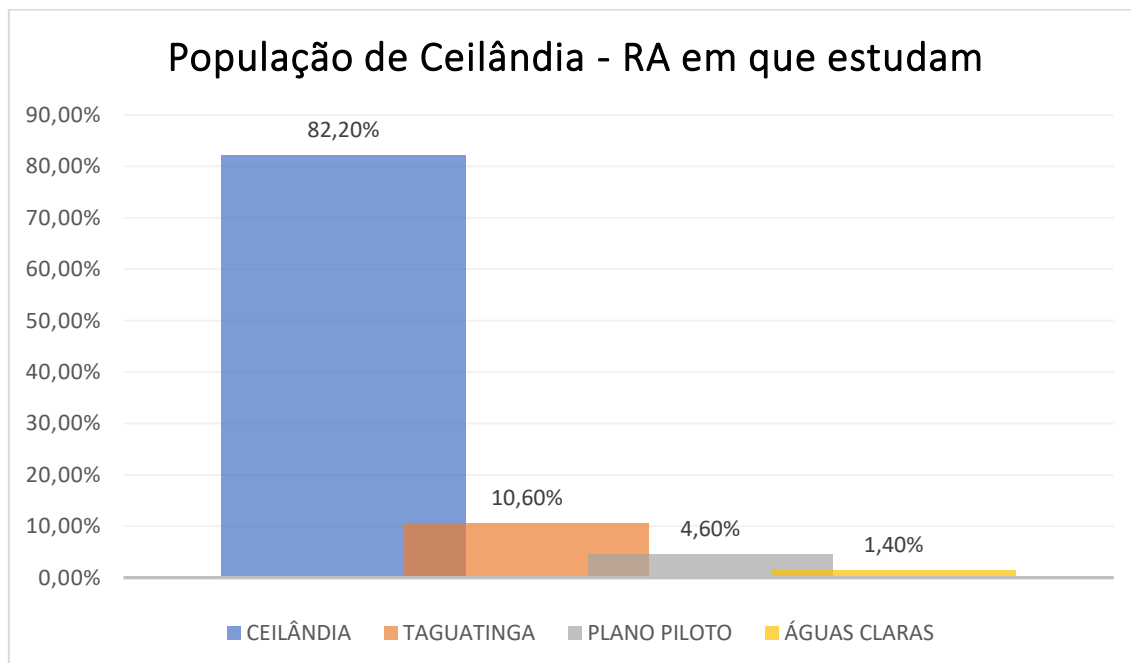
A maneira desigual como o Estado precisa lidar em um aspecto relativamente simples, como a escolha de regional de ensino para atuação do professor, é um recorte e ao mesmo tempo uma amostra de como a Ceilândia é um território de exclusão. O que Santos denomina um controle dos ritmos do espaço é a forma como se concretiza o resultado de um processo anterior de exclusão e marginalização. Sobre a relação dos territórios com os tempos sociais Milton Santos afirma que:

Existe atualmente um 'controle involuntário' (ou 'não desejado') dos ritmos do espaço, desde que o tempo social, considerado como uma duração objetiva dos processos, é tão estreitamente comandado pelo Estado e pelas grandes firmas como Instituições. Este tempo das coisas comandadas pelo Estado e pelas Instituições é um exemplo do tempo empírico, já que agora o movimento da matéria obedece à disposições legais, formais, negativas – vale dizer, proibitivas – das mudanças de formas, ou positivas – ou seja, investimentos ou encorajamentos ao investimento – que, acarretam modificações na forma. (SANTOS, 2012, p. 27).

A partir desta dinâmica que envolve os profissionais da educação é possível observar como a comunidade escolar também apresenta um comportamento de relativa rejeição as escolas da CREC. Quando observamos os dados referentes à Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) observa-se que nas RAs de maior renda, em áreas urbanas já consolidadas e associadas ao imaginário do que se configura como “centro” a própria RA é a localidade em que sua população estuda. No Plano Piloto (Asa Norte, Asa Sul e Noroeste) 94,3% da população em idade escolar estuda na própria RA (CODEPLAN, 2018, p. 28).

Já quando observamos o local de estudo da população de Ceilândia, temos a seguinte distribuição:

Gráfico 1: Distribuição da Região Administrativa onde a escola em que estudam está situada, Ceilândia, Distrito Federal, 2018



CODEPLAN, 2018, p. 26 – Elaboração do autor (2022)

Levando em consideração a população total de Ceilândia segundo o PDAD 2018 (432.927 mil pessoas) e considerando apenas a população entre 5 e 24 anos (idade escolar, de acordo com a CODEPLAN) constatamos que mais de 150.000 pessoas se deslocam diariamente para outras RAs em função do seu local de estudo.

Vários são as dinâmicas que motivam esse deslocamento, mas aqui cabe ressaltar o aspecto do imaginário presente entre os moradores. O deslocamento para Taguatinga se dá em grande parte para escolas da própria rede pública de ensino. Isso está sedimentado sobre o imaginário de que a RA vizinha (Taguatinga) possui escolas mais tradicionais e melhores. Atualmente Ceilândia não se configura mais como uma cidade-dormitório, nos moldes em que era quando foi criada na década de 1970, mas ainda possui traços importantes que configuram essa Região Administrativa como um território de exclusão.

Utilizando como recorte a Ceilândia enquanto um território de exclusão é feito uma análise do segmento do Ensino Médio nesta, de forma a investigar a

implementação do Novo Ensino Médio e suas implicações para o ensino de Geografia em uma localidade com as dinâmicas próprias de Ceilândia.

O Ensino Médio é visto como uma etapa fundamental e de fomento obrigatório por parte do Estado a todos que demandarem a partir de 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), criada pela lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996). De acordo com a LDB, o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica e tem 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 (BRASIL, 1996).

Entende-se que a LDB (com mais de 20 anos) já estaria não totalmente alinhada com as demandas espaciais, sociais e do mundo do trabalho atual, de forma que é comum (e até mesmo esperado) que reformas sejam feitas. A partir da LDB outros documentos foram criados buscando adaptar as novas dinâmicas e demandas em relação à educação básica, em especial aqui o Ensino Médio. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) possui um documento específico para o Ensino Médio, que entrou em vigor em 2013. Ainda de acordo com Silva:

A concepção de educação apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais pauta-se no princípio da inclusão, fundamentando-se na ética e nos valores da liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social com o intuito de formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e comprometidos com a transformação social. (SILVA, 2014, p. 65).

As revisões e reformulações propostas por dispositivos legais alteram pouco a forma como o Ensino Médio é estruturado e operacionalizado durante os três anos em que os estudantes cursam essa modalidade de ensino. Já o Novo Ensino Médio é sem dúvidas o marco temporal mais disruptivo em relação ao que é o Ensino Médio.

É público e notório os questionamentos sobre como as condições e estruturas

atuais do Ensino Médio estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos relacionados a formação para cidadania quanto para o mercado de trabalho (SILVA, 2014, p. 66). Mas o que aqui é fundamental para compreender o modelo proposto pelo Novo Ensino Médio está calcado no contexto em que essa reforma se insere.

É necessário e relevante situar a reforma do Novo Ensino Médio no seu contexto neoliberal. A própria carta que acompanha a Medida Provisória 746, endereçada ao então presidente da república no ano de 2016 deixa claro o interesse em atender propostas do Banco Mundial e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (BRASIL, 2016). A MP 746 é a primeira de uma série de política tocadas de forma acelerada, desconsiderando discussões em curso e de maneira impositiva (MARQUES, 2018, p. 122).

Ainda sobre como a reforma do Ensino Médio é proposta e o contexto em que isso ocorre Roberto Marques afirma que:

O alinhamento “às recomendações do Banco Mundial”, bem como a subordinação da educação a metas e resultados quantitativos, devidamente articulados à Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), demonstra a orientação da educação pública pretendida pelo novo governo. O que parece estar posto como racionalidade dominante nas políticas e ações do novo ministério, é a perspectiva do mercado, a busca de uma determinada *eficiência* ou *qualidade* aferida segundo os padrões daquilo que Freitas (2012), utilizando termo cunhado por Diane Ravitch, chamou de reformadores empresariais (“*corporate reformers*”). (MARQUES, 2018, p. 123)

A análise da Geografia escolar nessa nova proposta leva em consideração inicial os documentos oficiais referentes à operacionalização desse segmento de ensino. Ainda de acordo com o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio a Geografia escolar:

[...] tem, desse modo, a finalidade de propiciar ao estudante a aquisição de instrumentos cognitivos, reflexivos, experienciais e de contextualização para compreender as diferentes escalas do espaço geográfico, como indivíduo ou sociedade, desde a sua comunidade local, regional e global. Esses instrumentos são imprescindíveis para a análise de fenômenos como a globalização, do meio técnico científico informacional, a reestruturação das relações produtivas, a biodiversidade, as questões ambientais e o desenvolvimento sustentável, os quais são fundantes para a leitura e o entendimento do mundo no século XXI. Assim, por meio da compreensão do elo indissociável existente entre a natureza e a sociedade, as

transformações antrópicas, os arranjos e as configurações das relações sociais no espaço geográfico, os estudantes podem construir novos caminhos para a sua compreensão de mundo. (SEEDF, 2021).

Dessa forma três agentes principais na produção dessa Geografia escolar que chegará para o estudante do Ensino Médio a partir da proposta dessa reforma. Inicialmente é utilizado um recorte espaço-temporal de uma reforma tocada em maneira acelerada, após o golpe institucional de 2016, sendo aqui considerada uma reforma em contexto neoliberal. A ação do Estado oficializando interesses externos e alinhado com demandas do mercado internacional, que com base nisso irá fundamentar a reforma por meio da legislação vigente. Por fim temos os profissionais da educação básica (professores e corpos diretivos) envolvidos diretamente na operacionalização do Novo Ensino Médio em suas respectivas unidades de ensino. Esse processo multifacetado de reforma, ocorre na comunidade escolar do território de exclusão de Ceilândia, Distrito Federal, que serão de fato os mais impactados. Cabe então aqui, por meio da observação direta, revisão bibliográfica, entrevistas e demais procedimentos metodológicos, analisar qual será essa Geografia escolar presente no Novo Ensino Médio do território de exclusão de Ceilândia, Distrito Federal.

1.3 OBJETIVO GERAL

Analisar os impactos da Geografia escolar do Novo Ensino Médio em Unidades de Ensino do território de exclusão de Ceilândia – Distrito Federal

1.3.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

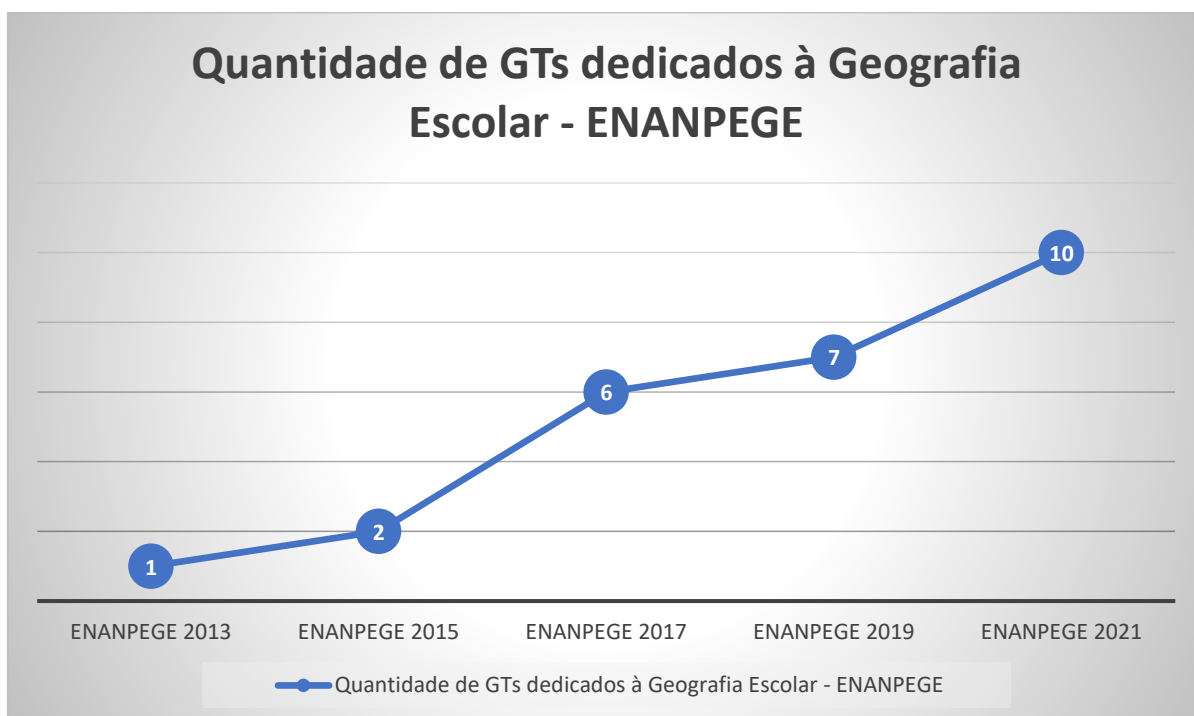
- Analisar a Ceilândia enquanto um território de exclusão e o seu histórico de oferta do Ensino Médio.
- Investigar o processo de implantação do Novo Ensino Médio.
- Analisar a Geografia escolar presente modelo proposto para o Novo Ensino Médio.
- Correlacionar como a situação socioespacial da Ceilândia influencia o ensino de Geografia no Ensino Médio deste território de exclusão;

- Realizar uma análise prospectiva da Geografia escolar com o Novo Ensino Médio no território de exclusão de Ceilândia, Distrito Federal;

1.4 CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Os estudos feitos no campo da Geografia escolar tem sido cada vez mais frequentes e representam uma parcela importante das produções acadêmicas na Ciência Geográfica. Utilizando como recorte para compreender esse exponencial crescimento das publicações da Geografia Escolar, temos os Grupos de Trabalho (GTs) do maior evento brasileiro referente a pós-graduação em Geografia. No Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (ENANPEGE) é notória a relevância que a Geografia escolar vem apresentado nos últimos anos. O crescimento vertiginoso do número de pesquisadores da Geografia escolar, pode ser percebido no Gráfico 2:

Gráfico 2: Quantidade de Grupos de Trabalho voltados à Geografia Escolar – ENANPEGE



Dados obtidos nos *sites* dos eventos. Elaboração do autor – 2022.

Aqui é importante salientar que o aumento no número de GTs, de apenas um grupo em 2013 para dez grupos em 2021, é em grande parte fruto dos próprios educadores e profissionais que atuam na educação com a Geografia escolar. A partir das suas indagações, experiências empíricas e interesse em compreender, problematizar e propor, os educadores-pesquisadores têm buscado ocupar os eventos acadêmicos com as temáticas da Geografia escolar.

Ainda sobre esse latente interesse na Geografia escolar, Cavalcanti afirma que:

Uma das tarefas mais relevantes nessa produção tem sido a de refletir sobre a ciência geográfica e sua importância no mundo atual e compreender a razão de ser dessa área do conhecimento na escola – suas bases, a história de sua constituição e o trabalho docente realizado na área (CAVALCANTI, 2010, p. 40).

Várias são as questões práticas, teóricas e empíricas que têm motivado os professores-pesquisadores a intensificar as produções acadêmicas, enriquecendo tanto o próprio fazer docente, quanto a própria bibliografia sobre a Geografia escolar, que muito tem a ganhar com a contribuição dos próprios docentes. A complexidade do que é o espaço escolar e as diversas dificuldades em proceder com uma educação ativa e transformadora da realidade dos estudantes é um dos motivos que tem motivado as pesquisas.

Os espaços da escola, em especial a sala de aula, é um palco em que representações sociais se manifestam, de forma que esse ambiente é complexo e demanda um enorme empenho dos profissionais da educação para que estejam constantemente inteirados sobre as novas teorias, estudos e proposições que o meio acadêmico tem produzido. Observando o espaço da sala de aula na sua totalidade da relação professor-aluno, e não apenas nas aulas de geografia, Villas Boas apresenta uma dinâmica de contraste entre o que esperam das aulas os estudantes e o que tem sido proposto pelos professores. Uma das notáveis discrepâncias se dá quando a exposição dos conteúdos usando quadro ou lousa é o método mais utilizado pelos professores (83%) em contraste com a indicação deste método pelos alunos em 6º lugar (34%). (VILLAS BOAS, 2019, p. 123).

Entende-se que desse descompasso entre educadores-estudantes já é possível apontar uma série de problemáticas relacionadas ao processo de ensino aprendizagem. A partir desta constatação, surgem falas como a registrada em estudo

feito pelo UNICEF (2014) quando um estudante afirmou que: “Tem muitos professores que fazem de conta que estão ensinando e alunos que fazem de conta que estão aprendendo”. (UNICEF, 2014, p. 64).

Aqui cabe ressaltar que em nenhum momento é tentado ser feita a responsabilização dos docentes pelo fracasso encontrado em vários aspectos da educação brasileira. Os docentes seguem sendo a principal força para que ainda exista educação neste país. Imputar aos docentes uma responsabilidade tamanha, é desconsiderar todos os atores que fazem parte desse pacto da sociedade chamado educação. Como também afirma Villas Boas:

Embora depoimentos de alguns estudantes coloquem em xeque a atuação dos professores, é preciso compreender que as escolas da rede pública funcionam em condições muito precárias, não sendo justo imputar somente aos docentes a culpa pelos problemas encontrados. (VILLAS BOAS, 2019, p. 137).

Ainda sobre o descompasso entre como os estudantes enxergam e educação e como os docentes o fazem, um recorte relacionado com a Geografia escolar se faz importante. Em pesquisa realizada com estudantes da terceira série do Ensino Médio das escolas públicas do Distrito Federal, foi constatado que 84% consideram a Geografia uma disciplina que deve ser obrigatória nos currículos. A Geografia é vista pelos estudantes como a quarta disciplina mais importante do currículo escolar, após português, matemática e história (ANJOS, SILVA E FIGUEIREDO, 2019, p. 241). O elevado percentual que ao final da educação básica colocam a geografia numa relativa importância enquanto disciplina, é contrastante quando os mesmos estudantes são perguntados sobre a importância do componente curricular para sua formação profissional e convivência social.

De acordo com esses critérios, apenas 41% dos estudantes consideram a Geografia importante para sua formação profissional. O quadro se agrava quando perguntados sobre a importância da Geografia para sua convivência social, sendo que apenas 35% dos estudantes a consideram importante. (ANJOS, SILVA E FIGUEIREDO, 2019, p. 242). O descompasso é constatado quando se percebe que apesar de considerada disciplina fundamental no currículo escolar, a Geografia possui pouca aplicação, na visão dos estudantes, para sua vida fora e após a escola.

Considerando que entre os vários objetivos do Ensino Médio podemos elencar três principais: formação geral (ampliando conhecimentos, capacidades e habilidades dos adolescentes por meio da educação), qualificação profissional e preparação para universidade (UNICEF, 2014, p. 91), a forma como os estudantes apontam a importância da Geografia em sua formação profissional e convivência social é uma problemática séria a ser encarada pela Geografia escolar.

Compreendendo os gargalos que se apresentam em relação ao Ensino Médio e aqui realizando uma análise geográfica sobre a Geografia Escolar deste segmento, é importante proceder com um escrutínio do que é a proposta do Novo Ensino Médio e do seu impacto sobre o ensino de Geografia.

Antes de abordar diretamente a reforma, é importante contextualizar e localizar a mesma no espaço-tempo em que está sendo implementada. O período de implementação é o atual, que Milton Santos denomina como o Técnico-Científico-Informacional, sendo que a compreensão da forma como as forças do globalitarismo atua no chamado terceiro mundo, é imprescindível para compreensão das intencionalidades na reforma do Ensino Médio. A referida proposta é aprovada no contexto de um governo federal pós-golpe de 2016, que retirou da presidência a primeira presidenta do Brasil. Os governos que sucedem o golpe são notadamente alinhados com medidas neoliberais, da chamada abertura econômica e redução do Estado. Tal contextualização é importante, tendo em vista que o Novo Ensino Médio se utiliza de propostas anteriores ao golpe, de valorização do Ensino Médio para implementação de uma reforma (COSTELLA e ANDRADE, 2016, p. 107).

Diante do exposto temos uma situação demasiada complexa em relação à Geografia escolar no segmento do Ensino Médio. Ao passo que a produção científica tem se intensificado e buscando compreender os processos que envolvem o ensino de geografia nesta etapa final da educação básica, a reformulação do Ensino Médio por meio da política pública intitulada “Novo Ensino Médio” foi realizada de maneira acelerada, com rápida passagem pelo congresso nacional (MARQUES, 2018, p. 123).

Utilizando como recorte espacial o território de exclusão de Ceilândia, a presente pesquisa busca compreender de que forma esse Novo Ensino Médio será operacionalizado em escola pública do referido território de exclusão. A partir das

problemáticas, discussões, produções acadêmicas e apontamentos realizados anteriormente, têm-se os seguintes questionamentos:

- 1 – Qual a Geografia escolar proposta nos documentos norteadores do Novo Ensino Médio?
- 2 – Qual será a Geografia escolar operacionalizada no território de exclusão de Ceilândia, a partir do Novo Ensino Médio?
- 3 – Quais os possíveis impactos sofrerá a Geografia escolar no Novo Ensino Médio para estudantes do território de exclusão de Ceilândia?

1.5 ORIENTAÇÕES CONCEITUAIS

Aqui são elencadas as principais orientações conceituais para construção dessa pesquisa. São apontados os principais autores e autoras, bem como a forma como o diálogo entre seus apontamentos conceituais são fundamentais para construção das abordagens dessa pesquisa.

1.5.1 TERRITÓRIO DE EXCLUSÃO

O território é uma das categorias chave para compreensão da totalidade do espaço geográfico bem como para os estudos feitos por intermédio da ciência geográfica. Apesar de categoria de análise da ciência geográfica, muitos são os campos científicos que utilizam do território enquanto conceito, sempre associando o mesmo ao poder. É dessa forma que na biologia, por exemplo, são abordados os territórios biológicos. Já no âmbito político e social, o território habita o imaginário associado a grandes espaços físicos em que o Estado, peça fundamental em relação ao território, é o detentor do poder (SOUZA, 1995, p. 81).

Aqui é utilizado o conceito de território numa acepção mais profunda sobre as formas que o poder pode ser exercido sobre um espaço, bem como sobre os atores que exercem esse poder e possuem legitimação dele. Não apenas pensar o território em sua concepção primeira, de um espaço em que o Estado-nação exerce ali o seu

poder.

Marcelo Jose Souza em seu artigo “O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento” afirma que essa visão reducionista do território enfraquece a complexidade do mesmo, já que alguns autores: “tenham muitas vezes usado os termos *território* e espaço indistintamente, obscurecendo o caráter especificamente político do primeiro” (SOUZA, 1995, p. 84). Compreender o território como também um espaço simbólico e completamente mutável, é enriquecer a categoria e dar a ela a importância e complexa dinâmica que apresenta nos tempos atuais. Para compreender o território enquanto um território de exclusão, é necessário utilizar-se do que Souza chama de “territorialidades flexíveis” (SOUZA, 1995, p. 87).

É importante pensar o território, e suas territorialidades flexíveis, como um “espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder” (SOUZA, 1995, p. 96). Pensando no território enquanto sua territorialidade a partir das relações de poder e assumindo que o poder está presente em todas as relações sociais, o território está também em todas as espacialidades sociais em que os seres humanos estão presentes. O território e a ocupação do espaço, com sua valoração após o trabalho, são então pressupostos básicos para própria existência humana, como afirma Haesbaert: “toda existência humana é uma existência territorial” (HAESBAERT, 2004, p. 36).

Sendo o território “um campo de forças, as relações de poder espacialmente delimitadas e operando, destarte, sobre um substrato referencial” (SOUZA, 1995, p. 97), é imprescindível definir o recorte espaço-temporal em que determinado território é consolidado, tendo em vista que os contextos políticos, econômicos e sociais serão determinantes para configurar as territorialidades do que aqui é nomeado “território de exclusão”. Sobre as territorialidades, Marcelo Souza afirma que:

As territorialidades, no plural, significam os tipos gerais em que podemos ser classificados os territórios conforme suas propriedades, dinâmica etc.: para exemplificar, territórios contínuos e territórios descontínuos singulares são representantes de duas territorialidades distintas, contínua e descontínua. Seja como for, é obvio que, ao falar de territorialidade, o que o autor deste artigo tem em mente é um certo tipo de interação entre homem e espaço, a qual é, aliás, sempre uma interação entre seres humanos mediatizada pelo espaço. (SOUZA, 1995, p. 99).

O recorte espaço-temporal utilizado para situar a criação de um território remonta ao período pós Segunda Grande Guerra, mais precisamente a década de 1950-60, com a massa de trabalhadores deslocados principalmente do Nordeste e Sudeste para construção da então nova capital federal, Brasília. A nova capital não deveria apresentar todas as problemáticas socioespaciais presentes nas cidades brasileiras naquele período de ação do Estado.

Entretanto apenas um agente não pode ser o único responsável pela consolidação de um território, sendo que as variadas intencionalidades na produção do mesmo são de extrema importância, de forma que Brasília não poderia apresentar uma racionalidade completamente diferente da já existente no território brasileiro na década de 1950. Sobre a produção do território Santos diz:

Lembre-mos, porém, de que os resultados da ação humana não dependem unicamente da racionalidade da decisão e da execução. Há sempre, uma quota de imponderabilidade no resultado, devida, por um lado, à natureza humana e, por outro lado, ao caráter humano do meio. (SANTOS, 1996, p.94)

Marcelo José vai enriquecer ainda mais o debate sobre território e territorialidades, relacionando de que forma o contexto histórico foi fundamental para as afirmações não apenas da conceituação de territorialidade quanto para o uso do território enquanto base fundamental para o desenvolvimento econômico. Esse desenvolvimento proposto nos pós Segunda Guerra vai consolidar territorialidades que não atendem os anseios da população.

Principie-se pelo “desenvolvimento econômico”, para muitos ainda sinônimo de desenvolvimento *tout court*: tendo começado seu pontificado logo após a Segunda Guerra mundial, nos anos 50, não é senão na década de 70, após o impacto de experiências como a do “milagre brasileiro” de fins dos anos 60 e começo dos anos 70, que os “economistas do desenvolvimento” perceberão que o crescimento não traz, automaticamente, justiça social. (SOUZA, 1995, p. 101).

O histórico de criação de Ceilândia apresenta uma dinâmica territorial complexa e com vários atores configurando suas territorialidades. Inicialmente a população que viria a ocupar Ceilândia era composta por trabalhadores e trabalhadoras que para nova capital se deslocaram em busca de trabalho e fugindo da ausência melhores

perspectivas em suas localidades originais. A migração para o trabalho demanda moradia, de forma que ocupações são feitas pelos trabalhadores nos arredores da nova capital. Buscando manter o propósito modernista, e ressalta-se aqui excludente, da nova capital, o Estado inicia projetos de expulsão dessa massa de trabalhadores das proximidades da nova capital, criando cidades satélite².

Esse processo de expulsão dos operários das proximidades do Plano Piloto configura uma dinâmica espacial própria da ameaça aos domínios e privilégios das classes dominantes, que sendo a portadora da gestão, mesmo que forçada, do espaço, expulsa a própria do centro urbano e da própria cidade o proletário (LEFEBVRE, 1991, p. 14).

Aqui temos a dinâmica da territorialidade que ocorre da seguinte forma:

1. O Estado, por meio da conceituação primeira da gestão do território apenas e somente pelas mãos dele, produz um território para que o mesmo seja a nova capital do Brasil. Nesse território é imprescindível a inexistência das contradições presentes nos países da América Latina no pós Segunda Guerra Mundial. O moderno, progresso, desenvolvimento e racionalismo modernista é o que vai marcar a criação de Brasília (MORAES, 2004, p. 37).

2. Do total populacional que habitava Brasília, cerca de 100.000 pessoas estavam em ocupações, levando vidas sub-humanas (VASCONCELOS, 1988, p. 53). Temos então uma nova territorialidade, promovida a partir da necessidade básica de moradia. O território das cidades espontâneas, criados, geridos e sob gestão da própria população é então o efeito imediato da tentativa engessada de gestão, e criação, do território por parte do Estado.

3. Em um momento posterior, essa massa trabalhadora causa incômodo aos agentes públicos que não almejavam essa contradição a tão poucos metros da nova capital. Como afirma Bêu:

A pobreza explícita, mostra diuturnamente aos ilustres visitantes na entrada da cidade, incomodava autoridades, e ajudava a desmistificar o chamado “milagre brasileiro”, slogan usando pelo governo com o objetivo de enaltecer o suposto êxito de sua política econômica. (BÊU,

² O termo “cidade-satélite” apareceu pela primeira vez na Lei nº 3.751, de 13/04/1960, quando Taguatinga já havia sido criada (IPEA, 2001, p.111).

Aqui então é quando o Estado vai consolidar a Campanha de Erradicação de Invasões (CEI) que acrescida da palavra “lândia” é o plano para retirar a população trabalhadora da região central de Brasília. Em sua gênese Ceilândia é um território de exclusão quando é evidenciada a ação do Estado promovendo uma desterritorialização, na área ocupada de forma espontânea pelos trabalhadores e trabalhadoras, para uma nova territorialização, numa área distante o suficiente para que as contradições de um território que consolida a desigualdade presente no Brasil, não fossem vistas a olhos nus. A política deveria atender o que queriam as autoridades, e ao mesmo tempo deveria convencer os moradores que as remoções significariam uma melhora nas suas condições de vida e moradia.

Para o assentamento das populações foi escolhida uma área ao norte e anexa a Taguatinga, numa posição oeste do Plano Piloto. A NOVACAP demarcou cerca de 17.619 lotes, cada um medindo 10x25 metros, numa área que continham 20 quilômetros quadrados. O distanciamento em relação ao centro da nova capital é uma das características marcantes desse território de exclusão. Cabe ressaltar que a distância em relação ao local de trabalho, o centro de capital, e as precárias condições de transporte público é um outro fator que vai caracterizar o território de Ceilândia.

Diante do exposto, Ceilândia é fruto desse processo de territorialização em que o Estado cria uma política pública que resulta na segregação socioespacial da população de trabalhadores e trabalhadoras. A relação desse território dentro do Distrito Federal, seu histórico de ocupação e a forma como o Estado lida com sua gestão, é a consolidação de um território de exclusão. Um território planejado como resolução da ocupação espontânea, e não planejada, dos arredores da nova capital. É a territorialização da exclusão da população pobre em um território de exclusão.

A criação do território de exclusão de Ceilândia não é fato isolado, fazendo parte da lógica de urbanização e gestão territorial do pós-Segunda Guerra Mundial. As décadas a partir de 1950 são caracterizadas pela rápida urbanização do mundo subdesenvolvido, em grande parte, devido ao processo de industrialização do terceiro mundo. Essa urbanização acelerada configura territorialidades que traduzem

especialmente a desigualdade e concentração de renda dos países subdesenvolvidos. A criação de territórios de exclusão. A expulsão da população pobre da modernidade almejada em países subdesenvolvidos industrializados é a tentativa das classes abastadas em garantirem um passaporte para o primeiro mundo.

Em outras palavras, o que aconteceu em Bangcoc É sintomático e familiar em qualquer país subdesenvolvido: a aguda contradição entre a globalização modernizadora empreendida pelas elites dominantes, ideologicamente apresentada como um passaporte de ingresso para o Primeiro Mundo, e as bases sociais miseráveis, oriundas do passado colonial, sobre as quais essa modernização se assenta de maneira ainda mais acentuada nas grandes metrópoles urbanizadas do Terceiro Mundo. (FERREIRA, 2000, p. 11)

Ressalta-se ainda as características territoriais de Ceilândia, que reafirmam a mesma enquanto um território de exclusão. Brasília é marcada por sua especulação imobiliária, estando presente tanto em sua área central quanto em sua região periférica. Difere-se, porém, os investimentos privados realizados nas áreas centrais e nas áreas periféricas. Conforme afirma João Ferreira, os investimentos imobiliários são de alto risco, tendo em vista seu caráter de imobilidade do capital investido (FERREIRA, 2000, p. 11). Os equipamentos privados presentes na região central de Brasília (shoppings, cinemas, clubes, teatros, faculdades e escolas de grande porte) são em muito ainda hoje ausentes em Ceilândia. Os poucos investimentos desse tipo feitos em Ceilândia irão ocorrer apenas após 2010, fruto do aumento do padrão de consumo da classe “C”. Apesar de ser criada em 1971, Ceilândia é ainda hoje, uma localidade de investimento de alto risco.

Por fim, é importante enfatizar que o território de exclusão de Ceilândia é a consolidação da lógica pós-Segunda Guerra quando: “invoca-se o progresso para exterminar ou expulsar milhões de pessoas de seus territórios, agravando a miséria do Sul global e configurando a geopolítica do poder (CAMILO e CLAUDIA, 2021). Ainda sobre esse território, a ausência de infraestrutura básica, imaginário associado à violência e criminalidade, exclusão socioespacial e constantes repressões sociais por parte do Estado vão configurar um quadro de pobreza que não é medida apenas no seu aspecto econômico quantitativo. Conforme afirma Santos:

[...] um indivíduo não é mais pobre ou menos pobre porque consome um pouco menos ou um pouco mais. A definição de pobreza deve ir

além dessa pesquisa estatística para situar o homem na sociedade global à qual pertence, porquanto a pobreza não é apenas uma categoria econômica, mas também uma categoria política acima de tudo. Estamos lidando com um problema social. (SANTOS, 1979, p. 10).

Ceilândia é então um território de exclusão tanto em sua gênese, enquanto Campanha de Erradicação de Invasões, quanto pelo abandono por parte do Estado com sua política de segregação socioespacial. Os moradores desse território de exclusão são sobreviventes de uma resistência em territorializar e dar sentido ao seu novo lugar. Não bastassem os problemas de cunho estrutural, o imaginário da população do DF reforça o território de exclusão de Ceilândia também no campo simbólico. Como sentenciado pelos Racionais MC's na música Capítulo 4, versículo 3:

...Enfim, o filme acabou pra você

A bala não é de festim, aqui não tem dublê

Para os mano da Baixada Fluminense à **Ceilândia**

Eu sei, as ruas não são como a Disneylândia (RACIONAIS MCs, 1997).

1.5.2 GEOGRAFIA ESCOLAR

Uma das questões de pesquisas e debates acerca da Geografia Escolar está pautada na dicotomia entre a prática pedagógica e a Geografia Acadêmica. Essa separação de dois ramos da mesma ciência apresenta uma realidade concreta e ao mesmo tempo uma problemática nas práticas pedagógicas. Alguns autores como Lana Cavalcanti, apontam essa separação e ausência de identidade como algo natural da ciência Geográfica, porém inúmeros gargalos fundamentam-se na falta de conexão entre as duas.

Ainda segundo Cavalcanti apesar de não apresentar uma relação de identidade entre a Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica não podemos pensar nesses dois ramos de forma hierárquica, mas sim como duas dimensões indissociáveis da Ciência Geográfica (CAVALCANTI, 2010, p. 29).

Não sendo ramos de uma ciência com relação hierárquica é importante também salientar que a Geografia Escolar não se configura como uma simplificação da acadêmica. Dessa forma as práticas docentes em Geografia são como o conhecimento geográfico efetivamente ensinado.

Um importante questionamento e apontamento está no fato de que a aprendizagem de conteúdos teóricos da Geografia Acadêmica não apresenta reflexão de seus significados mais amplos e de como atuar na prática da Geografia Escolar com esses conteúdos. Segundo Lana esse é um dos motivos do distanciamento entre a prática pedagógica e a produção científica da Geografia (CAVALCANTI, 2014, p.45).

Ainda relacionado à questão da Geografia Acadêmica e Escolar, a produção de Nestor Kaercher e Lana Cavalcanti converge no sentido de que a fragilidade epistemológica/ teórica dos professores resulta em uma Geografia Escolar enfraquecida (KAERCHER, 2007, p.28).

Kaercher apresenta ainda importantes reflexões sobre a prática pedagógica. Para o autor a Geografia Escolar apresenta-se como um “Gigante de pés de barro, comendo pastel de vento num fast food”. Os “pés de barro” é o resultado dessa pouca fundamentação epistemológica e teórica, fruto da separação entre a Geografia Escolar e Acadêmica. Essa Geografia frágil configura-se como uma disciplina que aparenta ser atual, moderna e interessante, mas não passa de um pastel de vento, sem conteúdo que possua significância para o aluno. Esse “pastel de vento” ainda é consumido em um fast food em uma analogia ao caráter “descartável” dessa disciplina.

Esses pés de barro (epistemologia pobre, pedagogia confusa) resultam numa Geografia escolar como pastel de vento, Geografia Fast Food. Pastel de vento porque vistoso de fora, recheio pobre. Fast Food porque sacia-nos rápido – há muito conteúdo a ver -, mas de forma pouco nutritiva, reflexiva (KAERCHER, 2007, p.29).

Outro ponto de convergência entre Kaercher e Cavalcanti está na constatação de que a Geografia Escolar ainda parte de um pressuposto de memorização de informações sobre lugares exóticos, algo que Nestor chama de Geografia do Telejornal, com muito conteúdo, mas sem relação entre um e outro (KAERCHER, 2007, p. 33). Lana apresenta a mesma reflexão quando afirma que a Geografia

Escolar não consegue em muitas vezes ultrapassar ou superar as descrições, enumerações de dados e de fenômenos (CAVALCANTI, 2010 p.37).

A constatação dessas fragilidades do ensino de Geografia também aparece nos levantamentos sobre o ensino dessa disciplina feitos por Castrogiovanni. Segundo o autor a desvalorização da Geografia Escolar possui como incentivo a ausência de conexão com a realidade vivida pelo aluno fora da escola. “A vida fora da escola é cheia de mistérios, emoções, desejos e fantasias, como tendem a ser as ciências. A escola parece ser homogênea, transparente e sem brilho no que se refere a tais características. É urgente teorizar a vida” (CASTROGIIVANNI, 2000 p.13).

Para compreender essas fragilidades da Geografia Escolar, Kaercher faz três importantes questionamentos que buscam compreender a origem dessa problemática. Conferir essa fragilidade a própria Ciência Geográfica é algo desconsiderado pelo autor, tendo em vista que apesar das correntes do pensamento geográfico, pouco se reflete na Geografia Escolar, no sentido de mudar suas práticas. Conferir essa fragilidade apenas ao professor é mais suave e individualiza as problemáticas das práticas pedagógicas, sendo fruto de uma possível má formação individual, sendo também descartado pelo autor. Portanto a fragilidade é da própria Geografia Escolar.

O que predomina, hegemonicamente, na Geografia Escolar é uma sucessão de informações sobre os lugares da Terra. Tudo cabe como sendo Geografia. Nós, de fato, falamos de tudo nas aulas, mas paradoxalmente, com muita pouca relação às categorias consideradas basilares à Geografia (espaço, território, região, paisagem, lugar, etc) (KAERCHER, 2007, p.28).

Sendo assim qual seria a validação da importância da Geografia como uma disciplina escolar? Utilizando-se da legislação vigente sobre o ensino básico na Lei nº 9.394/1996 podemos utilizar do Artigo 22, que determina a finalidade da educação básica, para fundamentar as práticas pedagógicas em Geografia.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Podemos encontrar a validação da Geografia enquanto disciplina escolar quando compreendemos que as reflexões propostas pela ciência em conjunto com a abordagem do seu objeto podem contribuir muito significativamente para a formação de um cidadão crítico em relação à compreensão da realidade que o cerca (PEREIRA, 2012, p. 21).

A Geografia Escolar deve buscar quebrar essa barreira que confere a ela o título de disciplina que somente apresenta dados, descreve regiões e lugares. Deve a Geografia Escolar conseguir que o aluno adquira ferramentas intelectuais que lhe permitam compreender que a realidade e espacialidade atual são extremamente importantes. Para isso é necessário que a Geografia Escolar não forneça conceitos prontos, mas deve buscar a formação de conceitos, tendo como embasamento as próprias vivências do estudante (CAVALCANTI, 2010, p.47).

A importância da Geografia escolar no sentido de que os estudantes sejam cidadãos atuantes não pressupõe que eles sejam “pequenos geógrafos”, da mesma forma que não deve ser descartada enquanto uma lente para compreensão da realidade cotidiana que cerca os estudantes, sendo necessário que suas práticas sejam fortalecidas e sua relevância seja reafirmada no currículo escolar.

A Geografia escolar deve, por meio dos conhecimentos geográficos, permitir que o estudante compreenda a evolução do mundo, as forças que formam os seus espaços e assegurar sua participação enquanto um cidadão consciente, configurando assim uma relação com o espaço-vivido.

[...] temos de assumir o nosso papel no ensino e na sociedade; temos de assumir nosso espaço – algo um tanto óbvio, para uma Ciência que tem como objeto de estudo o próprio espaço... [...] não podemos deixar de ensinar Geografia! Não queremos formar pequenos geógrafos, mas sim cidadãos que saibam utilizar o conhecimento geográfico para compreender a evolução do mundo em que vivem e, assim, nele assegurar a sua efetiva participação. (MORAES, 2006, p.65)

Deve-se pensar na educação e na Geografia escolar como concebidas para atender tanto os interesses sociais quanto os interesses dos indivíduos. Conforme cita Milton Santos, é a partir desses interesses fundamentais que deve partir a organização da educação básica, as práticas pedagógicas, bem como a relação da escola com a comunidade escolar e com o mundo.

O interesse social se inspira no papel que a educação deve desempenhar na manutenção da identidade nacional, na ideia de sucessão das gerações e de continuidade da nação, na vontade de progresso e na preservação da cultura. O interesse individual se revela pela parte que é devida a educação na construção da pessoa, em sua inserção afetiva e intelectual, na sua promoção pelo trabalho, levando o indivíduo a uma realização plena e a um enriquecimento permanente. Juntos, o interesse social e o interesse individual da educação devem também constituir a garantia de que a dinâmica social não será excludente. (SANTOS, 2002, p. 149).

A autora Vania Vlach aborda a retirada da Geografia dos currículos das *high schools* dos Estados Unidos, e citando apenas um estudo que busca identificar os danos causados na alfabetização geográfica, já ficam claras as perdas ocorridas.

Assim, a geografia voltou a ser ensinada nas *high schools* dos Estados Unidos desde o final da década de 1980, mas os resultados, como seria de se esperar, ainda deixam a desejar. Uma pesquisa feita pela *National Geographic Society* em 2002, revela que apenas 14% dos jovens estadunidenses de 18 a 24 anos localizam Israel, e 17% o Afeganistão, e que 11% desses jovens não conseguem localizar seu país no mapa! Deve-se registrar, porém, que o desempenho dos jovens que estudam (ou estudaram) geografia na escola foi superior ao daqueles que cursam (ou cursaram) estudos sociais. Por sinal, em 2002, o intelectual Gore Vidal assinalou que, pós Segunda Guerra Mundial, se deixou de ensinar geografia para se manter a população estadunidense na ignorância. (VLACH, 2003).

Outros autores reforçam a importância da Geografia escolar para a consolidação de um projeto de nação, que fortaleça juntamente com o ensino as proposições de redução de desigualdades e combate aos agentes internacionais sobre os países do terceiro mundo.

O professor Efrén Rodríguez, da *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* (UPEL) na Venezuela, reforça a importância do ensino de Geografia para a formação do sentimento de nação e consolidação de pertencimento ao lugar dos estudantes.

Enseñar Geografía lleva implícito un compromiso social, no podemos actuar de manera neutra, indiferente, tenemos que avanzar estrechamente relacionados con la comunidad, compenetrarnos con el entorno y utilizar los recursos del medio para producir una relación pensamiento-idea, creando de esta manera un apego hacia el lugar, un sentimiento de patria, que, sin dudas desarrollará una capacidad crítica donde se comience a gestar una conciencia de país. La Enseñanza de la Geografía tiene que llevar consigo una fuerte carga ideológica que permita diferenciarla de la manera tradicional, este compromiso se

práctica al ser consecuentes en la lucha social o en la cotidianidad de la vida. (RODRÍGUES, 2006)

Apesar de vários autores apresentarem a importância dessa Geografia escolar no século 21, em 1976 o geógrafo francês Yves Lacoste já apontava para o que ele chama de “geografia dos professores” e “geografia dos Estados maiores”. Ainda de acordo com o autor no seu clássico “A geografia serve A geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra” já apontava para a crítica à Geografia escolar. De acordo com o autor, essa geografia dos professores é desinteressante, enfadonha e enfraquecida em função do interesse de quem detém a geografia dos Estados maiores. Contextualizando a reforma proposta no Novo Ensino Médio com os apontamentos do autor da década de 1970, pode-se notar que ainda hoje, mais de 50 anos depois, a Geografia escolar continua sendo utilizada pelo Estado como uma forma de enfraquecer a formação de cidadãos críticos e partícipes dos processos socioespaciais, resultando no que Milton Santos chama de “deficientes cívicos” (LACOSTE, 1991, p.34).

Para aprofundar sobre a importância da Geografia escolar são utilizados referenciais teóricos que reforçam a identidade da Ciência Geográfica com a busca por um espaço vivido em contraposição ao espaço alienado. A obra do geógrafo francês Frémont aborda a noção do espaço vivido como uma contraposição ao espaço alienado, de forma que o autor afirma que “a alienação esvazia progressivamente o espaço dos seus valores, para reduzir a uma soma de lugares regulados pelos mecanismos da apropriação, do condicionamento e da reprodução social” (FRÉMONT, 1980, p. 242).

Pensando a Geografia escolar enquanto um ramo da Ciência Geográfica, deve-se então com a instrumentalização dos estudantes por meio das categorias de análise da Geografia, tornar possível que o espaço alienado dos estudantes, possa ser um espaço vivido. A inoperância da Geografia escolar na formação cidadã dos estudantes fará com que os mesmos se tornem estranhos a si próprios e ao espaço onde vivem (SERPA, 2019, p. 84). Apesar do geógrafo Angelo Serpa não apontar na sua obra “Por uma Geografia dos espaços vividos” de que forma a Geografia escolar deve desenvolver o raciocínio geográfico com os estudantes, a iniciativa de propor uma

Geografia que busque romper com a percepção dos espaços apenas como alienação possui importância singular quando pensamos na Geografia enquanto uma disciplina escolar. Ainda segundo Serpa:

Ou seja: uma Geografia dos espaços vividos deve ser capaz de resgatar a dialética entre o presente e o passado, entre o presente e o futuro, sendo a um só tempo retrospectiva e prospectiva. E com os “pés” fincados no presente. É essa, em outras palavras, uma dialética da diacronia e da sincronia, das sucessões e das coexistências, como propõe Santos, já que o entendimento dos espaços vividos no presente pressupõe a consideração do eixo das sucessões e do eixo das coexistências. (SERPA, 2019, p. 84).

Dessa forma abordagem da Geografia escolar pauta-se na importância dessa disciplina enquanto uma ferramenta para que os estudantes possam desvelar seu cotidiano, rompendo com a concepção do espaço alienado para consolidação de um espaço vivido.

Uma Geografia dos espaços vividos reconhece e busca revelar o papel da intermediação do cotidiano e das representações espaciais, nas relações sociedade-espaço, o cotidiano visto aqui como um conjunto de momentos e eventos espaço-temporais, que dá concretude aos processos de alienação e desalienação, relevando também os limites das análises estritamente morfológicas e/ ou ecológicas em Geografia, mediando as dimensões material e abstrata na produção do espaço. (SERPA, 2019, p. 85).

1.5.3 REFORMAS EDUCACIONAIS EM CONTEXTO NEOLIBERAL

As reformas educacionais fazem parte de toda iniciativa que o Estado promove na busca tanto de organizar o sistema educacional quanto também promover mudanças com objetivos específicos. Cada reforma é diretamente influenciada pelo seu contexto social, político, econômico, espacial, temporal e além desses, do interesse dos agentes públicos que estão à frente da proposta de reformulação. Cabe aqui, buscar um diálogo com a bibliografia disponível sobre o conceito de neoliberalismo bem como de que forma o contexto neoliberal incide diretamente sobre as reformulações das políticas educacionais.

O sociólogo Daniel Andrade traz importantes reflexões sobre a definição, e até mesmo a indefinição, do que é neoliberalismo. Ainda de acordo com Andrade o uso com maior frequência e a reincidência do termo nas pesquisas de cunho social é

verificada a partir dos anos 2000, apesar do termo já aparecer no Colóquio Walter Lippman (1938) e na primeira reunião da Sociedade de Mont Pèlerin (1947). Mas a dimensão atual do termo é cunhada principalmente a partir das reformas liberais do ditador Augusto Pinochet, no Chile, em 1978. A partir de então o conceito é utilizado basicamente por críticos para designar de maneira negativa as ondas de desregulamentação dos mercados, de privatizações e de desmonte do Estado de bem-estar (ANDRADE, 2019, p. 212). Cabe aqui apontar qual recorte do neoliberalismo é utilizado para situar a reforma do Novo Ensino Médio no contexto atual.

Conforme afirma Andrade (2019, p. 213): “[...] a existência de não um, mas de múltiplos neoliberalismos, que deslocam o nível de análise ao enfatizar a irreduzibilidade geográfica e histórica dos seus processos.” Compreender o neoliberalismo enquanto um conceito múltiplo é fundamental tanto para definir o utilizado na presente dissertação quanto também para não ocorrer na simplificação e indefinição de uma conceituação tão amplamente utilizada.

Além disso, o termo se refere a uma ampla variedade de fenômenos, como reformas de política econômica, modelos de desenvolvimento, ideologias e paradigmas acadêmicos. Por fim, o termo é utilizado de modo assimétrico pelos críticos, com uma conotação negativa, sem que virtualmente ninguém se identifique positivamente com ele (ANDRADE, 2019, p. 214).

Aqui apontamos a primeira filiação para que o neoliberalismo seja utilizado enquanto recorte. A indefinição concreta do termo é utilizada por muitos economistas como forma de desacreditar as análises feitas a partir do contexto neoliberal. Essa tentativa é uma resistência de quem busca a manutenção de uma posição dominante sobre os saberes científicos, revelando uma razão que almeja eliminar os julgamentos morais na política (ANDRADE, 2019, p. 2017). O neoliberalismo enquanto contexto é aqui utilizado para apontar críticas à visão reducionista de que apenas uma reforma feita a partir de um recorte econômico é o suficiente para solucionar as dificuldades no sistema educacional de uma nação. Conforme afirma Santos:

Por exemplo, fala-se muito na mudança de modelo econômico como a solução fundamental para as dificuldades da nação, desde o pagamento da dívida externa e da dívida interna até a retomada do crescimento e redistribuição das rendas pessoais e familiares. A convicção de que por aí alcançaremos os remédios para os males do

país nem mesmo exige a explicitação do que se entende por mudança de modelo econômico (SANTOS, 2014, p. 121).

Invoca-se o contexto neoliberal quando temos, por parte do Estado, a promoção de políticas públicas educacionais apenas sob o viés econômico. Reduzindo e principalmente ocultando os reais motivos dos problemas encontrados no cenário da educação brasileira. O contexto neoliberal é encontrado na política do Novo Ensino Médio quando se constata o que Milton Santos afirma na sua crítica ao modelo econômico com vistas a um modelo cívico (SANTOS, 2014, p. 121): “Um modelo econômico, tomado isoladamente, e por melhor que ele pareça, não bastará para que os grandes problemas da nação sejam solucionados. A sociedade é mais que a economia”.

Um segundo apontamento do contexto neoliberal no cenário da reforma do Novo Ensino Médio se dá quando é percebido no discurso da reforma uma tentativa de falsa autonomia ao estudante. Essa individualização, e consequente responsabilização privada, coloca nas mãos dos jovens uma falsa possibilidade de sucesso, creditando apenas ao mesmo um processo muito mais complexo, como é a educação. Essa infiltração da lógica neoliberal é caracterizada por Daniel Andrade que afirma (ANDRADE, 2019, p. 219): “A norma da vida neoliberal é caracterizada pela lógica do mercado, caracterizada pelas dimensões da concorrência e da forma da empresa privada”.

Essa dimensão neoliberal está na proposta do Novo Ensino Médio quando no próprio site do Ministério da Educação, na sessão para tirar dúvidas consta: “O Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que possibilita aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos³”. Esse falso protagonismo é demasiadamente problemático quando vemos levantamentos feitos por universidades, como a Universidade Federal de Pernambuco. De acordo com a pesquisa “Causas da evasão de alunos nos cursos de graduação presencial da UFPE” quase 40% dos universitários evadiram dos cursos

³ Disponível no domínio: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361> – Acesso em 10/01/2021

de graduação até o terceiro semestre, sendo o principal motivo a não identificação com o curso universitário (UFPE, 2016, p. 26).

A lógica do desempenho, da competição individual, do mérito e da responsabilidade de qual ensino médio será cursado pelo estudante, é mais uma armadilha de uma reforma feita em contexto neoliberal. Essa individualização do processo educacional, que é objetivamente um processo coletivo, é a adaptação do modo de vida ao mercado. Sobre essa dinâmica do mercado na vida cotidiana Milton Santos afirma:

Se cada qual pudesse estar consciente de suas possibilidades reais a partir de sua situação concreta, o mundo da fantasia cederia lugar ao confronto com um mundo incapaz de premiar os esforços individuais (SANTOS, 2014, p. 54).

A mesma lógica do mercado em todas as dimensões sociais é também reforçada por Daniel Andrade quando esse dialoga com as definições de neoliberalismo por autores referência, como Foucault:

O Estado deve, assim, generalizar a forma empresa no interior do tecido social de modo que o próprio indivíduo se torne uma e participe ativamente das decisões em seu trabalho. No caso dos neoliberais americanos, procura-se estender a grade de inteligibilidade econômica para todas as dimensões sociais, generalizando a noção de capital humano como princípio decifrador dos comportamentos e das relações. O indivíduo torna-se governável por meio de seu cálculo econômico interno e pela definição das regras ambientais do jogo, ao mesmo tempo em que o próprio Estado se submete a um tribunal econômico permanente, que julga as ações públicas segundo critérios de rentabilidade (ANDRADE, 2019, p. 220).

Essa subordinação da educação a metas e resultados quantitativos faz então parte desse contexto neoliberal em que a racionalidade dominante nas ações e planos do governo, colocados em prática por meio de políticas públicas, é da total perspectiva do mercado, que como afirma Marques (2018, p. 125): “[...] os problemas de ordem da qualidade de vida, do desemprego, etc., são vistos como questões a serem enfrentadas na esfera dos indivíduos”.

Ainda de acordo com Roberto Marques:

Nessa lógica, o Estado (ou governo) se abstém de promover políticas

de enfrentamento das desigualdades de direitos e de renda, restringindo suas ações no campo social a estimular “formas de enfrentamento individual das adversidades. Estão no bojo desse pensamento as promoções de *empreendedorismo*, e a pedagogia das competências (MARQUES, 2018, p. 126).

Como terceiro, e último ponto, é encarado o contexto neoliberal da reforma do Novo Ensino Médio a partir do recorte marxista do conceito. A abordagem estrutural marxista afirma que o neoliberalismo é uma estratégia que por meio da política busca reafirmar os poderes hegemônicos da luta de classe, expandido globalmente (ANDRADE, 2019, p. 221). Essa expansão global das forças que mantém privilégios de um pequeno grupo abastado se dá via processo de globalização no período técnico científico informacional.

Esse recorte marxista do neoliberalismo é profundamente analisado por David Harvey, que afirma:

Podemos, portanto, interpretar a neoliberalização seja como um projeto utópico de realizar um plano teórico de reorganização do capitalismo internacional ou como um projeto político de restabelecimento das condições de acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas. Defenderei a ideia de que o segundo desses objetivos na prática predominou. A neoliberalização não foi muito eficaz na revitalização da acumulação de capital global, mas teve notável sucesso na restauração ou, em alguns casos (a Rússia e a China, por exemplo), na criação do poder de uma elite econômica. O utopismo teórico de argumento neoliberal, em conclusão, funcionou primordialmente como um sistema de justificação e de legitimação do que quer que tenha sido necessário fazer para alcançar esse fim. Os dados sugerem, além disso, que quando os princípios neoliberais conflitam com a necessidade de restaurar ou sustentar o poder da elite, esses princípios são ou abandonados ou tão distorcidos que se tornam irreconhecíveis (HARVEY, 2008, p. 27).

A reforma do Novo Ensino Médio se insere nesse contexto neoliberal global quando os próprios documentos oficiais afirmam que: “Essa meta está relacionada ao resultado obtido pelos 20 países mais bem colocados no mundo, que compõe a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Ademais o mesmo documento também reforça que o Novo Ensino Médio: “[...] alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial [...]” (BRASIL, 2016).

A homogeneização dos territórios enquanto espaços produtivos de uma ordem

global capitalista, desconsidera de sobremaneira as particularidades dos lugares. Afinal, de que forma as pressões do Banco Mundial ou as recomendações da OCDE se alinham as demandas da educação no terceiro mundo latino-americano que é o Brasil? A educação na periferia do capitalismo é vista com toda a sua complexidade e principalmente função social ou apenas enquanto formadora de mão de obra de um mercado global? Sobre essa ordem neoliberal Milton Santos afirma (SANTOS, 1999, p. 338): “A ordem global busca impor, a todos os lugares, uma única racionalidade. E os lugares respondem ao Mundo segundo os diversos modos de sua própria racionalidade”.

Também possui enorme relevância reafirmar que o contexto neoliberal se dá num mundo globalizado, em que as técnicas permitiram o estabelecimento de redes por meio das quais os atores hegemônicos podem utilizar de todos os territórios a partir de informações adequadas (SANTOS, 1999, p. 243). A globalização técnico-científica-informacional permite então que o neoliberalismo se expanda enquanto modelo para internacionalizar os interesses dos atores hegemônicos.

De acordo com Milton Santos esse processo de internacionalização faz com que territórios nacionais se transformem num espaço nacional da economia internacional, de forma que o uso do território por firmas transnacionais passa a ser muitas vezes comum, substituindo o uso pela própria sociedade nacional. Nesse chamado capitalismo sem fronteiras os interesses multinacionais vão enfraquecendo os Estados, submetendo seus interesses e triunfando sobre as políticas de governo. Ainda segundo Santos: “os negócios governam mais que os governos” e “os Estados aparecem como servos das corporações multinacionais” (SANTOS, 1999, p. 244).

Com tudo que foi exposto faz-se necessário situar a reforma do Novo Ensino Médio no contexto neoliberal, seja pelo seu caráter de redução dos complexos processos sociais à lógica da economia matemática, seja pela individualização do processo coletivo que é a educação ou seja pelos agentes hegemônicos por traz da política pública. Entende-se, como afirma Santos que: “Acreditar, todavia, que o Estado se tornou desnecessário é um equívoco” (SANTOS, 1999, p. 245).

1.6 PASSOS METODOLÓGICOS

1.6.1 ABORDAGENS DA PESQUISA: QUALITATIVA

Conforme já salientado as pesquisas em Geografia escolar vêm apresentando cada vez maior importância no círculo acadêmico. Apesar de corresponder a um ramo da Ciência Geográfica, a Geografia escolar não apresenta uma única corrente metodológica para desenvolvimento de suas pesquisas. Os maiores expoentes dessa área, recorrem as mais variadas visões ideológica, seguindo o positivismo, o fenomenologismo, o marxismo, com abordagens tanto empíricas quanto exclusivamente científicas. Numerosas são também as pesquisas em Geografia escolar que utilizam tanto da abordagem qualitativa quanto a quantitativa.

Aqui cabe ressaltar o contexto histórico e espacial em que essa dissertação se insere. O início da pesquisa (2019) a realidade e horizonte possível sobre a implantação do Novo Ensino Médio era bem diferente do presente. A pandemia causada pela Covid-19 alterou não apenas o NEM como o espaço escola como um todo. Ainda é cedo para traçar um perfil das mudanças no espaço escolar que serão fruto das adaptações ocorridas durante a pandemia por Covid-19. A pandemia implicou numa grande quantidade de adaptações feitas em relação aos métodos de pesquisa aqui utilizados.

Dito isso, para analisar os impactos da Geografia escolar do Novo Ensino Médio em Unidades de Ensino do território de exclusão de Ceilândia – Distrito Federal a presente dissertação terá um viés dialético, analisando a reforma proposta no Novo Ensino Médio tendo como recorte o contexto de reformas neoliberais promovidas a partir da segunda metade de 2016.

A abordagem dialética torna-se importante pois fornece as bases para uma “interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas econômicas, sociais, culturais etc.” (GIL, 1999, p. 32), de forma que compreender a formação da Ceilândia enquanto um território de exclusão necessita de uma abordagem que contemple toda a ampla gama de intencionalidades na produção desse espaço. Essa abordagem se faz necessária quando a reforma educacional em contexto neoliberal possui atores não apenas internos na sua

formulação (MARQUES, 2018, p. 122).

Considerando que o objetivo da pesquisa está focado no processo ao invés dos produtos ou resultados, a pesquisa será qualitativa. Com a abordagem qualitativa busca-se o que Teixeira afirma quando diz que nessa abordagem busca-se identificar “como o fenômeno acontece, como se manifesta, como é percebido, como é representado pelos atores etc. O antes, o durante e o depois são considerados, os passos, a trajetória, o percurso etc.”. (TEIXEIRA, 2009, p. 123). Os dados não serão levantados visando unicamente a comprovação de uma hipótese, sendo importante o conhecimento da realidade abordada para compreender o objeto de estudo que se pretende analisar. Dessa forma descartou-se a abordagem feita com base em dados estatísticos e numéricos.

A abordagem qualitativa se faz necessária quando se compreende que a Geografia escolar, seus atores e socioespacialidades são extremamente complexas para serem reduzidas a uma abordagem estatística ou numérica. Ainda segundo Leite:

Uma das características da aplicabilidade dos métodos qualitativos são as situações em que se necessita realizar classificações comparativas e que se pretende identificar proporção, grau ou intensidade de um determinado fenômeno. Nesses casos, mesmo existindo uma medida quantitativa no processo de investigação, o objetivo exigirá uma classificação. Em outras palavras, o uso do método dependerá da natureza da pesquisa ou da predominância dos processos que participam da pesquisa. (LEITE, 2008, p. 100).

Ressalta-se aqui a complexidade que é o ambiente escolar e como seus processos e dinâmicas são mutáveis, de forma que não é buscado um engessamento da pesquisa. A pesquisa qualitativa é utilizada não para benefício do pesquisador, mas para benefício da própria pesquisa, que por ser uma abordagem mais interpretativa já que a complexidade demonstrada no objeto de estudo não exige, na abordagem aqui utilizada, uma quantificação dos fenômenos e processos (PESSÔA, 2012, p.10).

A situação provocada pela pandemia da Covid-19 também resulta em uma necessidade maior de adaptação e mudanças que surgem a partir da própria coleta de dados. Como afirma Vera Salazar Pessôa (PESSÔA, 2012, p. 10): “por meio das

informações coletadas e analisadas, é possível originar a exigência de novas buscas de dados”. A pesquisa qualitativa fornece as ferramentas necessárias para as adaptações e novas ramificações que o próprio desenvolver da pesquisa impulsiona.

A pesquisa é qualitativa tendo em vista essa complexidade que é o ambiente escolar bem como as adaptações que surgem a partir da coleta de dados e observações empíricas realizadas durante a aplicação dos métodos. A escolha do método qualitativo se dá quando a pesquisa se enquadra no que afirma Pêssoa:

Desse modo, na pesquisa qualitativa é importante a imersão do pesquisador no contexto de interpretar e interagir com objeto estudado e a adoção de postura teórico metodológica para decifrar os fenômenos. A ciência é dinâmica e está sempre em processo de mudança à procura de novos resultados (PESSÔA, 2012, p. 12).

A pesquisa qualitativa não se faz “menos ciência” em função do seu caráter flexível, em função das mudanças nas trilhas para levantamento de dados e abordagens. Ela se faz fundamental justamente por considerar a complexa e diversa nuances do processo e espaço educacionais. Conforme afirma Arilda Godoy:

Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (GODOY, 1995, p. 21).

1.6.2 ESCOLHA DO RECORTE ESPACIAL E DOS ENTREVISTADOS

O recorte espacial será uma escola de Ensino Médio do território de exclusão de Ceilândia. A escolha desse recorte ocorre tanto pela carga simbólica que a Ceilândia possui para o pesquisador, enquanto morador e estudante da Região Administrativa, quanto pela prática pedagógica dele enquanto educador da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia. O recorte espacial é determinante para as escolhas metodológicas aqui feitas. Compreender a reforma do Novo Ensino Médio no contexto de um território de exclusão, traz à luz da pesquisa toda a dinâmica do processo educacional em um local marcado pela segregação socioespacial.

Ao longo de todo o trabalho não serão nomeados nem as escolas nem os entrevistados, ocultando seus nomes para manter o caráter sigiloso das informações. Tal medida se faz necessária tanto pelos constantes ataques e perseguições sofridas pelos profissionais da educação quanto também para que os mesmos se sintam mais confortáveis em expor suas opiniões, concepções e análises sobre o que está sendo o Novo Ensino Médio. A escola selecionada está localizada em Ceilândia Norte, oferecendo o Ensino Médio regular nos três turnos (matutino, vespertino e noturno).

Os entrevistados serão professores e professoras de Geografia que atuam no 1º e 3º anos do Ensino Médio. Esses profissionais e séries selecionados se dá, primeiramente, em função da implantação obrigatória do Novo Ensino Médio durante o ano de 2022 nas turmas de 1º ano. Proceder a pesquisa com os professores que atuam no 1º ano será um recorte fundamental para compreender de que forma foi elaborada nas unidades escolares a proposta para o Novo Ensino Médio bem como compreender de que forma o processo está ocorrendo já nesse ano de implantação. Já os professores de Geografia que atuam no 3º ano do Ensino Médio são em sua maioria, professores mais antigos na rede de ensino, que optam por essas turmas no processo de escolha delas. Esses professores já possuem uma maior bagagem e histórico com a educação, fornecendo informações importantíssimas sobre o ensino de Geografia ao longo do Ensino Médio. A prática pedagógica com estudantes no último ano da educação básica fornecerá um recorte importante para compreender as nuances que envolvem a educação básica, em especial o Ensino Médio.

Na escola selecionada foram feitas observações empíricas que auxiliaram substancialmente o direcionamento da pesquisa, fornecendo por meio dos discursos e do cotidiano escolar, novas abordagens e indagações aqui discutidas.

Ademais foi realizada com os professores e professoras aqui pesquisados a técnica de entrevistas narrativas. Essa escolha de método se dá em função da orientação desta pesquisa em buscar compreender as discrepâncias entre as normativas legais do Novo Ensino Médio e a prática pedagógica dos profissionais da educação. Esse tipo de entrevista corrobora os objetivos aqui elencados quando temos que:

As entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir

das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional. Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. Tendo como base a ideia de reconstruir acontecimentos sociais a partir do ponto de vista dos informantes, a influência do entrevistador nas narrativas deve ser mínima (MUYLEAERT, JÚNIOR, GALLO, NETO e REIS, 2014, p. 194).

A opção pela entrevista narrativa permite que os pesquisados tenham uma maior abertura para discorrer sobre uma temática específica, no caso a reforma do Novo Ensino Médio e o ensino de Geografia. Busca-se por meio tanto da prática pedagógica dos educadores quanto com sua interpretação e concepções sobre a reforma, analisar e compreender as nuances da reforma proposta para os profissionais que estão à frente do processo de ensino aprendizagem.

SECÇÃO II – CEILÂNDIA E SUA REDE DE ENSINO PÚBLICA

2.1 A CAMPANHA DE ERRADICAÇÃO DE INVASÕES – CEI

Brasília é sabidamente uma das grandes produções do espaço urbano no século 21 da América Latina, tendo como vários os atores que marcam a consolidação da cidade como nova capital. Os planos para consolidação da nova capital federal eram todos cirurgicamente pensados pelos idealizadores. Brasília deveria representar a modernidade de um país em processo de industrialização.

Utópica, a proposta urbanística e arquitetônica de Brasília pretendia por meio do racionalismo modernista criar uma nova ordem social. Incorporando o determinismo dos modelos urbanos modernistas, em especial do progressista, buscou-se produzir na futura capital federal uma outra forma de sociabilidade urbana, mais igualitária, onde pudesse encontrar harmonia e agregação urbana. (MORAES, 2004, p. 37)

Sendo assim a busca pela construção de uma cidade que representasse o ideal de modernidade era o foco do processo que foi conduzido como o Estado sendo seu maior idealizador, planejador, financiador, projetista e proprietário do solo (STEINBERGER, 1999, p.30). Esse processo deveria contar também com a consolidação de um novo paradigma de cidade, já que não deveriam ser reproduzidos os problemas existentes em espaços urbanos (MORAES, 2004, p. 38).

Entretanto apenas um agente não pode ser o único responsável pela consolidação de um espaço, sendo que as variadas intencionalidades são de extrema importância, para a consolidação do mesmo, de forma que Brasília não poderia apresentar uma racionalidade completamente diferente da já existente no território brasileiro na década de 1950. Sobre a produção do espaço Santos diz:

Lembre-mos, porém, de que os resultados da ação humana não dependem unicamente da racionalidade da decisão e da execução. Há sempre, uma quota de imponderabilidade no resultado, devida, por um lado, à natureza humana e, por outro lado, ao caráter humano do meio. (SANTOS, 1996, p.94)

Figura 1 – Planejando Brasília – O Estado como “ditador” do Espaço – Oscar Niemeyer, Israel Pinheiro, Lúcio Costa e Juscelino Kubitschek



Foto: VASCONCELOS, 1988, p.113

Na construção de Brasília tão importante quanto o Estado foram os operários que aqui chegaram, sendo empurrados pelo desespero da região que residiam e a esperança pela modernidade de Brasília⁴. A busca por novas oportunidades foi oferecida principalmente pela construção civil, que deveria contar com toda a mão de obra necessária para cumprir a promessa dos 50 anos em 5. Porém em Brasília foi marcante a consolidação de uma política de segregação e exclusão dos pioneiros da construção. Na capital consolidou-se a dualidade entre o poder público e a população trabalhadora.

Nos anos que sucederam a construção da nova capital uma das dinâmicas mais surpreendentes ocorridas foram os fluxos migratórios que trouxeram uma massa de

⁴ Conforme relatos históricos, a imigração nordestina para Brasília atingiu seu apogeu em 19 de março de 1958. A ausência prolongada de chuvas fez com que o dia de São José fosse declarado o dia “D” da imigração nordestina (CODEPLAN, 2013, p.12)

migrantes para Brasília. Toda essa população buscava juntamente com melhores condições, propiciadas pela necessidade na construção civil, seguir o que ditava o tão querido presidente Juscelino.

Foi um gênio político, intuitivo, perseverante, até mesmo ingênuo das velhas maquinações políticas, mas carismático e empreendedor ao ponto de arrastar multidões na esteira de seu entusiasmo e os seus correligionários e inimigos no dinamismo de suas ações contínuas. Em seu redor as pessoas fervilhavam e se moviam, animadas mais pela força de uma crença arrebatadora e catalisadora do que pelo alinhamento ideológico ou fanático. (MIRANDA, 1985, p. 79).

A primeira leva de imigrantes continham cerca de 42 trabalhadores que partiram da cidade de Araxá, Minas Gerais, em 18 de outubro de 1956, tendo como missão erguer o Catetinho, futura residência do presidente⁵. A viagem além de demorada, em função das escassas rodovias, era cansativa e em cima dos famosos “pau-de-arara” como registrado na Figura 2.

Figura 2 – Os primeiros migrantes da nova capital



Foto: VASCONCELOS, 1989, p.80

Nesse período estima-se que a população não ultrapassava seis mil pessoas levando em conta os três municípios que formavam Brasília (Planaltina, Formosa e

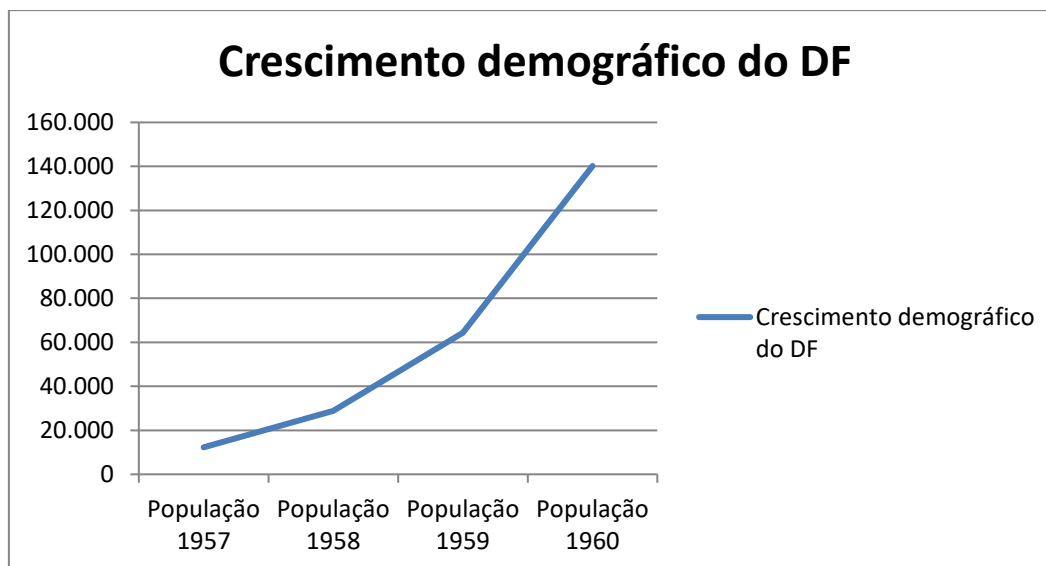
⁵ Correio Braziliense – 2011 – Como nasce uma cidade – Série de reportagens

Luziânia). Entretanto, a partir daquela primeira chegada de trabalhadores, o que se veria seria um dos maiores fluxos populacionais que já ocorreram no Brasil. (CODEPLAN, 2013, p.11).

Essa explosão populacional, representada no Gráfico 3, é hoje não apenas um entrave para as questões socioeconômicas do Distrito Federal. Apresenta como a intencionalidade proposta pelo Estado na construção da capital, não foi completamente controlada, tendo efeitos diversos como a segregação ocorrida na criação de Ceilândia. Ainda sobre o crescimento populacional o Governo do Distrito Federal analisa.

Embora Brasília, como capital administrativa do Brasil, tenha sido concebida para ser ocupada por apenas 500.000 habitantes no ano de 2000, tal cifra havia sido atingida em fins da década de 1960, considerando Brasília como o Plano Piloto e os aglomerados urbanos da área do Distrito Federal. A dinâmica demográfica de Brasília possui características que a diferencia de outras cidades, principalmente das capitais que, no processo de desenvolvimento de suas áreas urbanas, deram origem a grandes regiões metropolitanas, calcada no rápido crescimento populacional incentivado pelo desenvolvimento industrial. (GDF, 2004, p.83).

Gráfico 3 – Crescimento demográfico do DF em seus primeiros anos.



Fonte: CODEPLAN, 2013, p. 20

Conforme podemos analisar nos dados do Gráfico 3, em um curto período de

apenas três anos a população do Distrito Federal sobe de 12.283 habitantes, em 1957, a 140.164 habitantes em 1960. Toda essa população vai enfrentar desde o início da construção da capital a problemática da moradia em Brasília, que até hoje se mantém.

O surto populacional ocorrido durante a construção faz com que antes da inauguração da nova capital seja realizada a primeira tentativa de erradicação de invasões, com a criação da cidade-satélite⁶ de Taguatinga. Toda a preocupação com o planejamento não conseguiu fazer com que a realidade histórica do Brasil estivesse alheia a Brasília, e o processo de segregação espacial e social só iria se acentuar cada vez mais, criando em 1971 a cidade-satélite de Ceilândia. (MORAES, 2004, p. 40).

Todo esse processo de exclusão da população trabalhadora para as cidades-satélites constitui uma dinâmica estudada e analisada por vários pesquisadores ao redor do mundo. Ainda segundo Henry Lefèbvre, no momento em que as dinâmicas urbanas e sociais ameaçam o domínio e os privilégios de uma classe dominante, esta expulsa do centro urbano e da própria cidade o proletário (LEFEBVRE, 1991, p. 14).

O processo que ocorre em Brasília é também descrito por Moraes:

Para preservar a imagem de cidade modernista do projeto inicial, essas cidades foram instaladas em áreas distantes do centro de Brasília facilitando o controle social das classes populares. As cidades-satélites tornaram-se, então, abrigo essencialmente da enorme massa de migrantes-operários e de outros trabalhadores sem qualificação que foram transferidos de acampamentos e de invasões próximas ao Plano Piloto. Enfim, a política adotada pelo Estado, nesse momento, foi a de “desobstrução” do centro (Plano Piloto) e o critério ordenador foi empurrar as cidades-satélites (MORAES, 2004, p. 42).

A construção da nova capital inicia-se em 1956 e no final dos anos 60 Brasília já está consolidada como uma cidade urbana marcada por um espaço desigual produzido pelo Estado. Moraes descreve a realidade de Brasília nesse período.

No final dos anos 60, a organização espacial de Brasília exibia núcleos urbanos esparsos, com ocupação extensiva de áreas, baixa densidade populacional e grandes vazios inter e intraurbanos. A precariedade ambiental das cidades-satélites e as demais distorções identificadas contribuíram para a criação de um discurso de separação e

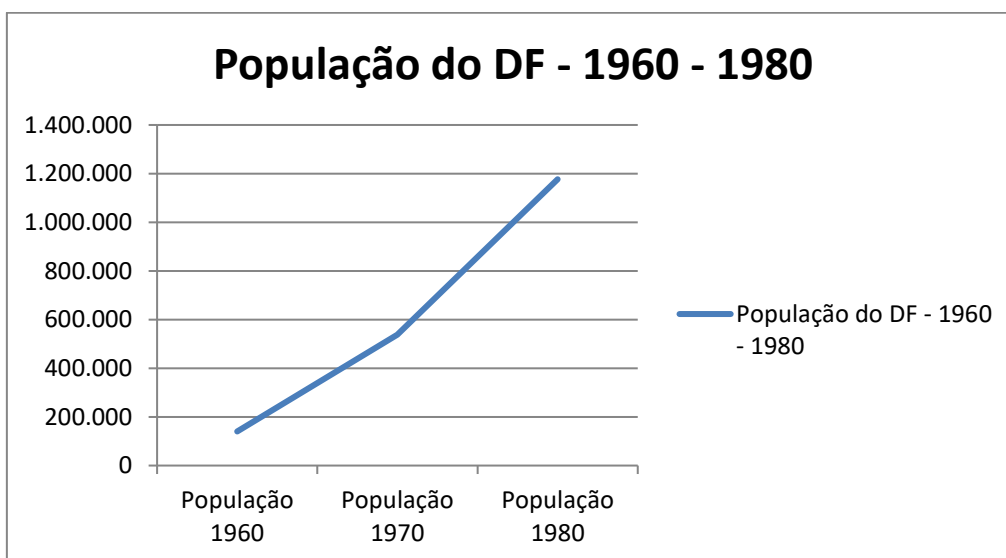
⁶ O termo “cidade-satélite” apareceu pela primeira vez na Lei nº 3.751, de 13/04/1960, quando Taguatinga já havia sido criada (IPEA, 2001, p.111).

desvinculação dessas cidades. Segundo a imagem estabelecida, a capital passou a ser identificada com o Plano Piloto e as cidades-satélites, embora integrantes do Distrito Federal, tornaram-se uma espécie de limbo (MORAES, 2004, p. 45).

Apesar da inauguração de Brasília em 1961 os fluxos migratórios continuaram (Gráfico 4), afinal a capital ainda era um enorme canteiro de obras. A necessidade de contar cada vez mais com operários fez com que a recém-criada Taguatinga não fosse suficiente para abarcar os trabalhadores, e a questão habitacional se tornou um dos principais problemas de Brasília (RIBEIRO, 1980, p.46).

O Gráfico 4 representa como a população de Brasília possui um crescimento significativo, mesmo após a inauguração da capital. Dez anos após a entrega do projeto o Distrito Federal já apresenta uma população maior que a estimada nos planos para o ano 2000, de 500.000 habitantes.

Gráfico 4 – Crescimento populacional após a inauguração de Brasília.



Fonte: CODEPLAN, 2013, p. 40

Do total populacional que habitava Brasília em 1970 cerca de 100.000 pessoas estavam em invasões, levando vidas sub-humanas. Essa população encontrava-se nas invasões do IAPI, Morro do Urubu, Placa das Mercedes, Sarah Kubistchek e Vilas

Tenório e Esperança, Bernardo Sayão, Colombo e outras situadas nas proximidades do Núcleo Bandeirante (VASCONCELOS, 1988, p. 53).

Toda essa população representava uma enorme preocupação para o Estado, que posteriormente agiria por meio de uma Campanha de Erradicação de Invasões (CEI), que iria ser materializada na inauguração de Ceilândia.

É bom que se diga que começou cedo a diferenciação social refletida na ocupação do espaço em Brasília. Paralelamente ao assentamento planejado do Plano Piloto foram surgindo adaptações e novas formas de ocupação espontâneas, não prevista nos projetos. Já no início da construção havia os “acampamentos” das firmas construtoras, verdadeiras vilas onde viviam operários, engenheiros e técnicos, e que se esperava fossem desaparecendo quando os trabalhos terminassem. (RESENDE, 1991, p.217)

O Estado começa a buscar soluções para o crescente aumento das favelas na cidade, e em 1969 é realizado um seminário que busca identificar a situação existente no cenário social, político, econômico e cultural de Brasília.

Como não era de se estranhar e estavam visíveis na realidade local, as ocupações eram um dos mais sérios problemas sociais da Capital. Algumas justificativas técnicas corroboram a ideia do Estado de transferir a população das ocupações irregulares.

Esta invasão (IAPI) é uma séria e permanente ameaça a toda a estrutura urbanística e arquitetônica da cidade, quiçá à sua própria sobrevivência, pois constitui a principal fonte de poluição do Lago Paranoá, já que os detritos de poluição são hoje objeto de estudos por parte de Governos como os da Grã-Bretanha, Estados Unidos e Japão, e de organismos mundiais como a ONU, uma vez que se tornaram um risco sério e constante para a saúde e para a vida humana. O Lago Paranoá corre o perigo da poluição. Dela já mesmo começa a padecer. Como o agravamento do problema poderia tornar a cidade praticamente inabitável, o Governo estabeleceu planos e adotou medidas para eliminá-lo, a curto, médio e longo prazo. (GDF, 1971, p.2014).

Figura 3 – Localização da Ocupação do IAPI



Elaboração nossa

É interessante notar que nesse período não são analisadas as ocupações de luxo que ocorrem ao longo das margens do Lago Paranoá. É como se os dejetos e ocupação da população de renda mais elevada, não significassem nenhuma ameaça aos recursos hídricos. Apenas a ocupação da população de baixa renda representa problemas ambientais.

No ano de 1969 vários foram os levantamentos feitos pelo poder público que buscavam analisar a questão das ocupações. Um levantamento feito pela Secretaria de Serviços Sociais constata que a ocupação do IAPI, ao lado do hospital de mesmo nome, as Vilas Tenório, Esperança, Bernardo Sayão e Colombo e os morros do Urubu e do Querosene abrigavam cerca de 15.000 barracos, com uma população estimada em aproximadamente 100.000 pessoas (VASCONCELOS, 1988, p.55).

Figura 4 – Ocupação do IAPI – 80.000 pessoas que posteriormente serão removidas



Foto: VASCONCELOS, 1988, p.54

Sobre esse período Paviani relata que era de divulgação pública da imprensa do período que o presidente sentia certo incômodo com o que representavam essas ocupações. O presidente realizava um percurso para a Granja do Riacho Fundo durante os finais de semana, e nesse percurso as ocupações faziam parte da paisagem. Dessa forma o então presidente Médici é um dos que recomenda a remoção (PAVIANI, 1997, p.51).

Além do incômodo causado no presidente, outras autoridades também se preocupavam com as ocupações, já que muitas localizavam-se na entrada da nova capital, Béu descreve o que ocorria.

A pobreza explícita, mostra diuturnamente aos ilustres visitantes na entrada da cidade, incomodava autoridades, e ajudava a desmistificar o chamado “milagre brasileiro”, *slogan* usado pelo governo com o objetivo de enaltecer o suposto êxito de sua política econômica. (BÉU, 2007, p.67).

Dessa forma o então governador do Distrito Federal Hélio Prates da Silveira,

admitindo o problema das ocupações encarrega o Secretário de Serviços Sociais Otomar Lopes Cardoso a transferir, entre outros fatores, para elevar o nível de vida da população excluída e preservar o plano urbanístico de Brasília (GDF, 1973, p.15).

Já em janeiro de 1970, em uma reunião com o governador Hélio Prates, Otomar sugere a solução para o problema, que deveria ser a erradicação da população das favelas para uma área distante 33 quilômetros do Plano Piloto⁷, contemplando dessa forma a proposta inicial de retirar a população das proximidades da nova capital.

Sendo assim em 1970 o Governo do Distrito Federal cria o que seria a maior política pública para remoção de ocupações já ocorrida em Brasília. É lançada na sociedade a Campanha de Erradicação de Invasões (CEI), um movimento não institucionalizado que teve como presidente a esposa do governador Vera Prates da Silveira.

A política deveria atender o que queriam as autoridades, e ao mesmo tempo deveria convencer os moradores que as remoções significariam uma melhora nas suas condições de vida e moradia.

Para o assentamento das populações foi escolhida uma área ao norte e anexa a Taguatinga, numa posição oeste do Plano Piloto. A NOVACAP demarcou cerca de 17.619 lotes, cada um medindo 10x25 metros, numa área que continham 20 quilômetros quadrados.

Para essa região seriam transferidos os moradores das favelas localizadas na Saída Sul: Vila do IAPI, Vila Tenório, Vila Esperança, Vila Bernardo Sayão, Vila Colombo, Moro do Querosene, Moro do Urubu, Curral das Éguas e Placa das Mercedes (BÉU, 2007, p.68).

⁷ Neste trabalho será utilizado o termo “Plano Piloto” para designar a região central de Brasília, englobando as Regiões Administrativas de Brasília (RA I), Lago Sul (RA XVI) e Lago Norte (RA XVIII).

Figura 5 – Local de destino para a população removida



Elaboração nossa

Todo o projeto de remoção da população deveria ser realizado em três etapas, sendo que ao final seriam consolidados os equipamentos físicos e públicos para a nova cidade-satélite. Na primeira etapa seria realizado um trabalho de preparação da população removida para que fosse realizada a mudança.

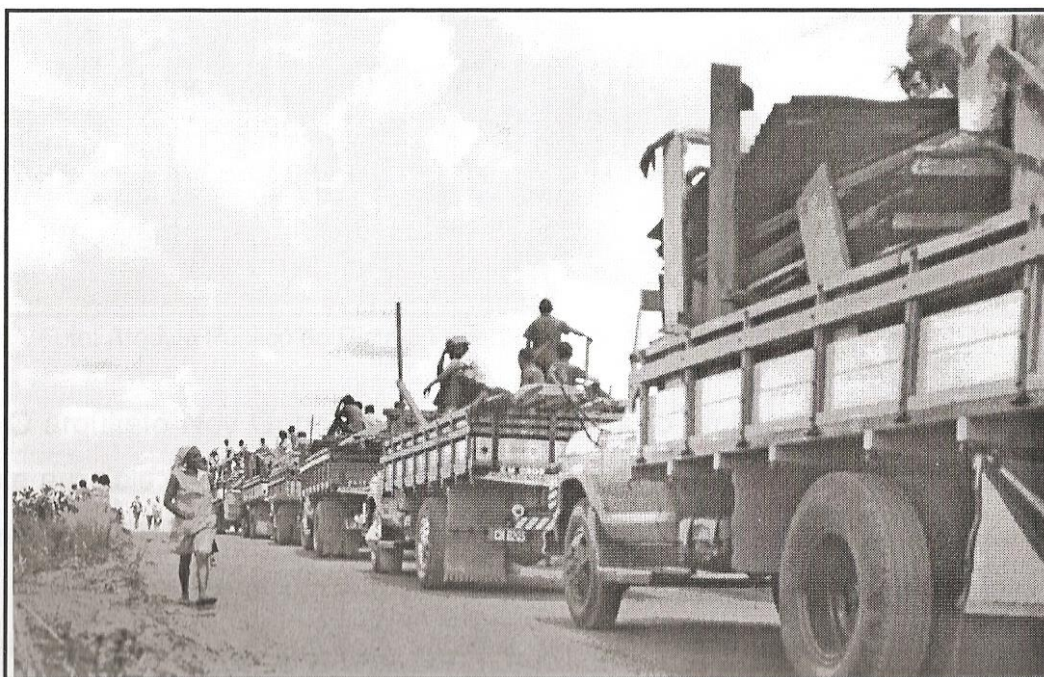
Na segunda etapa os moradores seriam removidos para um lote urbanizado, próprio, com habitação provisória e acesso aos serviços mínimos. Na terceira etapa aconteceria a integração social, urbana e o desenvolvimento das infraestruturas necessárias. Entretanto vários relatos posteriores mostram que apenas a remoção foi feita como previsto. Os equipamentos e assistência prometidos, não estiveram presentes no processo.

Tinha cada monte de cupim enorme. Aí eu perguntei pra mim mesma: Meu Deus, como é que a gente vai viver aqui? E o caminhão do Serviço Social jogou a gente ali e acabou a história. O homem só falou assim: ai está a propriedade de vocês, e mostrou os quatro toquinhos de pau,

demarcando o lote. Ninguém sabia onde era a frente nem os fundos, porque não tinha nada em volta e tudo era mato. Fizemos logo um barraquinho para cobrir os meninos, que estavam com muita febre. Chegou a noite e a chuva continuou caindo. Quando liguei o fogão para fazer um chá para eles, o gás acabou. Ai, o que aconteceu: a ente não tinha gás, não tinha lugar para comprar e, se tivesse, não adiantava, porque a gente não tinha dinheiro (BEU, 2007, p. 68-69).

Dessa forma no dia 27 de março de 1971 tem início a remoção da população para o que seria Ceilândia, nome que deriva da sigla CEI (Campanha de Erradicação de Invasões) acrescida da palavra “lândia” de origem estadunidense que significa cidade e na época estava em moda. Com o *slogan* “A cidade é uma só” por meio da CEI o Estado pretendia sensibilizar a população para que ela colaborasse com a mudança das favelas (VASCONCELOS, 1988, p.63).

Figura 6 - Chegada dos primeiros moradores em Ceilândia – Março de 1971



Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal, março de 1971.

Outros relatos também esclarecem o cenário inicial dos primeiros anos de Ceilândia:

Quando chegamos, os lotes estavam demarcados com quatro estacas

nos quatro cantos. De enxada na mão, começamos a erguer nossas casas. O material era pouco, pois quando os barracos eram desmontados, grande parte da madeira se estragava, as telhas quebravam-se em grande número. Alguns improvisaram umas paredes e um teto coberto até com papelão. Foram dias terríveis aqueles. Até fome a gente passou. O serviço público trazia uma sopa, rala, e esse era o único alimento que comíamos. Às vezes, nem dava para todo mundo (VASCONCELOS, 1988, p.69).

Os equipamentos básicos de infraestrutura prometidos pela CEI não passaram de promessa, já que a população possuía carência de água e luz. O Estado estava cumprindo com os seus interesses de retirar a população dos olhos de quem chegava a nova capital e das proximidades da cidade livre.

Segundo um morador pioneiro, “a água para beber tinha que ser guardada uns 8 dias, pois o caminhão pipa só vinha de 8 em 8 dias. A gente passava até 3 horas para conseguir água e saía muita gente ferida” (VASCONCELOS, 1988, p.69).

Adirson Vasconcelos foi um jornalista que acompanhou de perto todo o processo de remoção da população favelada. Vasconcelos relata que na época a principal mídia do Distrito Federal, o Correio Braziliense, fez severas críticas ao modelo adotado para remoção da população:

O processo de remoção, na sua fase inicial, foi criticado pelo “Correio Braziliense” ao afirmar, em editorial, que “houve, no entanto, uma certa precipitação na mudança”. E afirmar: “Melhor diríamos que ela começou a ser feita com flagrante desorganização. Desmantelaram-se os barracos da Vila do IAPI para serem remontados na Ceilândia. Tábuas apodrecidas e velhos móveis da mesma idade e sem condições foram jogados dos caminhões, ao tempo, juntamente com seus modestos donos”. E para completar o quadro, acrescenta o CB: “Por azarenta coincidência, choveu. Em finos fios de água, primeiro; em grossas cordas, depois. O temporal desabou de noite com violência, colhendo pessoas e trastes, desprevenidos. E o que era festa virou melancolia” (VASCONCELOS, 1988, p.71).

Com toda a violação que poderia ocorrer com a população transferida, em meio ao total descaso e ausência de assistência social, após 9 meses mais de 100.000 pessoas foram transferidas. O Correio Braziliense publicou uma manchete com os seguintes dizeres “Fim das favelas no Distrito Federal”, porém ainda hoje esse é um problema enfrentado na própria Ceilândia (VASCONCELOS, 1988, p.73).

Durante os anos que se seguiram a vinculação político-administrativa da cidade foi repassada para a Secretaria de Governo do Distrito Federal, porém a função administrativa ficou a cargo da assistente social Maria de Lourdes Abadia, que apesar da sua formação não apresentou preocupação com as questões sociais.

A então administradora de Ceilândia permaneceu no cargo por cerca de dez anos. Durante os anos que se seguiram, todas as preocupações do poder público estavam voltadas para os aspectos urbanísticos da nova cidade, e não necessariamente para as questões de melhora de vida da população (MORAES, 2004, p.75).

Essa produção do espaço urbano promovida pelo Estado na consolidação da Ceilândia, por meio da CEI, representou para as autoridades a expulsão da população dos arredores da capital, mas para a população representou uma quebra nas relações sociais que já estavam estabelecidas, além de dificultar a já complicada situação socioeconômica dos moradores.

Essa cidade-satélite resultou de uma iniciativa oficial de desfavelamento, criada para resolver o problema da ocupação urbana em Brasília. Na verdade, o que ocorre é que Ceilândia soluciona um problema – a moradia – e o recria a um só tempo, a ponto de ser (re)conhecida como uma grande favela, fruto da ação do próprio governo. Ceilândia encerra em si mesma uma contradição. (RESENDE, 1991, p.210).

Sobre a redução na condição econômica da população Gouvêa diz:

De fato, no que se refere à questão social, a mudança das famílias causou uma significativa redução de suas rendas, devido à distância do novo núcleo em relação ao centro de empregos (na época, o Plano Piloto) e principalmente em face do custo do transporte, que praticamente impediu a participação dos filhos menores e da mulher na composição da renda familiar, ficando esta basicamente apoiada nos poucos ganhos do chefe da família, percebidos, geralmente, como operário da construção civil. As mulheres, em sua grande maioria, ficaram impedidas de desenvolver suas atividades, como, por exemplo, as lavadeiras (uma das profissões mais praticadas pelas pessoas da antiga Vila), que se viram impossibilitadas de trabalhar, pois a Ceilândia, nos primeiros tempos, não dispunha de água (GOUVÊA, 1991, p.83).

Sem dúvidas uma das mais contundentes provas de que o Estado buscava

apenas retirar a população pobre e miserável dos arredores do Plano Piloto, segregando e controlando por meio da distância física é que, no momento em que era feita a remoção da Vila do IAPI, Morro do Querosene, Vila Bernardo Sayão, Vila Tenório e Vila Esperança, se construía nas suas adjacências a cidade-satélite do Guará II, pensada para uma população correspondente ao que estava sendo erradicado, e mostrando a face do Estado de transferir a população para uma região periférica distante o suficiente (GOUVÊA, 1991, p.83).

Dessa forma com todas as contradições e violações possíveis se consolida no Distrito Federal a Campanha de Erradicação de Invasões, com a implantação da Ceilândia que hoje possui a maior população do Distrito Federal, juntamente com as contradições e problemas sociais que começaram há cerca de 40 anos atrás.

2.2 – A CEILÂNDIA DOS DIAS ATUAIS

A compreensão da Ceilândia e do seu território de exclusão atual não deve-se ater apenas aos critérios econômicos de classificação de classes sociais ou de ascensão social. Aqui a disparidade econômica e principalmente a formação territorial de Ceilândia são compreendidas como fatores fundamentais para consolidação da RA como um território de exclusão. Não é justo elencar o surgimento de equipamentos públicos, entrada do capital privado ou verticalização de condomínios em Ceilândia como sendo a consolidação desta enquanto um território que está integrado de forma justa à dinâmica espacial do Distrito Federal. Ceilândia é ainda hoje o território de exclusão criado para apartar os trabalhadores do centro da nova capital. O *apartheid* socioespacial que foi a criação da Campanha de Erradicação de Invasões é hoje um fator preponderante para compreender as dinâmicas da Ceilândia enquanto um território de exclusão, seja no seu aspecto simbólico, no imaginário deste território ou até mesmo na forma como o Estado se faz presente atualmente.

Sobre essa dinâmica social e de classes que vai muito além do recorte economicista, é importante pensar que pessoas em uma mesma faixa de renda possuem diferentes formas de se relacionar tanto com o lugar em que habita quanto com o espaço em que se relaciona. Como afirma Jessé de Souza em seu clássico “Elite do Atraso”:

Imaginemos um trabalhador da indústria automobilística e um professor universitário em início de carreira com seus eventuais R\$ 8 mil de salário mensal. Por conta da incorporação diferencial de capital cultural de caráter “técnico” de um trabalhador qualificado e de capital cultural mais “literário” de um professor de ciências humanas, por exemplo, todas as escolhas individuais em cada caso tendem a ser distintas. Desde o padrão de consumo, do filme a que se assiste ao tipo de lazer, à forma de se vestir, às escolhas de amizades e parceiros sexuais, todo um “estilo de vida”, enfim, tende a ser, e de fato é, muito diferente. (SOUZA, 2019, p. 96).

Entende-se, portanto, que a Ceilândia ainda hoje se configura enquanto um território de exclusão quando pensamos que a dimensão espacial dos moradores dessa RA se faz distinto dos moradores de outras RAs. Uma análise possível, nesse sentido, é de professores da rede privada de ensino. Ainda hoje são poucas as unidades de ensino privadas em Ceilândia que remuneram acima do piso salarial os seus profissionais. Um professor que resida em Ceilândia e necessite deslocar-se ao Plano Piloto, ou outras RAs, para conseguir melhores salários, é diretamente influenciado pela distância e deslocamento em relação aos locais de trabalho. A relação do lugar em que esse profissional reside para a sua prática pedagógica é quebrada, tendo em vista que outros são os referenciais dos estudantes de localidades mais abastadas.

O exemplo anterior é pontual, mas objetiva-se com essa abordagem do território de exclusão de Ceilândia, abandonar a lógica classista que apenas separa os extratos sociais de acordo com a renda (e sua ascensão econômica). Essa lógica não se faz necessária quando ela apenas reforça o que prega o neoliberalismo bem como sua falaciosa meritocracia.

Afinal, sem que se reconstrua a pré-história de classe de cada um de nós, temos apenas indivíduos competindo em condições de igualdade pelos bens e recursos escassos em disputa na sociedade. Tudo muito merecido e justo. Sem a ideia de classe e o desvelamento das injustiças que ela produz desde o berço, temos a legitimação perfeita para o engodo da meritocracia individual do indivíduo competitivo. (SOUZA, 2019, p. 94).

Os principais autores que se debruçaram sobre a questão da desigualdade social brasileira trazem como explicação da origem desse fenômeno, trazem três aspectos

principais, sendo eles: as origens luso-imperiais, o conservadorismo das elites nacionais ou a fraqueza e inanição institucional (KOPPER e DAMO, 2018, p. 339).

A Ceilândia é um território de exclusão marcado pela apartação socioespacial das classes trabalhadoras que inicialmente migram para a nova capital fruto do abandono do Brasil-rural pós-colonial, que gerou uma enorme leva de pessoas em condições sub-humanas no nordeste brasileiro. Ao migrar para nova capital em busca de melhores condições de vida, trabalhando principalmente na construção civil, esses sofrem do conservadorismo das elites nacionais que na posição de incômodo com os trabalhadores ocupando as proximidades da capital promovem uma política pública visando a retirada da massa trabalhadoras das proximidades dessa elite nacional. Por fim, são assentados em terrenos distantes o suficiente do centro da capital para padecerem com a fraqueza e inanição institucional que por meio de uma “ausência planejada” precariza ainda mais a vida da população desse território de exclusão.

Criada enquanto Campanha de Erradicação de Invasões em 1971 a Região Administrativa IX (RA IX) só é criada em 1989, quando Ceilândia é desmembrada da RA III (Taguatinga). Hoje Ceilândia possui a maior população do Distrito Federal, com 432.927 mil habitantes em área urbana (CODEPLAN, 2018, p. 11). Esse enorme contingente populacional vai conferir ao território de Ceilândia uma enorme complexidade de dinâmicas espaciais, marcadas desde seu processo de segregação socioespacial até a ascensão do consumo, que ocorre em meados do século 21, período difundido como a ascensão da “nova classe média”.

Esse período vai abarcar desde os anos 2000 até por volta de 2012-13. Historicamente o Brasil é marcado pela enorme disparidade social e concentração de renda. O formato estrutural do país em classes que se amotina em formato de pirâmide, com uma base enorme de pessoas abaixo da linha da pobreza e um topo estreito com pouquíssimos abastados é importante não apenas para compreender a forma como é vista a população de um território de exclusão, mas para compreender as nuances socioespaciais de um país construído sob a lógica da concentração de renda e segregação espacial como a ocorrida em Ceilândia (KOPPER e DAMO, 2018, p. 342).

O início do século 21 trás consigo a nova dinâmica da substituição da

estruturação social em pirâmide para uma nova segmentação social em forma de losango, aventando o que viria ser chamado de “nova classe média”. Conforme afirmam Moisés Kopper e Arlei Damo:

Imagens como a da pirâmide e a do bolo, um dia já empregadas como poderosas metáforas para representar a sociedade e que circularam como verdades livremente aceitas sobre a sua estratificação, passaram a ser criticamente invocadas a partir da década de 2000 para falar da emergência de um “Novo Brasil”. Como representações holográficas da estratificação, elas recriaram as mudanças na distribuição de renda em esquemas visuais que, ademais, aventaram prognósticos de crescimento da classe média que passaram a ser retratados na figura do losango social. (KOPPER e DAMO, 2018, p. 342).

A Ceilândia configura-se como um território de exclusão que passa por esse cenário macroeconômico nacional de ascensão do poder de compra da classe média, mas aqui é importante reafirmar que a ascensão do poder de compra não rompe com as divisões de classes sociais, tal qual afirmado por Jessé de Sousa (2010), Marilena Chauí (2013) ou Marcio Pochmann (2008). A classificação econométrica de renda afirma que: “em números absolutos, entre 2003 e 2009, as classes E e D tiveram uma diminuição de mais de 20 milhões de pessoas, contrabalanceadas pela passagem de mais de 29 milhões para classe C e 6,5 milhões para as classes A e B (KOPER e DAMO, 2018, p. 347).

A Ceilândia se insere nesse quadro de ascensão do poder de compra tendo em vista os novos equipamentos públicos e principalmente privados que vão se instalar no território de exclusão visando suprir as demandas sociais que se fazem presente em função da já longa ausência do poder público nesta Região Administrativa.

Ceilândia é hoje um local de elevada especulação imobiliária, em especial em suas áreas centrais, mas também convive com a consolidação da maior favela da América Latina⁸.

A paisagem e a dinâmica urbana de Ceilândia passam a serem alteradas nesse

⁸ Reportagem vinculada pelo Correio Braziliense: “Maior favela da América Latina: Sol Nascente toma posto da rocinha”, de 28/09/2013 – www.correiobraziliense.com.br. Reportagem vinculada pelo portal R7: “Favela do DF passa a rocinha e se torna a maior da América Latina”, de 23/11/2013 – www.r7.com. Em ambas as manchetes é citado uma região periférica de Ceilândia como a localidade de moradia irregular com a maior concentração populacional.

período citado, em especial com a instalação na área norte da cidade de grandes empreendimentos privados. A ausência do poder público aliado ao aumento do poder de compra vai consolidar o Condomínio Show de Morar, instalado em Ceilândia Norte. O condomínio promete lazer completo, em contraposição a ausência de espaços públicos voltados para o lazer da população em Ceilândia, segurança do condomínio fechado, fruto da pouca eficácia do poder público em relação à segurança pública, e se beneficiando de infraestrutura fornecida pelo metrô, nesse caso uma ação do Estado que atende uma parcela da população de Ceilândia, além de ser uma via de indução de investimentos privados. Conforme consta na própria divulgação do empreendimento imobiliário:

É com enorme alegria que a Brookfield Incorporações traz a Ceilândia o conceito Show de Morar. Com apartamentos de 2 e 3 quartos de 51 a 88m², o Allegro é um conceito que já encantou Goiânia e Samambaia, agora chega até você com um espetáculo de paisagismo e um sonho de lazer na melhor localização da cidade. Tendo o metrô, o novo Sesc e o colegio Alub na porta. O Residencial Allegro com memorial de incorporação registrado sob o R 30 da matrícula 1114, em 08/01/2009, junto ao Cartório do 6º Ofício de Registro de Imóveis do DF.

Um condomínio fechado com o que há de melhor no lazer, no estilo, no preço e na localização, a 700 metros do metrô. (RESIDENCIAL ALEGRO, 2022).⁹

⁹ Disponível no site do empreendimento: <http://www.residencialallegro.com.br/o-residencial-allegro> - acesso em 10/04/2022

Figura 7 - Show de Morar Ceilândia – Verticalização impulsionada pela ascensão do consumo da chamada “nova classe média”.



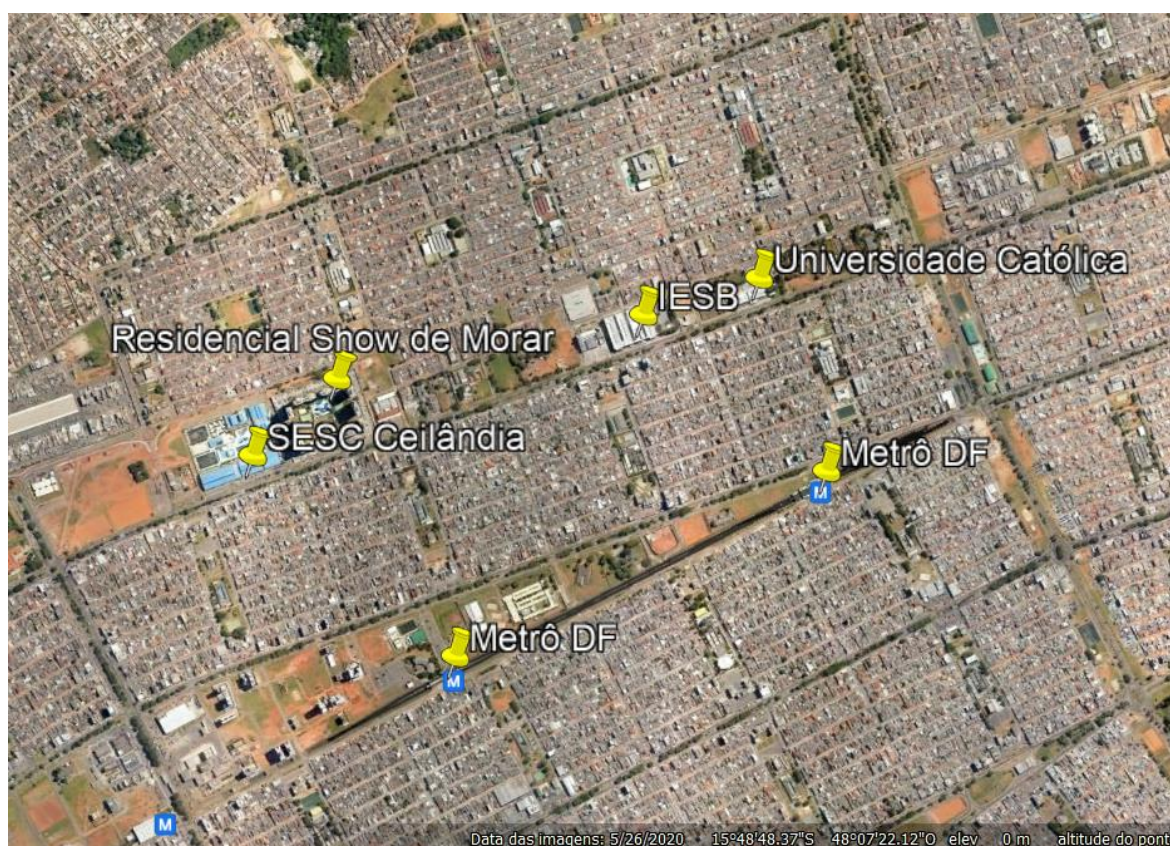
Foto: Wesley Sampaio, novembro 2021

Outros empreendimentos também são espacializados neste período citado. A Universidade de Brasília, única universidade federal pública e gratuita do Distrito Federal, foi durante muitos anos um sonho distante para os moradores de Ceilândia. Seja pela distância física, seja pelos custos para se manter na universidade, seja pela dificuldade em associar os estudos com a jornada de trabalho da massa trabalhadora de Ceilândia. Em 2008 inicia-se em Ceilândia as atividades da Universidade de Brasília, sendo importantíssimo ressaltar, como afirmado no próprio site da universidade que: “Registra-se que a instalação da UnB em Ceilândia veio ao encontro da elevada demanda social e participação atuante dos movimentos sociais da comunidade local para o acesso à universidade pública e gratuita”¹⁰.

¹⁰ Disponível em: <http://fce.unb.br/sobre-a-fce/historico> - Acesso em 10/04/2022.

Essa nova oferta do ensino público e gratuito é uma grande conquista, mas não é suficiente para suprir a demanda que o aumento do consumo proporciona. Dessa forma, mesmo criada em 1971 é apenas em 2010 que é iniciado em Ceilândia as atividades de um importante Centro Universitário privado, o IESB. Já em outro período (2018) iniciam as atividades presenciais da Universidade Católica de Brasília, também em Ceilândia.

Figura 8 – Equipamentos privados no território de exclusão de Ceilândia/DF



Elaboração nossa

Aqui não é questionado a ascensão do poder de compra nessa primeira década do século 21. Aqui é afirmado que essa ascensão não representa a mudança de uma classe social, tendo em vista entre outros fatores, que os hábitos de consumo não resultam diretamente em uma nova forma de participação política ou de atuação do Estado no território de exclusão ou ainda de um novo imaginário da população do DF sobre a população de Ceilândia. O próprio termo “nova classe média” é apontado

como uma forma depreciativa para nomear essa massa de pessoas que agora possuem um novo padrão de consumo (KOPER e DAMO, 2018, p. 349).

Conforme vai afirmar Jessé de Souza, o que temos não é uma ascensão social, que segundo ele, e reafirmado aqui, não se consolida como uma “nova classe média” mas como uma “nova classe trabalhadora”. Afinal, mesmo com a ascensão a um novo padrão de consumo, essa população segue sem acesso ao capital cultural privilegiado para legitimar sua participação no mercado e no Estado (SOUZA, 2010, p. 165).

A tentativa em relacionar essa ascensão do consumo e disponibilidade de equipamentos privados em Ceilândia com uma ruptura do histórico que faz essa Região Administrativa ter suas dinâmicas próprias, faz parte da iniciativa de políticos, economistas, marqueteiros e jornalistas de celebrar uma inclusão social um novo acesso à cidadania e abertura do mercado de consumo como sendo a solução para todos os problemas presentes em um território de exclusão (XAVIER SOBRINHO, 2010, p. 69).

Por fim, é ressaltado parte do artigo aqui já amplamente utilizado de Moisés Kopper e Arlei Damo em que eles destrincham de que forma o marketing precisou se adaptar para abarcar os anseios dessa dita “nova classe média”. Conforme afirmam os autores:

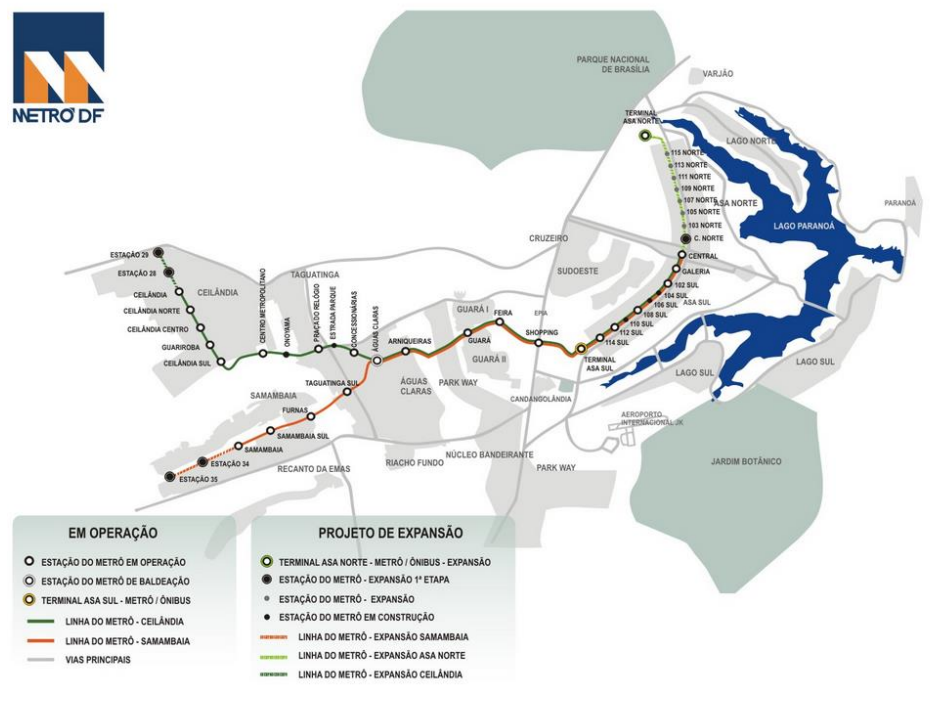
“A propaganda aprendeu a fórceps [sobre] essa classe média. Eles têm uma dificuldade de entender que o Leão de Cannes, que é o maior prêmio da propaganda mundial, não vale nada para quem mata um leão por dia para sobreviver” (KOPPER e DAMO, 2018, p. 363).

Essa necessidade de adaptação a essa parcela dos consumidores, comprova ainda mais que a ascensão no poder de compra não significa uma mudança de classe social ou mudança nas dinâmicas socioespaciais de Ceilândia. Um maior poder de compra, um novo nicho de consumidores para o mercado, não altera o imaginário da Ceilândia enquanto região violenta, associada à criminalidade, ao simbólico negativo da periferia ou às constantes dificuldades da população em relação ao transporte público, segurança pública, moradia, infraestrutura urbana. O empoderamento dessa população e sua inclusão social não pode ser associada apenas ao poder de compra.

O início da operação do Metrô-DF talvez seja uma das grandes iniciativas por

parte do Estado para tentar amenizar a problemática da mobilidade urbana em Ceilândia. O histórico do metrô inicia-se no ano de 1991 com a criação de um grupo executivo de trabalho e elaboração dos primeiros estudos sobre o impacto ambiental da obra. A mudança de governo e os interesses aleatórios fizeram dessa obra de mobilidade uma construção que se prolonga até os dias atuais. As obras iniciam-se em 1992 e são paralisadas em 1994. Apenas dois anos depois em 1996 são retomados os trabalhos. Somente em 2006 são iniciadas as operações que ligava Taguatinga à Ceilândia Sul, não interligando todo o trajeto que deveria levar a população de Ceilândia Norte até a Rodoviária do Plano Piloto.

Figura 9 – Linha do Metrô - DF



Fonte: www.metrodf.gov.br – Acesso em 20/11/2021

A conclusão dos 42 quilômetros só ocorreu em abril de 2008, 17 anos após o início do projeto do Metro DF. Atualmente a linha não se encontra terminada, com várias estações em construção. O fluxo atual é de aproximadamente 140 mil usuários/dia, sendo um importante modal de transporte para a população de Ceilândia, Taguatinga, Samambaia, Águas Claras, Guarã e Plano Piloto. O projeto do

metrô atende também a uma exigência do Plano de Desenvolvimento Local (PDL) que define extrema importância à questão de integração urbana entre as cidades de Ceilândia, Taguatinga e Samambaia (GDF, 2000, p.2).

Figura 10 – Estação Ceilândia Centro – Metrô DF



Foto: Wesley Sampaio, novembro de 2021

A linha do metrô também representa uma política pública de valorização da terra e de dinamização dos espaços urbanos, que acabam configurando-se como especulação imobiliária. Sobre o metrô o Plano de Ordenamento Territorial 2009 (PDOT) afirma:

A expansão da linha do Metrô até a Ceilândia cria um leque de oportunidades para esta cidade, especialmente para o desenvolvimento de atividades de serviços. O metrô representa aumento da acessibilidade e da centralidade de áreas em um raio de até 600 m de suas estações. Como consequência, usos, lotes e edificações serão valorizados e poderá ocorrer, por parte do mercado,

interesse na renovação das edificações (GDF, 2009, p.171).

Atualmente a expansão do consumo bem como a já citada especulação imobiliária, faz de Ceilândia uma periferia em expansão, com a necessidade de criação de uma nova Região Administrativa para abarcar as “periferias da periferia” que são o Sol Nascente e o Pôr do Sol. É contrastante a dinâmica de especulação e valorização de áreas tradicionais e o surgimento de uma nova periferia em uma área de ocupação espontânea e sem planejamento, num contingente equivalente ao da transferência inicial da Campanha de Erradicação de Invasões.

Modificando o espaço urbano a política pública da valorização imobiliária apresenta como consequência o surgimento de novas áreas de expansão desordenada, provocada pela ineficiência do Estado na consolidação de uma eficiente política de habitação. A Ceilândia possui atualmente o maior conglomerado de favelas do Brasil, já que as localidades do Pôr do Sol e do Sol Nascente possuem juntas 78.912 habitantes, sendo mais populosa que a internacionalmente famosa favela da Rocinha, no Rio de Janeiro (CODEPLAN, 2004, p.18).

O número da população alocada nessas moradias irregulares, fruto da ocupação territorial do agente-morador é similar aos 80.000 moradores da antiga ocupação do IAPI. Essa população está submetida aos mais variados riscos socioespaciais. As casas não recebem água tratada, não possuem saneamento básico, o transporte público é precário e as vias de circulação são um caos.

O objetivo da valorização imobiliária que é tanto citada no PDOT, e no PDL de Ceilândia, é a inflação do mercado imobiliário. Esse processo dificulta e até impossibilita o acesso da população mais carente a um dos requisitos básicos do direito à cidade e a cidadania (LEFEBVRE, 1991 ; SANTOS, 2002).

Figura 11 – Rua do Condomínio Pôr do Sol



Foto: Wesley Sampaio, novembro 2021.

Se por um lado a Ceilândia representa um novo nicho de mercado para o grande capital e os novos empreendimentos, como o shopping center, por outro a população continua renegada aos interesses ocultos dos setores públicos e privados. A valorização imobiliária representa um atrativo para novos empreendimentos, mas uma forma de segregação para a população que não está dentro das novas dinâmicas intraurbanas. Cabe compreender as formas como esses fenômenos ocorrem para que intervenções e transformações territoriais e socioespaciais possam ser realizadas.

Sendo assim o Estado acaba sendo conivente com essa valorização de algumas áreas e esquecimento de outras. A facilitação da reprodução do capital na cidade representa a reprodução de desigualdades e contradições, privilegiando políticas em áreas “nobres” e tornando as áreas pobres cada vez mais segregadas.

Trata-se de uma planificação sobretudo técnica, preocupada com aspectos singulares e não com a problemática global, planificação mais

voltada para o desenvolvimento econômico, quando o que se necessita é de uma planificação sociopolítica que esteja, de um lado, preocupada com a distribuição dos recursos sociais e, de outro, consagre os instrumentos políticos de controle social, capazes de assegurar a cidadania plena (SANTOS, 2005, p.125-126).

A Ceilândia é então um território de exclusão criado sob a lógica perversa da segregação socioespacial que permanece como uma característica marcante mesmo após 51 anos de transferência da sua população. Novas dinâmicas são apresentadas com velhas roupagens, seja no uso do aumento do poder de compra como moeda política ou nicho de mercado, seja na periferização que é “solucionada” pelo Estado com a separação dessa nova área da outra já consolidada. O que não se modifica, é a força de vontade que faz essa massa de população trabalhadora garantir o seu sustento e dar significado a esta constante violação de direitos básicos. A Ceilândia vive, resiste e se faz presente, com sua cultura, sua dinâmica e principalmente com o seu povo.

2.3 A REDE PÚBLICA DE ENSINO DE CEILÂNDIA

A rede pública de ensino do Distrito Federal é gerida pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) sendo que para organizar toda a rede a SEEDF possui 14 Regionais de Ensino que atuam diretamente no cotidiano das escolas. Algumas regionais englobam mais de uma Região Administrativa. No total o DF possui 683 unidades escolares da rede pública estadual vinculadas à SEEDF. Essas unidades possuem etapas/ modalidades que abarcam toda a educação básica e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conforme consta na Tabela 1:

Tabela 1 – Unidades escolares por Coordenação Regional de Ensino (CRE)

CRE	UNIDADES ESCOLARES		
	Urbana	Rural	Total
Plano Piloto	106	1	107
Gama	43	7	50
Taguatinga	64	-	64
Brazlândia	19	12	31
Sobradinho	34	13	47
Planaltina	45	20	65
Núcleo Bandeirante	32	3	35
Ceilândia	91	5	96
Guará	28	-	28
Samambaia	42	-	42
Santa Maria	28	1	29
Paranoá	21	14	35
São Sebastião	21	4	25
Recanto das Emas	29	-	29
Total	603	80	683

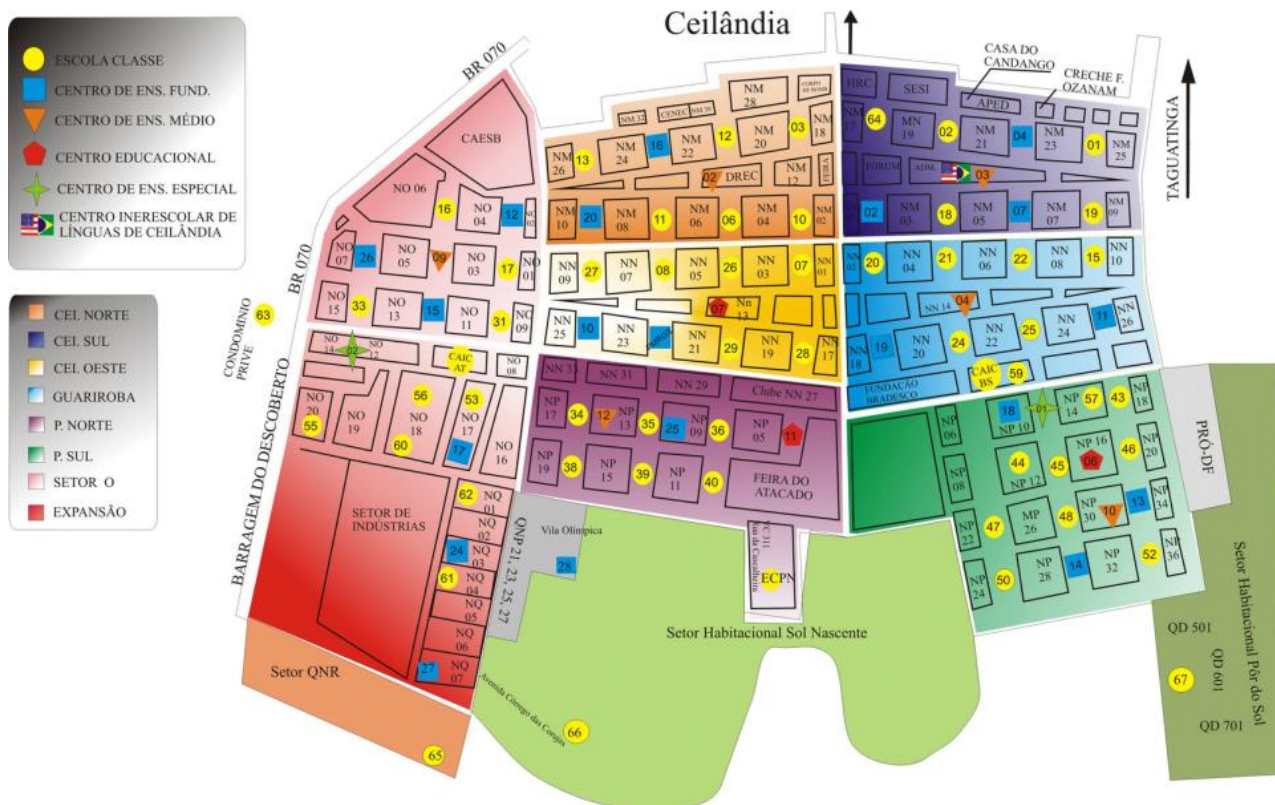
Fonte: Censo Escolar SEEDF – 2019 – Disponível em < https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/2019_Cadastro_Censo_DF-1.pdf> Acesso em 10/04/2022

Um primeiro apontamento importante consiste no fato de Ceilândia possuir o maior número de unidades escolares dentre todas as Regiões Administrativas. Apesar da CRE do Plano Piloto ter um total de 107 escolas, essa coordenação de ensino abarca oito Regiões Administrativas (Brasília, Cruzeiro, São Sebastião, Lago Sul, Lago Norte, Sudoeste/ Octogonal, Varjão e Jardim Botânico). Já a CRE de Ceilândia possui 96 escolas estando todas na Região Administrativa IX (Ceilândia). Temos então em um universo de apenas uma regional um número significativo de unidades escolas. Ceilândia é então a localidade do DF com a maior rede pública estadual de ensino, vinculada à SEEDF.

Como também consta na Tabela 1, das 96 unidades escolares, apenas 5 estão em zona rural. Isso advém principalmente do processo de criação de Ceilândia, enquanto um território de exclusão de população trabalhadora do espaço urbano. Ceilândia, mesmo possuindo uma área rural, é decididamente uma localidade urbana.

Utilizando de ilustração disponibilizada na própria CRE de Ceilândia (Figura 12) é utilizada pelos profissionais da referida coordenação de ensino para escolher seus locais de trabalho em processo de remanejamento ou orientação da localização das escolas para professores temporários.

Figura 12 – Localização das escolas da CREC



Fonte: Administração Regional de Ceilândia - <https://www.ceilandia.df.gov.br/category/sobre-a-ra/mapas/> Acesso em 04 de dezembro 2022

A ilustração apresenta a localização das unidades de ensino bem como os segmentos ofertados por cada uma. Essa oferta em Ceilândia está distribuída da seguinte forma:

Tabela 2 – Segmentos ofertados pelas unidades escolares – SEEDF/CRE Ceilândia

CRE	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional	Educação de Jovens e Adultos	Educação Especial
Ceilândia	51	80	13	1	16	40

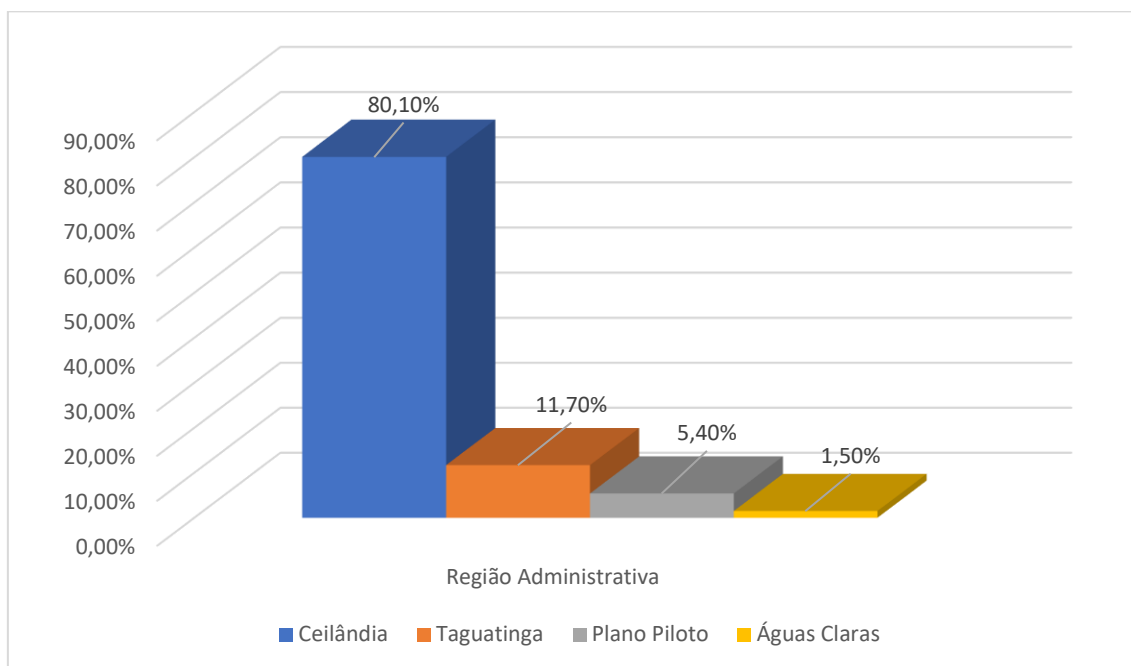
Fonte: Censo Escolar SEEDF 2019 – Disponível em: < https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/2019_Cadastro_Censo_DF-1.pdf> Acesso em 10/04/2022

A dinâmica demográfica, urbana e social da população de uma localidade com mais de 50 anos de existência, faz que muitas escolas tenham que ofertar mais de um segmento, conforme consta na Tabela 2. Outra prática comum é a mudança de segmento ofertado.

É comum escolas que ofertam o Ensino Fundamental II (Anos Finais) ter sido projetada inicialmente para oferecer Ensino Fundamental I (Anos Iniciais) ou até mesmo o Ensino Infantil. Isso faz com que os espaços escolares tenham sido projetados para um público que não é o atendido hoje, dificultando a própria vivência escolar dos estudantes ou o desenvolvimento de atividades pedagógicas. Outras unidades ofertam todos os segmentos da educação básica, a exemplo do Centro de Educação Incra 9 (CED Incra 09), que possui segmentos desde a educação básica, passando pela educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. Tudo isso em um mesmo ambiente escolar, que funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno).

Essa rede possui enorme importância para a população de Ceilândia quando a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) de 2018 traz o dado que 80% da população em idade escola estuda na própria Região Administrativa, conforme consta no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Distribuição da Região Administrativa onde a escola em que estudam os moradores de Ceilândia está situada – PDAD 2018



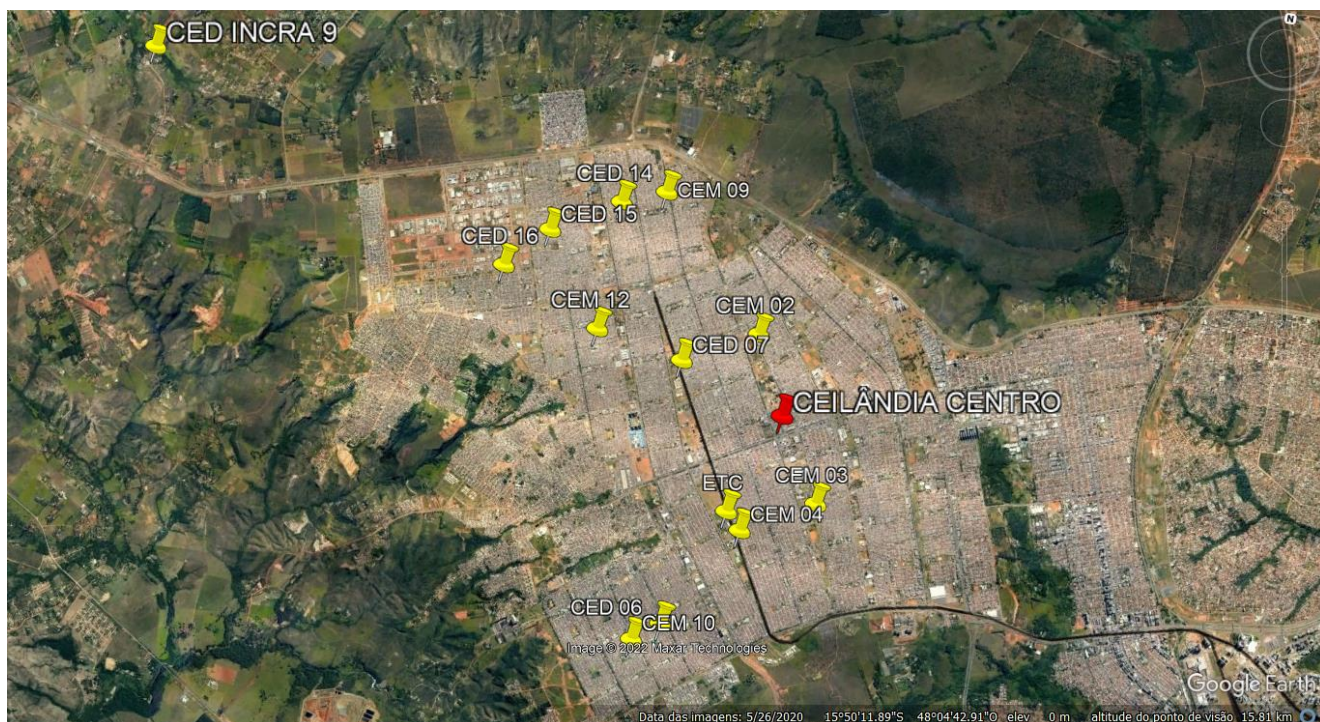
CODEPLAN, 2018, p. 27.

Em Ceilândia, assim como em outras RAs periféricas, é comum o imaginário que as localidades centrais ou com maior prestígio social possuem melhor ensino, formatando o que consta no Gráfico 4 com 20% da comunidade escolar estudando em outras RAs. A rede de ensino de Ceilândia é vista como de menor qualidade, por cerca de 20% dos estudantes da própria RA.

2.3.1 – O Ensino Médio público em Ceilândia – DF.

Atualmente a rede pública de ensino de Ceilândia conta com 13 escolas que ofertam o Ensino Médio, especializados conforme consta a Figura 13:

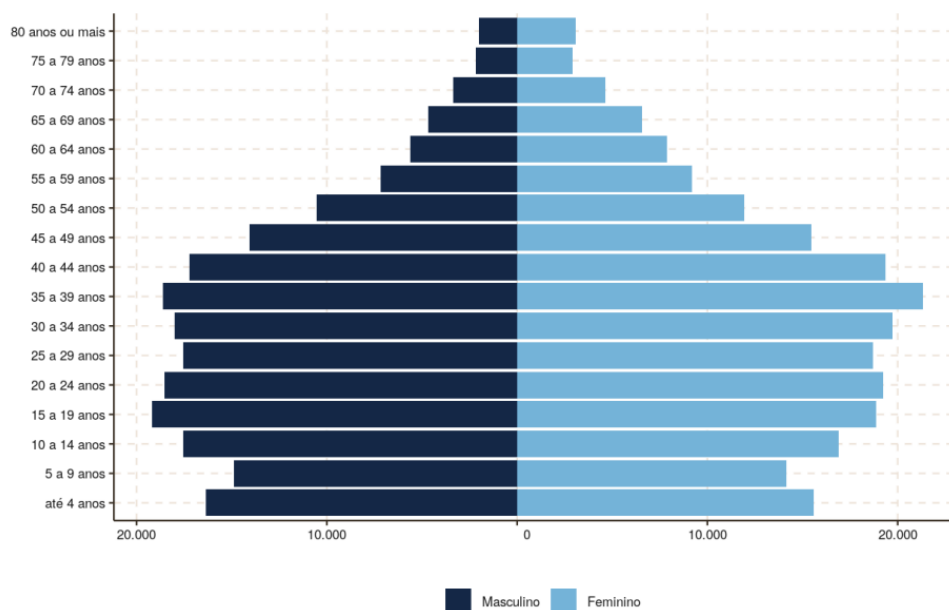
Figura 13 – Escolas de Ensino Médio Público – Ceilândia, Distrito Federal



Elaboração nossa

A análise da espacialização das unidades de Ensino Médio permite afirmar que é ampla a rede que oferta esse segmento, mesmo com o elevado contingente populacional de Ceilândia na faixa etária correspondente ao Ensino Médio, explicitado na Figura 14 que apresenta a pirâmide etária de Ceilândia.

Figura 14 – Pirâmide Etária - Ceilândia – PDAD 2018



Fonte: CODEPLAN, 2018, p. 11

De acordo com a Figura 14 a faixa etária entre 15 e 19 anos é a mais populosa entre os homens e uma das maiores entre as mulheres. Isso corrobora a necessidade de uma rede de ensino médio grande, como é a de Ceilândia.

A criação de Ceilândia em 1971 faz com que ela não tenha recebido a atenção dada às unidades de ensino médio que foram fundadas entre 1956 e 1964. Esse período histórico é marcado pela tentativa de instalar no Distrito Federal um modelo de ensino secundário, idealizado por Anísio Teixeira e que possuíam como intuito atender as especificidades ou “tipos de inteligência e aptidão”, assim como os múltiplos interesses e diferenças individuais dos jovens estudantes (WELLER e SILVA, 2018, p. 27). Dessa forma temos a oferta do Ensino Médio em Ceilândia sendo feita na cronologia apresentada na Tabela 3.

Tabela 3 – Unidades de Ensino Médio Público em Ceilândia, Distrito Federal

Unidade Escolar	Fundação	Oferta do Ensino Médio
CEM 03	1971	1977
CEM 02	1973	1978
CED 07	1974	1980
CEM 04	1979	1980
CED 06	1980	1980
Escola Técnica de Ceilândia	1982	1982
CEM 09	1978	1985
CEM 10	1994	1994
CED 14	1978	2002
CEM 12	1994	2005
CED Incra 09	1968	2010
CED 16	1987	2013
CED 15	1987	2013

Mais uma consolidação do abandono promovido pelo Estado, temos a oferta do Ensino Médio em Ceilândia apenas sete anos depois da transferência da população. Pensando no contingente populacionais de mais de cem mil pessoas, com apenas duas unidades fornecendo o ensino secundário na primeira década de Ceilândia, contraria completamente o planejamento inicial de Anísio Teixeira, que almejava um Centro de Educação Média para cada grupo populacional de 45.000 habitantes. Ceilândia novamente apresenta-se como um território de exclusão,

quando a população dessa localidade passa sete anos sem a oferta do Ensino Médio e quando este surge, ocorre de maneira não suficiente.

Também se faz importante pensar na forma como essa rede de Ensino Médio foi sendo espacializada ao longo dos anos. Ao final da década de 1970 apenas duas escolas ofereciam esse segmento. Sendo uma na área sul e outra na área norte, que mesmo tentando atender essas regiões, é totalmente insuficiente para a demanda local. A localização das unidades escolares está representada na Figura 15.

Figura 15 – Unidades de Ensino Médio de Ceilândia - 1970

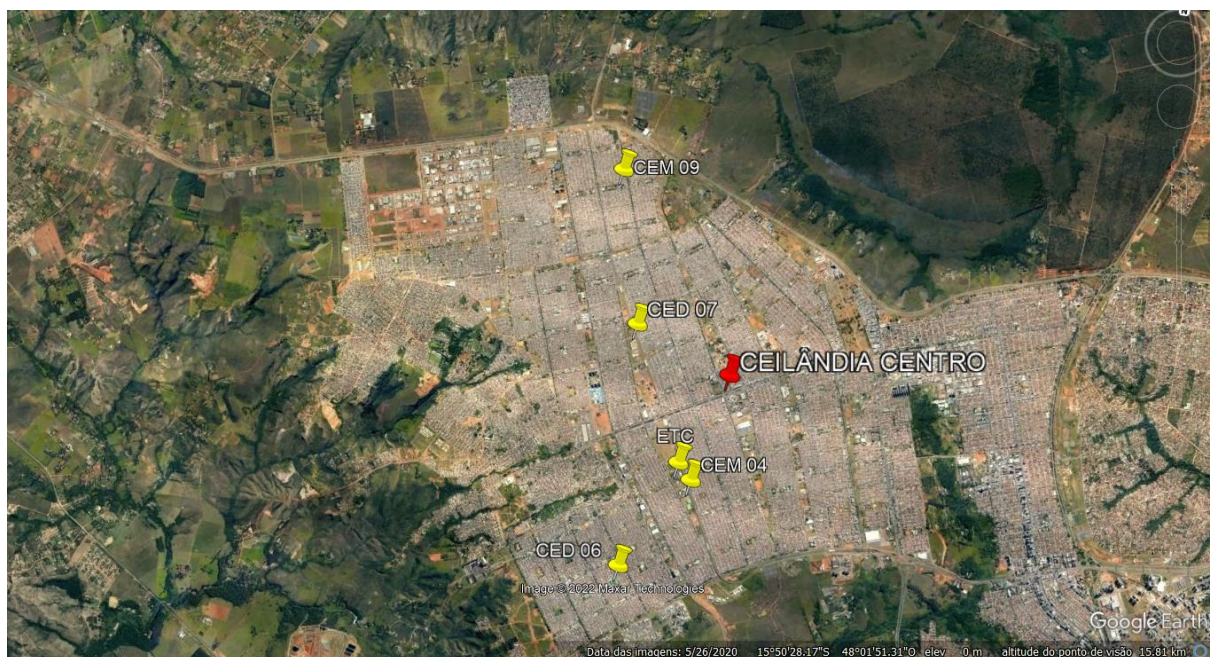


Elaboração nossa

As duas escolas apresentadas na Figura 15 apresentam até hoje um bom espaço físico, dispõe de laboratórios, quadra poliesportiva coberta, auditórios, refeitórios e amplo espaço para o convívio entre os estudantes.

A década de 1980 é a que apresenta a maior criação de unidades escolares que ofertam o Ensino Médio. Na ocasião, apresentada pelo Figura 16.

Figura 16 – Unidades de Ensino Médio de Ceilândia - 1980



Elaboração nossa

As novas unidades escolares representadas no Figura 16 demonstram a tendência de deslocamento das novas unidades para áreas à oeste do Centro de Ceilândia. Chegando nos setores: Setor O, Setor P Sul e Guariroba. Destaca-se a inauguração em 1982 da primeira (e até hoje única) Escola Técnica de Ceilândia. Nessa fase de expansão já começam a surgir escolas que foram modificadas enquanto fundação e oferta do Ensino Médio. Em especial o Centro de Ensino Médio 9, no Setor O, que é criado em 1978 para oferta do Ensino Fundamental Anos Finais e com a mudança para oferta do Ensino Médio não apresenta, ainda hoje, espaço físico adequado para a oferta deste segmento.

As décadas de 1990 e 2000 são as de menor expansão da oferta do Ensino Médio, com a mudança de oferta do CED 14, que passa a oferecer o Ensino Médio e a construção de duas escolas: CEM 10 e CEM 12, escolas criadas especificamente para esse segmento e localizadas de maneira espelhada no Setor P Sul e Setor P Norte. As duas escolas são as únicas edificações com andares a ofertar o Ensino Médio em Ceilândia. A espacialização das mesmas pode ser observada na Figura 17.

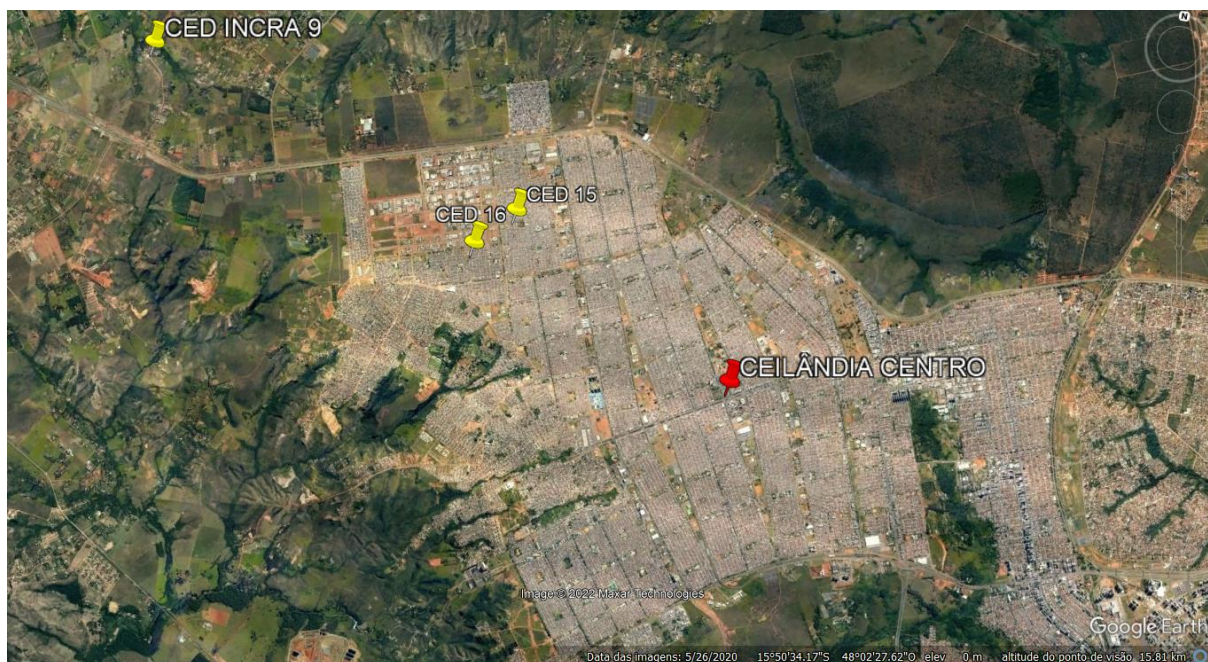
Figura 17 – Unidades de Ensino Médio de Ceilândia - 1990 a 2000



Elaboração nossa

Por último temos as unidades escolares que passam a ofertar o Ensino Médio a partir da década de 2010. Aqui temos o cenário de três escolas em que nenhuma foi construída ou pensada inicialmente para oferta deste segmento. Dois aspectos podem ser elencados como fundamentais para a oferta do Ensino Médio. Um é a própria demanda da população pelo segmento e um segundo pelas maiores verbas recebidas pelas gestões das unidades escolares, tendo em vista a oferta deste segmento. O destaque nesse sentido é dado ao CED Incra 9, escola da zona rural de Ceilândia que atualmente oferta todos os segmentos da educação básica: ensino infantil, ensino fundamental anos iniciais, ensino fundamental anos finais, ensino médio, educação de jovens e adultos. A espacialização desse último grupo escolar está na Figura 18:

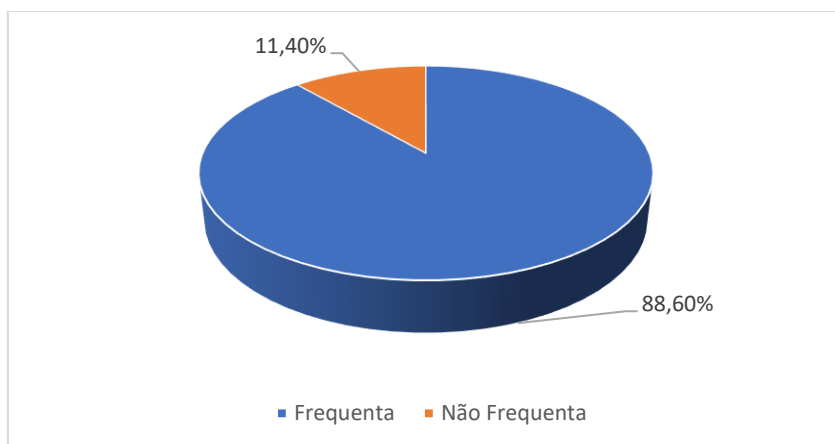
Figura 18 – Unidades de Ensino Médio de Ceilândia - após 2000



Elaboração nossa

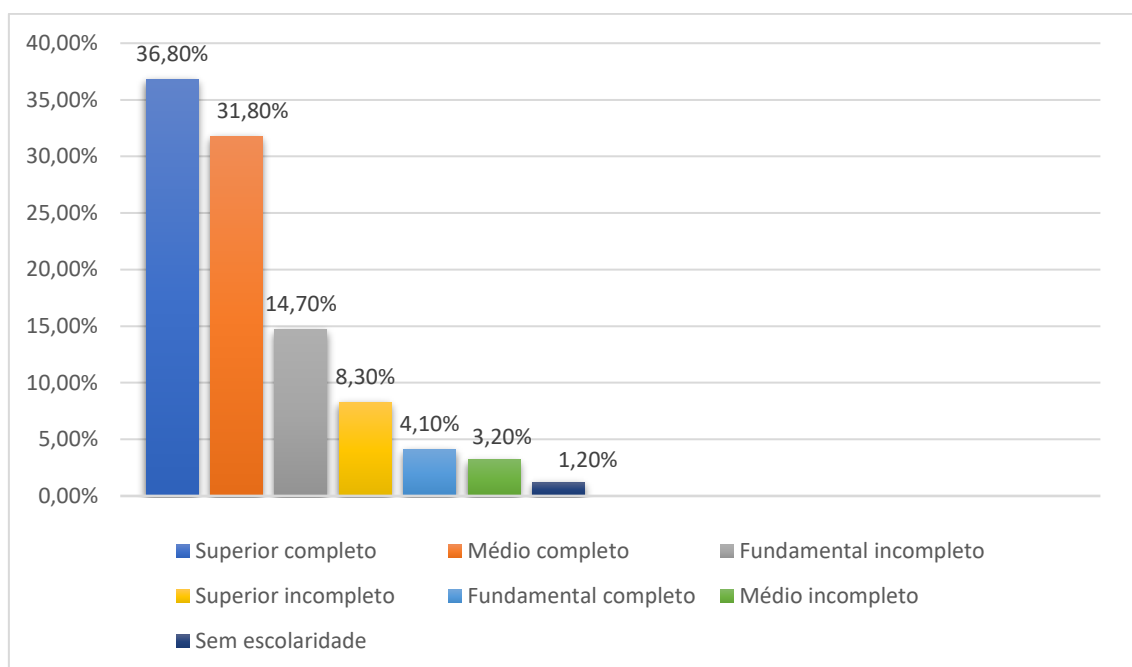
Focando no Ensino Médio e na faixa etária que esta etapa atende, os dados sobre a Ceilândia são preocupantes. Primeiramente temos o Gráfico 6 que aponta a distribuição da frequência escolar na faixa de idade entre 15 e 17 anos em Ceilândia, Distrito Federal:

Gráfico 6 - Distribuição da frequência escolar entre 15 e 17 anos, Ceilândia, Distrito Federal, 2018



Apesar de apresentar baixa evasão escolar, com quase 90% dos estudantes frequentando o Ensino Médio, esse dado pode ser mascarado quando temos uma elevada distorção idade-série bem como o abandono da escola, sejam por motivos pessoais, trabalhistas ou desinteresse por parte dos estudantes. Esse cenário é notório quando observamos o Gráfico 7, que apresenta a escolaridade da população de Ceilândia com 25 anos ou mais.

Gráfico 7 – Distribuição da escolaridade da população com 25 anos ou mais, Ceilândia, Distrito Federal.



Fonte: CODEPLAN, 2018, p. 22

A partir do gráfico temos a preocupante constatação que somados os percentuais da população com 25 anos ou mais que possui Fundamental incompleto, Médio incompleto, Fundamental completo e Sem escolaridade, temos que 41,9% da população de Ceilândia com 25 anos ou mais, não finalizou o Ensino Médio. Apenas a título de comparação, na RA Plano Piloto esse mesmo estrato social compreende apenas 6% (CODEPLAN, 2018, p. 35). Em Taguatinga, cidade também criada enquanto política de erradicação de invasões, o percentual da população com a

mesma faixa etária a ter finalizado o Ensino Médio é 23,2% (CODEPLAN, 2018, p. 22).

Esse simples recorte já deixa que no mesmo Distrito Federal, temos realidades distintas, mesmo em regiões vizinhas (Ceilândia-Taguatinga). Apenas sob o viés em que mais de 40% da população de Ceilândia com 25 anos ou mais não concluíram o Ensino Médio já demandam questionamentos diversos sobre quais os motivos fazem do Ensino Médio um entrave para a conclusão da educação básica por uma população de um território de exclusão.

Aqui, é realizado o esforço em compreender de que forma uma macro reforma educacional, intitulada do Novo Ensino Médio, representará de fato na melhora qualitativa do Ensino Médio que é ofertado para população de Ceilândia. O recorte sobre o ensino da Geografia escolar é fundamental para compreender o lugar desta disciplina na reforma do Ensino Médio bem como para compreender a implementação desta reforma e a ação dos principais agentes envolvidos, sendo eles os profissionais da educação e os estudantes do Ensino Médio do território de exclusão de Ceilândia, Distrito Federal.

SECÇÃO III – DO ENSINO MÉDIO AO NOVO ENSINO MÉDIO

“Se com Ensino Médio já está difícil conseguir emprego, imagina sem!”. Essa frase está presente no cotidiano de praticamente todos os moradores de regiões periféricas em idade escolar. Por diversas vezes, a ausência de referencial dos pais em relação aos estudos, tendo em vista que muitas vezes esses foram privados da escolarização, faz com que a demanda pelo trabalho seja um dos principais motivadores para que o estudante conclua seus estudos. Ao passo que esse é o “motivador” familiar para conclusão da educação básica em regiões periféricas, nas instituições de ensino privado o que impera é outro discurso. “Você precisa de uma boa formação no Ensino Médio, para que consiga ser aprovado em um curso superior!”. Mas se temos um único Ensino Médio, orientado por legislação própria, quais os motivos da existência de vários Ensinos Médios?

Objeto do estudo de vários autores, o Ensino Médio é um segmento da educação básica que apresenta um histórico recente, com existência formal a partir de 1931 (DALRI e MENEGHEL, 2009, p. 7692). Apesar da sua formalização em 1931 a origem remete a períodos mais longínquos, datando do período colonial com a educação jesuítica e das aulas régias, no período pombalino (RAMOS; HEINSFELD, 2017, p. 18286). Hoje temos, como afirmam Dalri e Meneghel (2009), um Ensino Médio que já passou por mais de vinte reformas: uma no período Colonial, nove durante o Império e doze após a Proclamação da República, sendo a última a que instituiu o chamado Novo Ensino Médio (NEM).

Os múltiplos e diversos “Ensinos Médios” conferem a esse segmento o que alguns autores vão chamar de “crise de identidade” (FELLIPE, 2000, p. 56). Essa crise de identidade é caracterizada por um Ensino Médio que possui um fim nele mesmo, buscando a formação integral dos estudantes, ou é um elo entre a educação primária e o ensino superior, ou ainda, é o momento de formação para o mercado de trabalho. Na pior das situações não cumpre com sua função, dada a diversidade de interpretações sobre ele. Como afirmam Dalri e Meneghel:

Ao longo de sua história no Brasil, a constituição do ensino médio (EM) assumiu diferentes características e objetivos: terminalidade de estudos: nas escolas de educação tecnológica; formação propedêutica; preparação para acesso à educação superior: escolas

voltadas ao preparo para exames vestibulares. Essa diversidade tem comprometido a construção de uma identidade para essa etapa de formação (DALRI; MENEGHEL, 2009, p. 7691).

Dada a característica de um segmento sem identidade, a bibliografia sobre o Ensino Médio é enfática em afirmar que historicamente o segmento se consolidou em uma educação para as classes mais abastadas.

Ao trazermos dados que evidenciam o cenário do ensino médio, visualizaremos o quanto esse nível de ensino ainda é destinado para uma “elite” – poucos jovens concluem este nível de ensino em nosso país, onde 80% dos estudantes estão em escolas públicas, que denota a importância da qualidade no público. (DALRI; MENEGHEL, 2009, p. 7691).

A obrigatoriedade da oferta do Ensino Médio para todos aqueles que assim demandarem não é a consolidação de um mesmo ensino para toda a população. A inclusão das classes pobres e trabalhadoras no Ensino Médio se dá de forma a diferenciar o que é ofertado de acordo com as classes sociais. Como afirmam Wivian Weller e Cilene da Silva (2018):

“A história revela que essa etapa da educação, desde a sua implementação, estabelecia políticas diferenciadas para as diferentes classes sociais, que geralmente eram definidas de acordo com a posição social ocupada pelo indivíduo” (WELLER; SILVA, 2018, p. 21).

Observa-se então que o Ensino Médio é hoje um segmento para todos, mas que divide esse “todos” de acordo com sua classe social e com o que se espera dos indivíduos ao final da escolarização básica.

Para compreender a reforma proposta em 2017 que apresenta uma abrupta mudança na organização, oferta, currículo e dinâmica do Ensino Médio, é necessário um aprofundamento no histórico deste segmento da educação básica. Aqui é utilizado o recorte temporal que vai desde 1931, com a Reforma Francisco Campos, que por meio do Decreto nº 19.890/1931 (BRASIL, 1931), organiza nacionalmente o ensino secundário. Essa reforma é escolhida como aporte inicial desta análise tendo em vista que é nela que o sistema de ensino começa a ser estruturado e implementado a nível

nacional, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, no governo de Getúlio Vargas (WELLER; SILVA, 2018, p. 21). É também com a Reforma Francisco Campos que o ensino secundário passa a ter existência formal e autônoma, tendo ali um marco que vai configurar muitas das dinâmicas que ainda hoje fazem parte do Ensino Médio (PILLETI, 2002, p. 58).

Aqui o recorte temporal é alinhado com o contexto socioespacial da sociedade brasileira a partir da década de 1930. A estruturação social, espacial e dinâmicas demográficas, são fundamentais para compreender tanto as reformas que o Ensino Médio passou, quanto os impactos dessas dinâmicas no processo de ensino-aprendizagem pelo qual toda a comunidade escolar está envolvida. A análise geográfica do Ensino Médio propõe traçar um histórico deste segmento à luz da complexa atuação de interesses e dinâmicas que compõe a realidade educacional brasileira. Por fim, analisar essas dinâmicas no território de exclusão de Ceilândia, possibilita a compreensão mais apurada do que está sendo a implantação da última reforma do Ensino Médio nesta localidade.

3.1 REFORMA FRANCISCO CAMPOS – 1931 – DECRETO Nº 19.890/1931

A Reforma Francisco Campos é considerada por diversos autores a primeira política pública do Estado na tentativa de modernização e principalmente da oficialização a nível nacional do ensino secundário no Brasil. É a partir desta reforma que vai ocorrer a ruptura com estruturas seculares deste nível de educação (DALLABRIDA, 2009, p. 185). Anterior a essa reforma e com a emancipação política do Brasil, foram criados o Imperial Colégio de Pedro II e os primeiros liceus provinciais, sendo que nessas instituições era ministrado o ensino secundário. Toda a cultura escolar deste período estava baseada em cursos preparatórios e exames parcelados, visando o ingresso nos cursos superiores a partir de exames nas matérias necessárias.

Ainda de acordo com Piletti o cenário do ensino secundário antes da Reforma Francisco Campos é bem diferente do que viria a se consolidar neste segmento da educação. O Brasil não contava com uma organização do ensino secundário de maneira seriada e regular, sendo organizado apenas a partir de exames para ingresso

no ensino superior. Durante a primeira república, o Governo da União limitava-se a manter o Colégio Pedro II, não criando instituições nos estados, não organizando um sistema secundário a nível federal. O ensino secundário desenvolvia-se basicamente na região sudeste, ampliando ainda mais as disparidades regionais (PILETTI, 2002, p. 32).

A Reforma Francisco Campos está inserida nas mudanças que ocorrem após a Revolução de 30, durante o governo provisório de Getúlio Vargas. No final de 1930 ocorre a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo Francisco Campos como o seu primeiro titular. A partir desse momento a gestão da educação vai estar alinhada ao que Dallabrida chama de Estado educador (DALLABRIDA, 2009, p. 186).

A Reforma que leva o nome do titular do novo ministério é oficializada pelo Decreto nº 18.890 de 18 de abril de 1931. Uma das grandes mudanças e principalmente organização promovida pela reforma, é a definição e padronização do ensino secundário e superior. Essa organicidade e seriação vai ser mantida sem grandes mudanças até a década de 1970.

O ensino secundário é então entendido como um nível de escolarização entre o curso primário e o superior que com a reforma passa a ter sete anos e dois ciclos. Sobre a organicidade e seriedade Dallabrida afirma que:

Em primeiro lugar, deve-se mencionar o aumento da duração do ensino secundário, pois ele passou de cinco para sete anos de duração e foi dividido em dois ciclos. O primeiro ciclo, chamado “fundamental”, com um período de cinco anos, era um curso comum a todos os estudantes secundaristas e conferia formação geral. A segunda fase do ensino secundário, o “ciclo complementar”, formado por dois anos, era propedêutico para o curso superior e apresentava um leque de três opções: “para os candidatos à matrícula no curso jurídico”, “para os candidatos nos cursos de medicina, farmácia e odontologia” e “para os candidatos nos cursos de engenharia ou de arquitetura” (DALLABRIDA, 2009, p. 186).

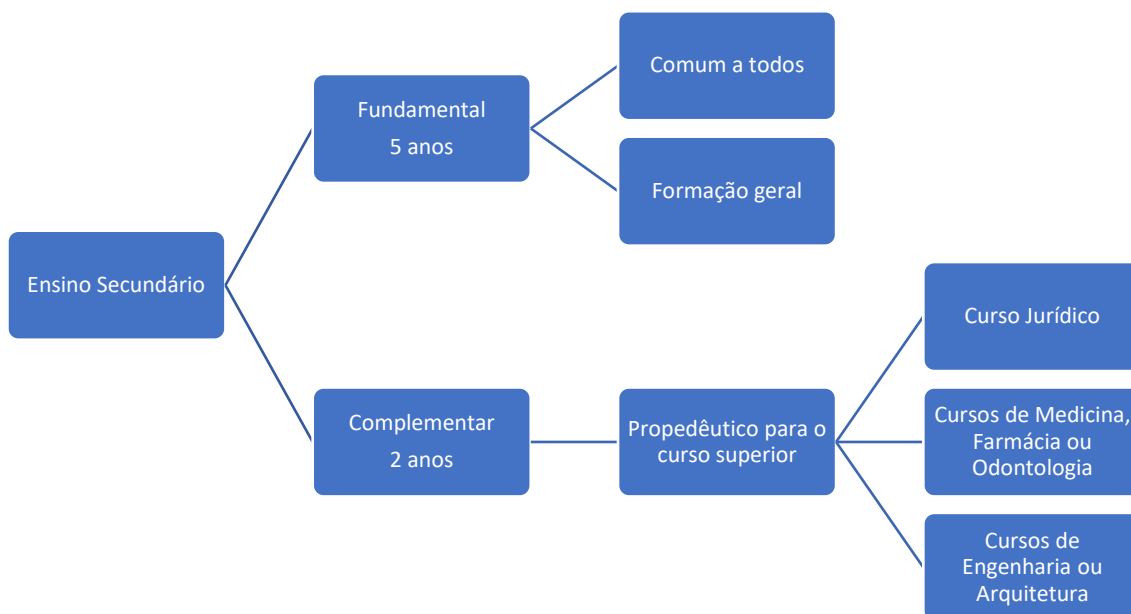
Dessa forma podemos elencar como principais mudanças e características do ensino secundário após a reforma:

- Aumento do número de anos do curso secundário para sete anos;
- Divisão do curso secundário em dois ciclos.
- Seriação do currículo;

- Frequência obrigatória nas aulas em pelo menos três quartos das aulas;
- Detalhado e regular sistema de avaliação dos estudantes;
- Estruturação de um sistema de inspeção federal.

Os dois ciclos do Ensino Secundário serão organizados da seguinte forma:

Figura 19 – Organização do Ensino Secundário – Reforma Francisco Campos – 1931



Elaboração nossa – 2022.

Aqui é importante traçar o contexto histórico e socioespacial em que essa política se insere, tendo em vista principalmente compreender as intencionalidades que permeiam a gestão das políticas públicas na educação. Hoje não existe política pública sem que haja esse intrínseco interesse que vai além da educação, e no contexto histórico da reforma não foi diferente.

O Brasil de 1930 era um país com dinâmicas e características bem diferentes dos dias atuais. Primeiramente éramos um país bem menos populoso. Em 1930 o

Brasil contava com cerca de 35 milhões de habitantes¹¹. Mais de 70% da população residia em área rural. Concomitante com essa dinâmica demográfica, o Brasil iniciava um processo de crise econômica como consequência da quebra da bolsa de 1929. Um país de estrutura agrária, economia baseada na exportação do café e população rural (CARVALHO, 1980, p. 527).

A educação é desde os primórdios de sua organização uma ferramenta utilizada pelos Estados maiores para guinadas nas estruturas sociais, políticas e econômicas de acordo com a demanda pretendida pelos agentes públicos. Com o governo provisório de Getúlio Vargas e a dimensão socioespacial do Brasil em 1930 não seria diferente. A Reforma Francisco Campos busca inserir no Brasil o que já vinha sendo feito pelos países ocidentais desenvolvidos desde fins do século XIX (DALLABRIDA, 2009, p. 187).

Apesar do cenário de modernização do sistema educacional e em especial do ensino secundário, aqui temos uma problemática que ainda hoje se faz presente, que é o caráter elitista dado ao ensino secundário. A tentativa em federalizar a educação secundária bem como as rígidas inspeções feitas pelo Ministério responsável, vai considerar a enorme disparidade socioeconômica brasileira a partir da ótica da educação para as elites econômicas. Segundo as autoras Wivian Weller e Cilene da Silva:

Embora considerada moderna e inovadora, em razão de fixar o aumento do número de anos do ensino secundário, sua divisão em dois ciclos, a frequência obrigatória dos estudantes e a seriação do currículo, tal reforma mantém um compromisso do Estado com as camadas mais privilegiadas da sociedade brasileira, dado seu interesse no ingresso de estudantes nos cursos superiores. (WELLER; SILVA, 2018, p. 21).

Outros autores vão corroborar as análises da manutenção do ensino secundário para as elites, como afirmam Dalri e Meneghel: “nota-se que essa reforma manteve o seu destino: a universidade, permanecendo fiel aos interesses das classes privilegiadas” (DALRI; MENEGHEL, 2009, p. 7693).

¹¹ Dados demográficos retirados das Séries Históricas do Censo Demográfico Brasileiro. Disponível no domínio do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?=&t=series-historicas> – Acesso em 13.05.2022

Beatriz Felipe afirma que não apenas essa reforma, mas também nenhuma outra vai buscar garantir o acesso de toda população ao ensino secundário:

A reforma educacional Francisco Campos (1930/1931) e a reforma das Leis orgânicas de Ensino (1942/1943) evidenciam que o ensino médio [...] possuía apenas a função de preparar para o ensino superior e só abrigava alunos das camadas sociais superiores economicamente. Os alunos de classes trabalhadoras acabavam por frequentar os cursos profissionalizantes, que, embora de nível médio, eram fechados, não permitindo passagem para outros tipos de ensino. [...] Após 1953 é que começou a equiparação entre os cursos técnicos e os acadêmicos. (FELIPPE, 2000, p. 85).

As próprias mudanças no ensino secundário vão conferir um caráter elitista à reforma. A duração do ensino secundário, de sete anos, bem como a obrigatoriedade da presença em no mínimo dois terços da duração dos cursos, confere um recorte em que apenas a população com tempo e estrutura para permanecer no ensino secundário poderia estudar. Apenas uma parcela pequena que compunha as classes abastadas financeiramente poderia se dar ao “luxo” de passar cinco anos na primeira etapa do ensino secundário formando uma cultura geral sólida (DALLABRIDA, 2009, p. 187).

Esse novo ensino secundário vai buscar desenvolver na sociedade brasileira o que Norberto Dallabrida vai chamar de “cultura escolar burguesa”. A formação oferecida pelo ensino secundário almeja formar as elites dirigentes que vão continuar os estudos nos cursos superiores da França ou do Brasil. As novas normas determinadas vão definir os novos conhecimentos a se ensinar, mas principalmente as condutas que devem ser inseridas no contexto social brasileiro (DALLABRIDA, 2009, p. 188).

A Geografia surge nesse contexto de uma forma que posteriormente vai ser amplamente analisada por Yves Lacoste, em sua famosa obra “A geografia, isto serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra” (1991). A Geografia dos Estados maiores vai servir de instrumento para incumbir na população o sentimento de patriotismo, nacionalismo e unidade territorial.

Por meio do destaque à disciplina Língua Portuguesa procurava-se transmitir o nacionalismo emergente na sociedade brasileira, que foi reforçado pela Revolução de 30 e transversalizado também nas disciplinas História, Geografia e Canto Orfeônico. (DALLABRIDA,

2009, p. 189).

Nesse sentido a Reforma Francisco Campos é utilizada pelo Estado como uma ferramenta para reestruturar o ensino secundário, mas além disso, e não menos importante, adequar a educação à iniciativa de modernização nacional, tanto pelas iniciativas de urbanização e industrialização do país bem como a introdução de uma cultura escolar, e posteriormente social, burguesa.

A Reforma Francisco Campos estabeleceu um conjunto de mecanismos disciplinares, entre os quais o controle do tempo, o sequestro dos alunos no interior dos ginásios por meio da presença obrigatória, a seriação do conhecimento escolar em ciclos e séries anuais, um sistema detalhado e regular de avaliação discente e a reestruturação da inspeção federal, que procurava construir uma normalização nacionalizada do ensino secundário – como foi analisado acima. Essa cultura escolar tinha como escopo maior a produção da autorregulação entre os alunos, que deveria concorrer para a construção da sociedade capitalista e disciplinar que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. (DALLABRIDA, 2009, p. 190).

Tendo então o ensino secundário sua formatação a nível federal e sua organicidade e seriação definida a partir da Reforma Francisco Campos, é importante pensar como temos um Ensino Médio que com menos de cem anos a partir dessa primeira reforma estruturante, permanece sendo um dos gargalos da educação nacional. A prática de planejar a educação a partir de uma ótica elitista e baseado em interesses nacionais para além da educação, conferem um caráter utilitarista que ainda hoje se faz presente. As implementações e novas dinâmicas impostas pela reforma, vão vigorar até a década de 1960, quando começa a ser questionada. Em 1942 a organização do ensino secundário passa por uma nova reformulação, principalmente na sua organização e seriação.

3.2 REFORMA CAPANEMA – 1942

Se a Reforma Francisco Campos se insere no contexto de um Brasil no modelo capitalista dependente agrário-exportador, a Reforma Capanema busca inserir o Brasil num modelo também capitalista e dependente, mas agora urbano-industrial (ZOTTI, 2006, p. 3). Observa-se dessa forma as políticas educacionais enquanto um

mecanismo do Estado para a organização de um Estado-nação e principalmente de um Estado-capitalista, inspirados principalmente nas reformas e mudanças que já a muito estavam implementadas no mundo desenvolvido.

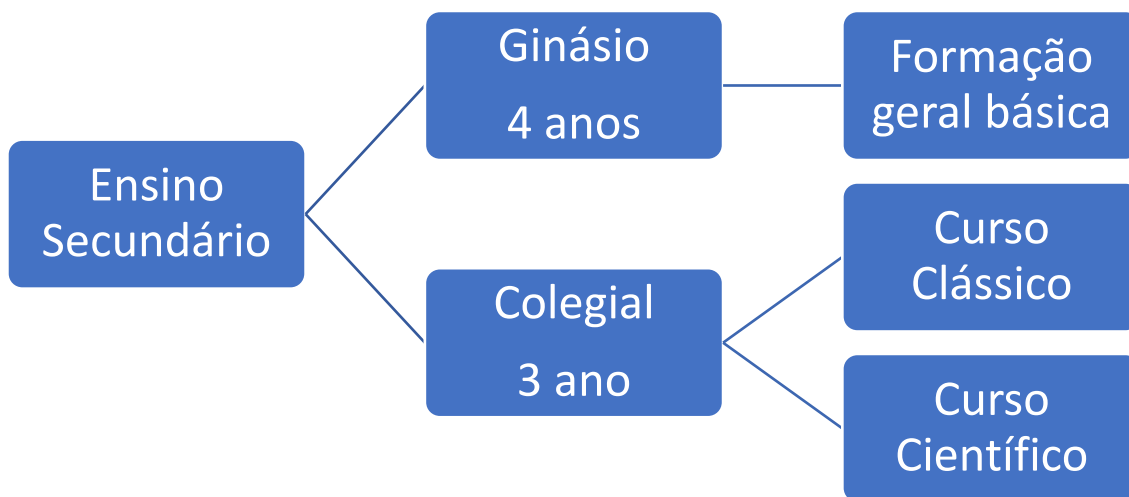
O período anterior à Reforma Capanema (1942) é quando o Estado vai assumir o papel de centralizador do ensino secundário. Porém, ainda não consolida o interesse em utilizar a educação enquanto ferramenta para modernização do Brasil. Essa direção começa a ser tomada a partir da reforma do então Ministro Gustavo Capanema. Sobre esse contexto anterior, Solange Zotti afirma que:

Era fundamental assegurar as condições mínimas que garantissem a instauração de uma nova ordem econômica dirigida para a industrialização. Contudo, os debates ideológicos ocorridos no período de 1930-1937, entre católicos, liberais e governistas, evidenciam que não havia consenso quanto a qual proposta adotar. Em comum, defendiam que a educação era fator fundamental para a construção de um “novo” Brasil, mas numa lógica de preservação das relações sociais vigentes e de sua dinâmica e organização. Então, no fundo, nenhum dos projetos questionava a ordem social capitalista vigente. (ZOTTI, 2006, p.4)

Compreende-se, portanto, que a modernização do país via reformulação do ensino secundário, ocorre com a manutenção das estruturas socioeconômicas que acentuam as desigualdades econômicas e principalmente socioespaciais e raciais. Busca-se uma modernização que não esteja atrelada à ideia de justiça social. A modernização baseia-se na inserção do Brasil num sistema capitalista-industrial, mas de forma que ocorra a manutenção dos privilégios de uma pequena parcela da população que ocupa as classes mais abastadas. A Reforma Capanema vai intensificar a dicotomia da educação para as massas e para as elites, buscando consolidar isso enquanto uma política pública educacional.

Assim sendo, a Reforma Capanema se faz por meio da Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942. Uma das mudanças na Reforma Capanema é a organização do ensino secundário, modificando a organicidade criada na Reforma Francisco Campos. A estrutura proposta na Reforma Capanema pode ser observada na Figura 20:

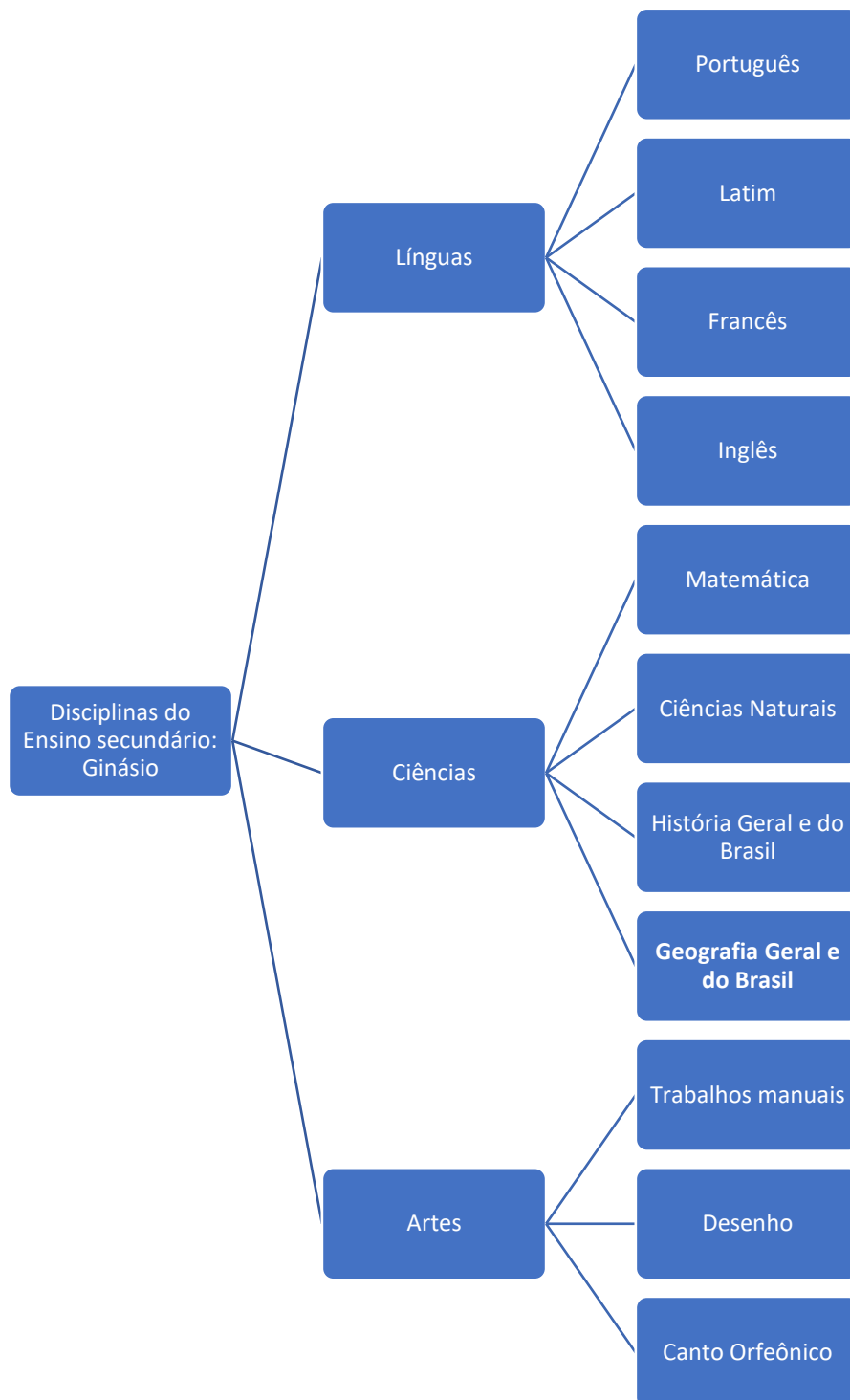
Figura 20 – Organização do Ensino Secundário – Reforma Capanema



Elaboração nossa - 2022

Nessa nova organização do ensino secundário, o agora intitulado Ginásio, com duração de quatro anos, é destinado a “dar aos adolescentes elementos fundamentais do ensino secundário”, de acordo com o Artigo 3 do Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 (BRASIL, 1942). As disciplinas estavam agrupadas no currículo em três grandes áreas:

Figura 21 – Disciplinas do Currículo do Ginásio – Reforma Capanema (1942)



Elaboração nossa - 2022

Já o segundo ciclo, correspondente ao curso clássico ou científico, com três

anos de duração, busca consolidar a educação que foi oferecida durante o curso ginasial. No curso clássico o enfoque está no aprofundamento da filosofia e do ensino das letras, enquanto no científico é proporcionado um maior estudo das ciências (ZOTTI, 2006, p. 6).

Aqui é novamente importante ressaltar o caráter de formação de uma elite de acordo com os interesses do Estado na inserção do Brasil no sistema capitalista-industrial. A consolidação dessa premissa está presente nas disciplinas de História do Brasil e História Geral bem como de Geografia Geral e Geografia do Brasil. Apesar da dicotomização dessas disciplinas no currículo, apresentando autonomia em relação aos seus conteúdos, estas estão inseridas no sentido de “A história e geografia do Brasil passam a ser disciplinas autônomas, com o objetivo de uma maior compreensão dos valores e das realidades nacionais.” (ZOTTI, 2006, p. 7).

A Geografia e a História vão então cumprir o papel de formar nos estudantes o caráter moral e cívico com ênfase sentimento de patriotismo:

Para a formação da consciência patriótica seriam utilizados de modo especial os estudos de história do Brasil e geografia do Brasil (Art. 24, §1), a prática do canto orfeônico (Art. 24, §4) e o serviço cívico próprio da Juventude Brasileira (Art. 24, §3). (HORTA, 2010, p. 61).

O contexto histórico em que a Reforma Capanema está inserida é de 1942, em que o mundo vive o momento da Segunda Grande Guerra (1939-45) com a ascensão e trágico cenário humanitário que é acometido o continente Europeu, fruto do nazifascismo alemão. Sem buscar aqui análise anacrônica, é questionado o caráter do ensino de História e Geografia ter como base a formação do “sentimento nacionalista” no Estado Alemão com um exemplo a ser seguido:

Era necessário fazer alguma coisa, pois, como mostrava o exemplo da Alemanha, o “ensino perfeito da história do país” era condição sine qua non da existência de um “sentimento nacionalista” e da possibilidade de dar à infância e à juventude o civismo e a disciplina de que elas, mais do que nunca, necessitavam: Se um verdadeiro soldado se prepara desde o berço; se um bom patriota é preparado desde o lar, como se faz, por exemplo, na moderna Alemanha, é com o ensino da história Nacional que tais formações se processam. (HORTA, 2010, p. 61).

O estudo da Geografia é fundamental para educação cívica dos estudantes, sendo feita a partir de um manual de geografia amplamente utilizado, tendo como seu autor o Delgado de Carvalho, membro da Comissão Nacional do Livro Didático. Ainda de acordo com Carvalho:

“O estudo do Brasil-território e do Brasil-povo é a base científica de todos os demais estudos sobre a nacionalidade. (...) [Este estudo] leva a estabelecer bases científicas de uma educação cívica esclarecida e robusta, e não apenas ingênua, superficial, ‘ufanista’ e cega” (CARVALHO, 1942, pp. 43-44).

Aqui temos uma educação com uma forte ideologia que orienta suas premissas, apesar de em suas discussões durante elaboração, as ideologias que entram em conflito com o interesse das elites serem apontadas como inimigas a serem combatidas. Impossível não resgatar Paulo Freire quando este afirma que: “Não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma forte base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?”, base ideológica dessa formatação inicial do ensino secundário é excludente e intimamente preocupada com a manutenção dos privilégios das elites.

Essa modernização da formação das elites passa também por um processo de consolidação da divisão de classes, “normalização” das desigualdades e alienação das elites em relação ao abismo social que já era o Brasil nesse período de urbanização. Três grupos serão os principais responsáveis por esse caráter do ensino secundário:

Contudo, os debates ideológicos ocorridos no período de 1930-1937, entre católicos, liberais e governistas, evidenciam que não havia consenso quanto a qual proposta adotar¹. Em comum, defendiam que a educação era fator fundamental para a construção de um “novo” Brasil, mas numa lógica de preservação das relações sociais vigentes e de sua dinâmica e organização. Então, no fundo, nenhum dos projetos questionava a ordem social capitalista vigente. (ZOTTI, 2006, p. 4)

A Geografia e a História vão se consolidar enquanto disciplinas necessárias para formação de um nacionalismo pregado por todo o currículo do ensino secundário, não abordando a historiografia do Brasil ou sua organização espacial e formação territorial, a partir da enorme desigualdade presente no país. Para dar legitimidade a

essa postura, é invocada a lógica do “inimigo interno”: “Além disso, do ponto de vista ideológico, a Igreja Católica era uma companheira necessária ao combate dos princípios políticos liberais e do comunismo.” (ZOTTI, 2006, p. 5).

O currículo do ensino secundário passa por essa modelação por conta interesses dos políticos liberais e da Igreja Católica, tendo com culminância a retirada do ensino de Sociologia neste segmento. As falas de quem defende a retirada curricular, poderia estar associada a algumas personalidades que hoje, mantém o discurso do “fantasma do comunismo” para perseguir as cadeiras de humanidades.

Em quase todos os cursos de colégios leigos, essa disciplina se converteu em cátedra de propaganda subversiva. Disso temos pleno conhecimento, mediante as notas de aula que nos foram apresentadas por nossos antigos alunos e outros. Os pobres rapazes, sem madureza intelectual para ajuizar do valor das doutrinas de mestres sem consciência, facilmente se deixam levar por essas tiradas de pura demagogia. Seria, pois, conveniente, suprimir essa disciplina do curso secundário. (Parecer do Padre Arlindo Vieira) (HORTA, 2010, p. 37).

Hoje a consolidação desse discurso da “doutrinação” está em propostas como o Escola Sem Partido, que apenas reforça essa visão utilitarista que busca não abordar as mazelas do Brasil que ameaçam a manutenção dos privilégios de uma pequena elite historicamente consolidada. A partir destes apontamentos, a sociologia não aparece no currículo do ensino secundário formulado na Reforma Capanema.

Por fim, observando o cenário econômico e político do Brasil, a década de 1940 é marcada pela introdução tanto material quanto pessoal dos requisitos necessários para uma industrialização baseada na substituição de importações. Ocorre a criação da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), em 1941, dando fomento material à industrialização do país. Já a formação técnica e profissional se dá via criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946.

A Reforma Capanema vai promulgar a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-lei nº 4073, de 30 de janeiro de 1942) e a Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-lei nº 6141, de 28 de dezembro de 1943). Essa formação técnica promulgada visa contemplar especialmente os jovens das classes sociais com menor poder aquisitivo, que buscavam ser integrados ao mercado de trabalho formal, mas não

tinham condições de continuar os estudos em uma universidade (WELLER; SILVA, 2018, p. 22).

A distinção proposta entre o ensino secundário e a formação profissionalizante reforça mais a dualidade entre um ensino para as elites e um ensino para as classes trabalhadoras. Até mesmo a atenção dada ao Ministro Gustavo Capanema foi diferente em relação aos sistemas de ensino propostos. De acordo com José Silvério Horta, em livro que faz parte da Coleção Educadores, do Ministério da Educação, o anteprojeto da Lei Orgânica do Ensino Industrial, foi elaborada por uma comissão de educadores, presidida por Gustavo Capanema. Já a Lei Orgânica do Ensino Secundário, teve cuidadosa preparação feita pelo próprio ministro levando em consideração pareceres recebidos de um seleto grupo de educadores (HORTA, 2010, p. 37-38).

A maneira como foram tratadas as formulações tanto do ensino secundário quanto do ensino técnico-industrial, já denota a distinção dada ao ensino das elites e o das classes menos abastadas e trabalhadoras. Também é pensado um sistema excludente para os estudantes do técnico-profissional (industrial, comercial, agrícola e normal), na medida em que esses cursos não davam acesso ao ensino superior. Já o ensino secundário (curso clássico ou científico) daria acesso garantido ao ensino superior, mediante realização de exames de licença (RAMOS; HEINSFELD, 2017, p. 18288).

Temos então, com a Reforma Capanema, a inserção no sistema nacional de uma educação voltada para as classes menos abastadas, ao passo que é reforçado o caráter de formação intelectual das elites para consolidação do plano de modernização do Estado bem como a divisão da educação para os trabalhadores, mediante formação de mão de obra, e educação para aqueles que irão tomar decisões sobre os rumos do país.

O ensino secundário foi reformado na lógica de uma formação propedêutica para o ensino superior; dos cursos técnico-profissionais foi organizado o ensino comercial, que não permitia o acesso dos alunos ao ensino superior, privilégio exclusivo dos que concluíam o ensino secundário propedêutico. Na prática, a reforma de Campos estabeleceu um projeto de educação diferenciado: uma educação “para pensar” e outra “para produzir”. (ZOTTI, 2006, p. 4).

Esse dualismo presente na educação brasileira ainda está presente em vários aspectos, sendo também fruto de discussões a separação da educação para as massas e para as elites. A diferenciação do ensino técnico-profissional para o ensino secundário, pouco vai ser alterada até a década de 1960, com a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

3.3 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB) – 1961

Outorgada após anos de debate entre educadores, em 1961 é publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) por meio da Lei nº 4.024/1961 de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961). Nesta legislação aparece, também pela primeira vez, a designação do ensino secundário como Ensino Médio, mantendo a organização anterior com quatro anos de ginásial e três anos de colegial, sendo que esse último passa a contemplar o ensino técnico-profissional (industrial, agrícola, comercial e normal). O ensino profissional é dessa forma integrado ao sistema regular de ensino, com equiparação com o curso propedêutico. Entretanto, autores vão afirmar que estruturalmente essa dualidade entre os cursos permanece (RAMOS; HEINSELD, 2017, p. 18288).

o colegial secundário preparava para o ingresso no ensino superior, enquanto os colegiais técnicos eram voltados para o mercado de trabalho, dessa forma, observa-se pouca alteração em relação a posição intermediária que o ensino secundário ocupava entre os níveis primário e superior desde o Império. (VALLE, 2006, p.20).

O contexto histórico em que a LDB de 1961 se insere já é de mudanças políticas, econômicas, socioespaciais e demográficas que fazem do Brasil um país diferente daquele pensado na Reforma Francisco Campos (1931) ou da Reforma Capanema (1942). A década de 1960 o Brasil já conta com um parque industrial instalado e está às vésperas da consolidação de uma população majoritariamente urbana, que vai ocorrer no Censo de 1970. A rápida urbanização traz consigo uma acentuação ainda maior das desigualdades socioespaciais, gerando uma enorme massa populacional pobre, que se intensifica ainda mais com a explosão demográfica do período, fruto principalmente das reduções das taxas de natalidade (CARVALHO,

1980, p. 529).

Essa rápida mudança no perfil demográfico, bem como a inserção do Brasil enquanto um país subdesenvolvido industrializado com elevado crescimento vegetativo de sua população, vai tornar importante essa reformulação do sistema educacional. A educação pensada em 1931 para as elites, já não se faz efetiva numa sociedade urbana em 1960. É necessário repensar as políticas públicas educacionais para adaptação a essas novas realidades.

Dessa forma a sociedade brasileira já na década de 1950 é um “barril de pólvora” com uma disparidade social absurda, ao mesmo tempo que o país começa a se consolidar como um grande mercado consumidor e produtor de industrializados. Nesse contexto, a LDB de 1961 vai trazer um debate e posições que antes não se fizeram presentes nos círculos de promoção de políticas públicas pelo Estado. A iniciativa de educadores vai traçar na LDB de 1961 a dicotomia entre o Ensino Público x Ensino Privado.

A aprovação do Projeto de Lei 4.024/61 ocorre após uma intensa disputa iniciada ainda em 1956 entre duas visões de educação. De um lado, existia a defesa dos investimentos públicos em escolas privadas e confessionais, do outro lado um movimento defendia o financiamento público direcionado apenas à educação pública. Muito além da dualidade entre ensino público x privado, temos argumentos que vão além, correspondendo a qual modelo de desenvolvimento e de sociedade estava sendo implementado no Brasil. Para os autores defensores do financiamento público exclusivo para a educação pública, existe a premissa de que o desenvolvimento e democratização do mesmo, só será possível por meio da educação pública (DIAS, 2005, p. 52).

A defesa da escola pública é então feita por atores como Maciel de Barros:

(...) a escola pública, ao contrário, existe exatamente para todos. Ela é uma fonte de comunhão, um centro de aprendizagem de respeito pelas crenças alheias, precisamente porque é aberta para todos. Nela não há ricos ou pobres, católicos, protestantes ou ateus, pretos, brancos ou amarelos, filhos de imigrantes recém-chegados ou filhos de aristocráticas famílias tradicionais: nela há apenas seres humanos, pessoas ou projetos de pessoas. (BARROS, 1960, p. 119).

Essa dualidade em relação ao financiamento da educação será travada especialmente por Anísio Teixeira, que apresenta as bases para o financiamento público da escola pública, em contradição aqueles que são contrários à intervenção do Estado no campo educacional, representados sob uma ferrenha liderança da Igreja Católica. Historicamente a Igreja Católica esteve ligada ao ensino secundário, seja pelas escolas confessionais, seja pela participação da elaboração de currículos, como ocorrido na Reforma Capanema (1942) (ESQUINSANI, 2021, p. 3).

A disputa de forças entre os defensores do financiamento público da escola pública e o financiamento público indireto da escola privada é um dos fatores que faz com que a LDB 1961 passe por uma discussão de 13 anos até ser outorgada. Ressalta-se como consta em ampla bibliografia sobre essa disputa, que assuntos marginais e até mesmo ataques pessoais, é o que de fato vai se consolidar durante a construção da LDB (ESQUINSANI, 2021, p. 4).

Anísio Teixeira deixa explícita sua proposta de educação pública no I Congresso Estadual de Educação Primária, ocorrido em Ribeirão Preto, São Paulo, entre os dias 16 e 23 de setembro de 1956. Com uma conferência intitulada: “A Escola pública, universal e gratuita”, Anísio defendeu uma educação pública, universal bem como financiada pelo Estado, que não deveria financiar a educação privada. Anísio deixava claro não ser contrário ao ensino privado, mas contrário, ao financiamento público indireto do ensino privado. O ensino privado deveria continuar existindo, financiado com recursos próprios e demandado pelos que assim quisessem (ESQUINSANI, 2021, p. 4).

A resposta da Igreja Católica se deu por meio de discurso do deputado federal padre José Trindade da Fonseca e Silva, quando esse em discurso em plenário da Câmara afirmou ser contrário à Anísio Teixeira, já que este era vinculado ao comunismo (ESQUINSANI, 2021, p. 4). Novamente temos o “fantasma” do comunismo como um mecanismo de disputa política em um cenário de formatação de políticas públicas educacionais. Aqui é crítico o descarte do debate de modelos e ideias para o ataque pessoal contra vozes discordantes. Os debates sobre modelos educacionais são pautados por um populismo que por meio do pânico moral tenta impor suas premissas.

Dessa forma a Igreja Católica será a grande defensora do financiamento público indireto da educação privada. O mesmo deputado citado anteriormente irá novamente usar o plenário da Câmara para afirmar que:

“...o Prof. Anísio Teixeira é um autêntico intelectual marxista, visto que a sua adesão à linha marxista de educação foi enunciada na famosa conferência lida no corrente ano em congresso de educação realizado em Ribeirão Preto” (ROCHA, 1989, p. 49).

A discussão público x privado que surge no bojo da LDB 1961 passa a contar com uma dualidade de modelos de Brasil em que o ataque pessoal substitui o debate de ideias. Como afirma a autora Rosimar Esquinsani (2021): “A aparente incapacidade dos defensores privatistas em compreender os argumentos anisianos, dizia mais respeito ao projeto de sociedade por eles encampado, do que ao financiamento da educação em sentido estrito” (ESQUINSANI, 2021, p. 6).

Em 1959 ocorre o Manifesto dos Educadores novamente convocados, juntamente com a Campanha Nacional de Defesa da Escola Pública. Faziam parte da campanha nomes que ainda hoje são relevantes para o cenário educacional e político brasileiro. Entre eles: Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Fernando de Azevedo, Fernando Henrique Cardoso, Júlio de Mesquita Filho, Cecília Meireles, Lourenço Filho, Roque Spencer Maciel de Barros, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes e Miguel Reale, entre outros. (ESQUINSANI, 2021, p. 7).

Por fim a LDB de 1961 é homologada no que Anísio Teixeira vai chamar de “uma meia vitória... mas uma vitória” (CUNHA; GÓES, 1996, p.14), tendo em vista que os interesses privados aparecem na nova lei, principalmente em detrimento da educação pública. Teixeira afirma que a reforma não estava alinhada com as necessidades do Brasil de 1960, mas ainda assim concedia alguns benefícios para a educação no país. (ESQUINSANI, 2021, p. 8).

Ressalta-se, portanto, a importância deste inicial debate sobre o financiamento da educação. O incômodo causado no setor que busca o financiamento público indireto não se deu tendo em vista a consolidação deste, ele sempre esteve lá, via colégios confessionais. O incômodo surge quando educadores e defensores da escola pública vão questionar esse financiamento escuso. A tentativa de democratizar

o ensino com base numa educação pública de qualidade, vai ser encarada como uma afronta à educação historicamente modelada para as elites.

Metaforicamente, o privado sempre espreitou o público, à espera de oportunidades conjunturais para colocar-se como possibilidade de qualidade educacional sem, contudo, abrir mão do financiamento estatal. No Brasil, a década de 1950 foi um momento histórico e conjuntural propício para o debate de posições ideológicas ligadas a projetos de educação nacional. As discussões geradas, ao longo de anos em torno da redação final da futura Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, colocaram em situações-limite e lados opostos defensores da escola pública e aqueles que desejavam uma maior pauta para a escola privada, delineando um momento ideologicamente rico para o debate sobre o financiamento público e o papel do setor privado na educação brasileira. Desta feita, em uma lei bastante econômica no assunto 'financiamento', os bastidores e a disputa entre o público e o privado restaram por protagonizar os maiores registros e reflexões sobre a feitura da lei e as garantias no texto da mesma. (ESQUINSANI, 2021, p. 10-11).

Apesar dos debates registrados entre 1950-60 trazer consigo uma lógica problemática em que as ideias e propostas são substituídas por ataques pessoais, foi importante abordar as questões relacionadas à educação, à partir de atores com diferentes posicionamentos, orientando para uma construção democrática da escola. As críticas à forma como o debate ocorreu serão logo suprimidas pelo contexto pelo qual passa o Brasil, e sua educação, a partir da ditadura de 1964.

3.4 O ENSINO MÉDIO NA DITADURA MILITAR (1964-85)

No período caracterizado pela ruptura institucional e repressão/ perseguição política promovida pelos militares, o Ensino Médio recebe atenção especial, tendo em vista tanto o caráter utilitarista que os militares irão implantar na educação, quanto o viés repressivo e de controle das massas que será desenvolvido na educação brasileira. Conforme afirmam Weller e Silva:

O golpe militar de 1964 pôs fim ao regime democrático. Durante o governo militar, o poder executivo ganhou força e tinha controle sobre poderes legislativo e judiciário. O modelo de educação adotado a partir desse período, teve como base o controle ideológico dos estudantes e o desenvolvimento de ações repressivas com o intuito de conter oposições e revoltas contra o regime (WELLER; SILVA, 2018, p. 30).

Se nas discussões para construção da LDB de 1961 o grupo de educadores em defesa da escola pública sofrem ataques pessoais, que por si só já são problemas para desenvolvimento de uma educação de qualidade, muitos desses atores são obrigados a se exilar durante a ditadura em outros países, entre eles o próprio Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e o brilhante Paulo Freire. A educação perde a iniciativa de construção democrática para ter sua gestão feita pelo autoritarismo dos militares.

Se a construção democrática é cerceada, pior ocorre quando o Estado brasileiro se curva aos interesses estadunidenses com acordo que viria a ser intitulado MEC/USAID¹². O acordo firmado em 1964 entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development (USAID)*, tinha como objetivo principal implantar nas universidades brasileiras o modelo estadunidense. A educação superior deveria, agora, além de formar o quadro técnico para a economia brasileira, atender a política estadunidense. Concomitante com isso, planejava a contratação de assessores americanos para auxiliar na promoção das reformas educacionais em todos os níveis de ensino. Apesar da repressão constante, ocorre movimentação estudantil contrária ao acordo, culminando em 1968 na proposição de um novo modelo.

O mais marcante traço da ditadura militar no Ensino Médio se dá mediante a ruptura e mudança de paradigma sobre as funções da educação. São variadas as produções acadêmicas que enfatizam que a partir de 1964 a educação passa a ter um viés utilitarista, visando formação de mão de obra para o desenvolvimento econômico do país. Conforme afirmam Ramos e Heinsfeld:

No período da ditadura militar brasileira (1964-1985), a educação voltou-se intensamente para o desenvolvimento econômico do país, uma vez que o desenvolvimento e a industrialização e a modernização tecnológica eram sinônimos de progresso. (RAMOS; HEINSFELD, 2017, p. 18288).

O período histórico da ditadura vai ser marcado pelo crescimento econômico

¹² Disponível em: MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete MEC/USAID. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/mec-usaid/>>. Acesso em 15 mai 2022.

via endividamento externo e industrialização, pautados pela teoria do “crescimento do bolo econômico”, que hoje é sabidamente uma falácia que apenas manteve o Brasil com seu abismo social. Esse contexto é associado à inspiração dos militares na “teoria do capital humano”, que busca estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema produtivo, subordinando a educação ao capital (NASCIMENTO, 2007, p. 83).

Alinhado a isso o Estado tem ainda a preocupação em estabelecer o consenso de uma parcela da população, em especial a classe média, como afirma o autor Manoel Nascimento:

As reformas educacionais procuraram atender aos objetivos estratégicos de ter o consenso de uma parte significativa da população (particularmente da classe média) para a realização da “limpeza” política de forma brutal, por um lado, e a aceleração da industrialização através do endividamento externo, para o desenvolvimento econômico, com a falsa promessa de que os sacrifícios para o crescimento do “bolo econômico” seriam posteriormente recompensados pelos benefícios para toda a população, por outro. (NASCIMENTO, 2007, p. 82).

Dessa forma o ensino médio durante a ditadura militar se consolida no conhecido tripé ideológico de sustentação da política educacional, sendo baseado pela teoria do capital humano e seu viés utilitarista, a doutrina de segurança nacional, em que o inimigo a ser combatido é interno e por último, o pensamento cristão conservador, que como já foi citado sempre esteve presente nas discussões e formulações das políticas educacionais do país. Com base nisso, em 1971 ocorre reforma educacional com a Lei nº 5672 de 11 de agosto de 1971. A estrutura do ensino secundário será alterada bem como sua função, tendo em vista tanto caráter utilitarista sob o viés do capital humano como também a contenção de possíveis insatisfações em relação ao ensino superior (DALRI; MENEGHEL, 2009, p. 7694).

Podem ser elencadas as principais mudanças propostas pela Reforma de 1971:

- Ampliação da obrigatoriedade do ensino de quatro para oito anos;
- União do ensino primário com o ginásio;
- Criação dos ensinos de 1º e 2º graus;
- Criação de um novo ensino secundário, intitulado Ensino de 2º grau com três anos de duração e orientado por uma lógica profissionalizante;

- A qualidade do ensino ficou associada à formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho; (DALRI; MENEGHEL, 2009, p. 7694)

Ainda de acordo com Kuenzer (1997) essa proposta de nova segmentação busca atender ao modelo político e econômico bem como os objetivos da ditadura tais como:

- Conter a demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior;
- A despolitização do ensino secundário com o currículo tecnicista;
- Preparação de força de trabalho para atender a demanda produtiva (KUENZER, 1997, p. 32).

O Brasil nesse cenário da segunda metade do século XX se insere no sistema produtivo capitalista-industrial como um fornecedor de mão-de-obra para um mundo globalizado em que a Divisão Internacional do Trabalho possui uma dinâmica própria para os países subdesenvolvidos. É não apenas a coerção da ditadura para uma educação utilitarista, mas também curvar-se aos interesses externos de manutenção da situação de dependência do Brasil.

Um aspecto importante da reforma de 1971 está na nova perspectiva empregada no ensino de 2º grau. Todas as propostas anteriores colocam o ensino secundário como um intermeio entre o ensino primário e o superior. A dinâmica demográfica da década de 1970 consolida o Brasil enquanto um país majoritariamente urbano (CARVALHO, 1980, p. 535), e as demandas sociais de um país urbano preocupam os militares, em especial em relação à demanda por ensino superior.

O 2º grau passa a ser obrigatoriamente profissionalizante, dando assim um aspecto de terminalidade no próprio 2º grau. A possibilidade de saída dos estudantes do 2º grau para o mercado de trabalho, retira do Estado a pressão sobre o ensino superior. Cria-se uma dinâmica no 2º grau para solucionar o problema do ensino superior. Aliado a isso, é criada a lógica da meritocracia para entrada no ensino superior, conferindo uma maior dificuldade para acesso e conseqüente redução na demanda por esse segmento da educação. Importante ressaltar que essa premissa de profissionalização do 2º grau não apresenta os resultados esperados, tendo em vista as faltas de estrutura física, investimentos e recursos humanos, obrigando a

reformulação do que havia sido proposto. (NASCIMENTO, 2007, p. 83).

O Estado busca uma reforma para homogeneizar o ensino no 2º grau, extinguindo o ensino propedêutico para ofertar apenas o profissionalizante, buscando assim que todos passassem por esse segmento, independente da classe social. Tal medida é contrária a toda a estruturação do ensino de 2º grau no Brasil, de forma que as classes médias e as elites econômicas não se adequam, promovendo uma nova ruptura em relação ao proposto pelo Estado e ao de fato implementado na estrutura educacional já existente. De acordo com Nascimento: “Do ponto de vista da prática concreta, no entanto, pouca coisa mudou, em função de inúmeros fatores estruturais e conjunturais que impediram que a almejada homogeneidade ocorresse” (NASCIMENTO, 2007, p. 83).

A tentativa de unificação dos ensinos propedêuticos e profissional vai ao encontro do que não querem as classes dominantes e a elite burguesa brasileira. Esse cenário promove já em 1972 o parecer de número 45, que vai recolocar a dualidade da educação geral e da formação profissional. Se antes a educação profissional não era legalmente enquadrada no ensino secundário, agora sua equiparação com a educação propedêutica não modifica sua proposta de formação para o mercado de trabalho. A escassez de vagas no ensino superior atrelada à meritocracia para o ingresso, promove novamente o ensino superior para as classes abastadas da elite financeira do país.

Por fim, mesmo as escolas com caráter profissionalizante possuem problemas de cunho estrutural, profissional e baixo financiamento. Isso será corrigido em 1975 no parecer 75/76 que desobriga as escolas de 2º grau a terem ensino profissionalizante. Para o relator da proposta o ensino deve ser profissionalizante e não a escola. Essa medida acomoda a reforma de 1971 à realidade brasileira, dando à educação as características semelhantes ao período anterior à reforma (NASCIMENTO, 2007, p. 84).

A dualidade do ensino propedêutico e profissionalizante possui um histórico longo, de forma que assim como visto desde a Reforma Francisco Campos (1931), passando pela Reforma Capanema (1942) e se consolidando com a ditadura militar (1971). Essa dualidade não se deve apenas à educação brasileira, mas

principalmente ao abismo social da desigualdade que é o Brasil. O período da ditadura não será da construção ou da problematização dessa realidade, sendo que novos ares na educação vão soprar a partir da redemocratização, principalmente com a Constituição de 1988.

3.5 O ENSINO MÉDIO NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO – 1996

Após o período da ditadura militar, que vai de 1964 a 1985, o Brasil passa por uma fase de redemocratização bem como adequação às novas dinâmicas internacionais. O início da década de 1990 e a inserção do Brasil no espaço técnico-científico-informacional, demanda novos formatos para a educação pública, em especial para o 2º grau.

Esse cenário global insere o Brasil na lógica neoliberal que se expandia a partir de centros político-econômicos da economia mundo, como os Estados Unidos e o Reino Unido. A nova proposta para educação busca então atender aos padrões de desregulamentação e privatização, propostos pela lógica econômica-produtiva do final do século 20 (NASCIMENTO, 2007, p. 84).

Após 14 anos de tramitação no Congresso Nacional, em 1996 é aprovada a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Na curiosa conjuntura histórica de construção da educação brasileira, a LDB é aprovada pelos poderes legislativos com base no projeto do senador Darcy Ribeiro, que em 1961 esteve à frente da defesa da educação pública, em 1964 é exilado pela ditadura militar para em 1996 estar à frente da nova LDB. São grandes as mudanças na forma, função e estrutura do 2º grau, sendo as mais relevantes:

- A Educação brasileira passa a ser dividida em dois grupos: Educação Básica e Ensino Superior;
- A Educação básica é composta pelo Ensino Fundamental (com 9 anos) e o Ensino Médio (com três anos);
- O antigo 2º grau passa a ser denominado Ensino Médio;

- O Ensino Médio passa a ser considerado etapa final da Educação Básica;
- O Ensino Médio deve ter duração de três anos;
- O Ensino Médio deve ter no mínimo 2400 horas de 60 minutos;
- É indicada a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade deste nível de ensino;
- O Ensino Médio passa a ser competência dos estados;
- O Ensino Médio assume um caráter de formação geral, abandonando a dualidade propedêutica-profissionalizante;

Muitas das mudanças ocorridas tanto na agora denominada Educação Básica quanto em específico no Ensino Médio durante a década de 1990, buscam, assim como nas reformas anteriores, alinhar o Brasil ao cenário histórico, econômico-produtivo e principalmente a partir de 1990 ao mundo globalizado. A última década do século 20 já inicia com uma nova lógica no processo de globalização. A queda do Muro de Berlim (1989) e o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), em 1991, vai configurar o mundo com o fim da ordem bipolar para a consolidação de uma ordem capitalista e multipolar.

Se nas reformas anteriores, a lógica taylorista-fordista da produção demandava uma mão de obra a partir da formatação dos cursos técnicos, atrelados ao Ensino Médio, o fim do século XX traz consigo uma nova lógica, em que a formação profissional como antes ocorria, de cunho tecnicista e fundamentado na operação de máquinas, não é mais a lógica produtiva do mundo globalizado com a crescente onda de automação e substituição de mão-de-obra pela ação mecanizada. Nesse contexto o ensino profissional é desvinculado da Educação básica bem como retirado do Ensino Médio.

Surge na realidade educacional brasileira uma profunda crise do ensino médio, fruto do processo de internacionalização da economia capitalista, em que o novo perfil do trabalhador leva a que se pense numa formação básica mais geral, valorizando conhecimentos “atitudinais”, em outras palavras, que desenvolvam novas habilidades, competências e conhecimentos técnicos indispensáveis à composição desse novo trabalhador (VIAMONTE, 2011, p. 41).

Em todas as reformas do ensino médio, bem como da educação com um todo, muitas das vezes é vista uma postura de atribuir à educação a resolução de todas as mazelas históricas presentes no país. É notável quando ainda na Reforma Francisco Campos (1931) a educação será a chave para que a elite econômica tenha uma boa formação para conduzir os caminhos do país. Ou ainda quando em 1971 os militares intentam o desenvolvimento econômico a partir da teoria do capital humano com a vinculação obrigatória do ensino de 2º grau ao ensino profissionalizante. A repetição em 1996 da articulação da educação nacional para superação de problemas históricos, muitos deles alheios à educação, promove tanto um enfraquecimento do processo educacional quando um resultado já imaginável de insucesso do modelo adotado. Como afirma Perola Viamonte:

É bastante óbvio que o papel da educação é extremamente importante, mas não podemos atribuir a ela um poder inexistente. Qualificação profissional, em si e por si mesma, não promove o desenvolvimento, não gera emprego, nem faz justiça social. (VIAMONTE, 2011, p.35).

É importante, portanto, apontar uma relevante crítica ao caráter utilitarista de atribuir à escola a responsabilidade por todos os problemas que envolvem a comunidade escolar. Analogamente, seria incorreto atribuir problemas relacionados à falta de saneamento básico, resultando em doenças, apenas ao sistema de saúde comunitária. A educação não deve ser encarada de maneira salvífica e redentora, como também afirma Carlos Cury:

Problemas há na escola que não são dela, mas que estão nela e problemas há que são dela e obviamente podem também estar nela. Considerar este contexto socioeconômico descritiva e analiticamente, vê-lo como suscetível de superação por meio de políticas sociais redistributivas e considerar a situação da educação escolar enquanto tal são princípios metodológicos indispensáveis para uma análise adequada das políticas educacionais. (CURY, 2002, p. 169).

Há de se considerar o caráter disruptivo da LDB de 1996, quando essa traz para a educação a divisão por meio do que é chamado de Educação Básica. O artigo 21 da LDB define que a educação básica é um nível da educação nacional que compreende o ensino infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Já de acordo

com o artigo 22 da LDB: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Pensar uma educação básica em um país que historicamente relegou o processo educacional para sua população, conferindo em cada reforma um novo aspecto elitista e formação educacional apenas para uma pequena parcela da população, é uma iniciativa importante, ao passo do atraso que esse avanço possui, tanto na esfera nacional quanto no aspecto global da educação enquanto um direito básico.

“A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar.” (CURY, 2002, p. 170).

A educação básica torna-se, a partir da LDB de 1996, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atender a esse direito, mediante oferta do ensino aqueles que demandarem.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria;

II – Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio;

Observa-se aqui a priorização do ensino fundamental, tornando este segmento obrigatório e gratuito. O ensino médio passa a ser obrigatório a partir da Lei nº 12.061 de 2009. Esse enfoque no ensino fundamental, obrigatório e presencial na faixa etária dos 7 aos 14 anos acaba por resultar em um recuo ou desvalorização por meio das políticas públicas dos outros segmentos da educação básica, provocando entre outros fatores o retardamento da universalização do acesso ao ensino médio (CURY, 2002, p. 175).

Essa mudança na forma como o ensino médio é tratado pelo Estado ocorre em

conjunto com outras três importantes dinâmicas, que vão impactar diretamente esse segmento da educação.

1. Uma, já citada, é a nova ordem capitalista-produtiva que impera com a consolidação do período técnico-científico-informacional e com as novas demandas da divisão internacional do trabalho, criando o cenário para uma nova identidade do ensino médio (VIAMONTE, 2011, p. 33).
2. A segunda é dada pela demografia do Brasil, que na década de 90 é caracterizada pelo progressivo aumento de jovens entre 15 e 17 anos, chamada de “onda de adolescentes”. (NASCIMENTO, 2007, p. 85).
3. A última é o financiamento da educação via endividamento externo, de forma que esses são concedidos a partir da adoção de cartilhas para as políticas educacionais. (CURY, 2002, p. 183).

O ensino médio a partir da LDB de 1996 passa a ter um objetivo formativo próprio, não sendo apenas uma ponte para o mercado de trabalho ou para o ensino superior. O ensino médio passa a ter um caráter de finalização do ciclo então denominado Educação básica. O artigo 35 da LDB 1996 confere esse novo perfil e identidade ao Ensino Médio.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, 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. (BRASIL, 1996).

A mudança na função do ensino médio vai trazer diversas condições, que estão

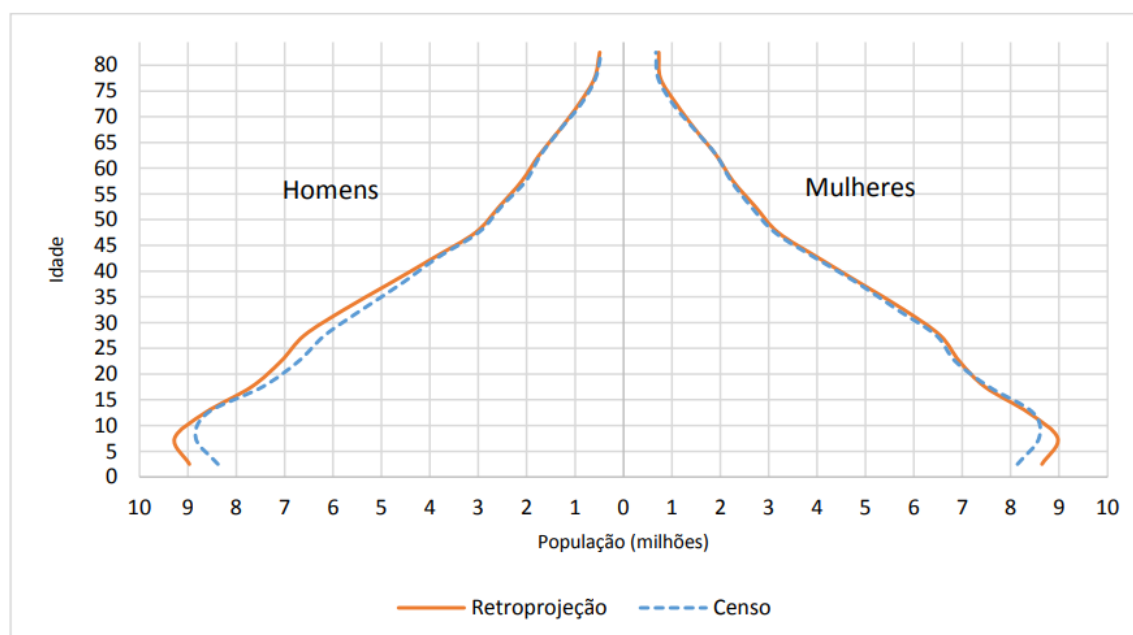
diretamente relacionadas com o histórico de consolidação dele. É importante pensar que as reformas educacionais, por diversas vezes, consideram os sistemas de ensino já estabelecidos como se eles fossem ser implementados a partir das políticas desenhadas. É o que se percebe na obrigatoriedade do ensino de 2º grau estar junto com o ensino profissional, proposto pelos militares durante a ditadura. Na situação exposta, a impossibilidade em fornecer esse modelo de ensino, se dá por motivos que já estavam presentes na educação. Desconsiderar o histórico da educação do Brasil é incorrer no fracasso da proposta via política pública.

Dessa forma o ensino médio historicamente consolidado com sua dualidade da educação para as massas e a educação para as elites, materializado com o ensino propedêutico x ensino profissionalizante, vai perder a sua identidade, criando um mercado de ensino médio privado voltado para a preparação para o ensino superior, e um ensino médio público com poucos investimentos já que esses foram direcionados prioritariamente ao ensino fundamental.

O ensino médio, que tinha como objetivo o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do educando, perde sua identidade. Pois, de um lado, grande parte das escolas privadas concentra seus esforços em preparar os estudantes para os exames vestibulares e, de outro, as escolas públicas não foram capazes de organizar uma formação voltada para a superação da dualidade estrutural entre cultura geral/cultura técnica e formação instrumental (VIAMONTE, 2011, p. 41).

Já o contexto demográfico da década de 1990 vai estar caracterizado primeiramente pela massiva urbanização do Brasil que conta em 1991 com 75,59% de sua população residindo em áreas urbanas (IBGE, 2001). Aliado a essa elevada taxa de urbanização, temos um período de transição demográfica que será consolidado a partir do censo demográfico de 1991. A redução do percentual de crianças (0 a 5 anos) é marcada com o aumento do número de jovens, que no espaço urbano vão demandar o ensino médio, entre outros fatores pela obrigatoriedade do ensino fundamental. A estrutura demográfica do Brasil neste período, pode ser observado na Figura 22:

Figura 22 – Pirâmide Etária do Brasil – 1991 – Retroprojeção e Censo



FONTE: IBGE, 2015, p. 22

Esse cenário de aumento do percentual de jovens também vai se intensificar na demanda pelo ensino médio a partir da inserção das mulheres tanto no mercado de trabalho quanto no sistema educacional brasileiro. Sobre essa dinâmica Nascimento afirma que:

O crescimento do número de matrículas no Ensino Médio, no período 1994-99, da ordem de 57,3%, deve-se em grande parte, pela quase universalização do Ensino Fundamental, na faixa de 7 a 14 anos; da maior exigência de escolarização no recrutamento para os postos de trabalho e de um progressivo aumento de jovens entre 15 e 17 anos, a chamada “onda de adolescentes”. O aumento expressivo das matrículas tem ocorrido na rede pública estadual e em cursos noturnos, indicando que muitos jovens que abandonavam os estudos antes do Ensino Médio têm permanecido na escola devido à escassez de empregos, e à requisição de mais escolaridade imposta pelas empresas para a contratação de novos trabalhadores. (NASCIMENTO, 2007, p. 85).

O Plano Nacional de Educação (PNE) acusa que em 1997 16.580.383 habitantes estão na faixa etária entre 15 e 18 anos. Desses, apenas 5.933.401 estão

matriculados no ensino médio. Esse número é ampliado para 7 milhões de matrículas em 1998 e 7,8 milhões em 1999 (CURY, 2002, p. 183). Dessa forma o ensino médio passa a ter uma elevada demanda, mas ainda com participação baixa em relação ao total populacional do público em faixa etária correspondente.

Só a partir dessas duas dinâmicas já é possível observar uma das problemáticas que irão acometer o ensino médio nos anos que virão após a LDB de 1996. Aliado a um ensino médio sem uma identidade definida temos um aumento significativo nas matrículas e na procura por esse segmento. Isso ocorre ao mesmo tempo em que o financiamento da educação se dá prioritariamente no ensino fundamental. O contexto político também irá contribuir para uma interferência externa nas políticas públicas educacionais, a partir de empréstimos feitos com instituições internacionais.

O sistema educacional brasileiro, a partir da LDB de 1996 é fortemente transformado sob a ótica da influência de organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que no contexto do mundo globalizado organiza a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990 na cidade de Jomtien, Tailândia. Essa conferência irá produzir de 1993 a 1996 o *“Relatório Delors”* que apresenta um diagnóstico do contexto planetário e os desafios para educação do século XXI. Outra iniciativa se dá via Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) que também dá diretrizes a partir dos programas *“Transformacion Productiva com Equidad”* (1990) e *“Educacion y Conocimiento: Eje de la Transformacion productiva con equidade”* (1992). (NASCIMENTO, 2007, p. 84-85).

Contudo as maiores diretrizes são encaminhadas a partir de organismos multilaterais de financiamento, sendo os principais o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O Banco Mundial por meio da Conferência Mundial de Educação para Todos passa a definir estratégias e prioridades para a educação em países pobres visando conter a pobreza e inserir esses países na nova ordem mundial imposta após o fim do mundo bipolar (NASCIMENTO, 2007, p. 85). Esse cenário também é descrito por Carlos Cury:

Contudo, fator que na década de 1990 avultou de maneira muito significativa foi a presença dos órgãos internacionais, distinguindo-se

os órgãos multilaterais de financiamento como as agências do Banco Mundial (do tipo BID e BIRD), dos órgãos voltados para a cooperação técnica (do tipo UNICEF e UNESCO). (CURY, 2002, p. 178).

Nesse contexto em 1997 o Ministério da Educação lança o Projeto Escola Jovem, financiado em partes com recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Esse tipo de financiamento é feito a título de empréstimo, mas muito além das tratativas financeiras, tem como prerrogativa que sejam seguidas determinadas premissas nas políticas educacionais. O repasse aos estados das verbas para o ensino médio depende da aceitação dos objetivos propostos pelo BID (CURY, 2002, p. 182).

Como os caminhos da globalização implicaram a reforma do Estado e como esta significou um grande afastamento do Estado de vários campos de atividade, com o enxugamento das contas públicas, boa parte dos investimentos em educação não foi contemplada com a poupança interna. Desse modo, o investimento externo acertado junto a Bancos – investimento que é dívida a pagar – foi mais do que um empréstimo. Ele veio acompanhado de critérios contratuais (nem sempre transparentes) e mesmo de metodologias já predefinidas. (CURY, 2002, p. 178).

Essa ótica da educação enquanto um mecanismo de superação de desigualdades e provedor direto de crescimento econômico traz para educação tanto uma responsabilidade da qual ela não deve ser responsável quanto problemas para as próprias políticas educacionais. Como afirma Vieira:

É preciso enfatizar ainda que, em 1995, o Banco Mundial indicou a educação, sobretudo a educação básica, como chave para o aumento sustentável de taxas de crescimento econômico, para a superação das desigualdades e para a obtenção de um ambiente político estável (VIEIRA, 1999).

A Lei de Diretrizes Bases da Educação é a última grande reforma que o Ensino Médio vai passar, antes da reforma do Novo Ensino Médio. Os avanços alcançados no período pós Constituição Federal de 1988 são importantes principalmente nos aspectos relacionados ao aumento da quantidade de anos obrigatória para estudo, gradual inserção da educação enquanto um direito básico, universal e de financiamento público, visando uma educação pública de melhor qualidade.

O Ensino Médio será universal e gratuito para todos que demandarem, a partir de 2009, com a Lei nº 12.061 de outubro de 2009. A lei dá ênfase na necessidade de “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem (BRASIL, 2009). Esse avanço aumenta a responsabilidade do Estado sobre esse segmento da educação básica. Contudo, apenas em 2013 por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, o ensino médio passa a compor a educação básica definindo a obrigatoriedade de oferta gratuita do ensino para todos entre 4 e 17 anos.

Essas medidas são de importância ímpar principalmente no aumento da escolarização mínima da educação brasileira, agora com 13 anos, e obrigatoriedade da oferta gratuita. Esses avanços se consolidam após séculos de uma educação voltada para as elites e negada à massa que de fato compõe os pilares que sustentam o Brasil. Educação para todos e todas de maneira universal e gratuita é uma tentativa de encontro do Brasil com um Estado que preste aqueles que sustentam a estrutura de país, o mínimo de serviços básicos para consolidação de uma verdadeira cidadania.

Por outro lado, os avanços não significam mudanças nos problemas de forma e função do ensino médio, tão presentes já na LDB de 1996. Os péssimos índices educacionais, a crescente evasão escolar, a hiper precarização do trabalho e um mundo alheio à escola, fazem do ensino médio algo desinteressante e enfadonho para os estudantes. Um segmento sem identidade, com jovens em idade de ebulição de personalidades, atitudes, formação de identidades, desenvolvimento de potencialidades, é a fórmula para um insucesso neste segmento da educação básica. A última Reforma pelo qual passa o ensino médio, vai se automear “Novo Ensino Médio”. Mas tendo em vista o histórico de reformas para esse segmento, uma profunda análise é importante, visando compreender esse processo em fase de consolidação.

3.6 NOVO ENSINO MÉDIO

A reforma do autointitulado Novo Ensino Médio (NEM) foi instituída de início com a MP nº 746, de 22 de setembro de 2016, convertida na Lei nº 13.415 de 2017,

instituindo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Da mesma maneira que ocorreu com a análise das políticas públicas educacionais que se consolidaram enquanto reformas do ensino médio, é importante localizar primeiramente a MP nº 746 e a Lei 13.415 no contexto histórico e socioespacial em que as duas estão inseridas. As duas remetem a um período recente, mas em função da forma como foram propostas até sua aprovação, vasta é a produção acadêmica em relação aos períodos citados. Temos nessa reforma uma atuação grande da comunidade acadêmica e profissional nos âmbitos educacionais, embora seja importante ressaltar que esses posicionamentos, como veremos mais a frente, não foram considerados na proposta feita por meio de Lei de reforma do Novo Ensino Médio. A análise que se segue será dividida em uma parte sobre a MP nº 746 e posteriormente sobre a Lei nº 13.415.

3.6.1 – MEDIDA PROVISÓRIA 746 DE 22 DE SETEMBRO DE 2016

Conforme tratado na análise da LDB de 1996 as mudanças ocorridas no Ensino Médio a partir do marco que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica foram fundamentais principalmente para ampliar o acesso ao Ensino Médio bem como tornar cada vez mais universal esse segmento enquanto período da escolarização básica brasileira. Em contrapartida, a crescente falta de identidade do Ensino Médio vai resultar em constantes iniciativas, seja da comunidade acadêmica, seja da comunidade escolar ou dos gestores públicos, visando resolver as problemáticas que envolvem o Ensino Médio.

No ano de 2016 ocorre o golpe institucional que retira do poder a primeira presidenta eleita no Brasil. Os acontecimentos que seguem após e com o novo governo instituído, vão configurar uma série de políticas públicas que visam reduzir a atuação do Estado, em uma iniciativa neoliberal. É importante localizar a reforma do Ensino Médio proposta na MP 746 neste cenário político.

A Medida Provisória 746 foi aprovada em 22 de setembro de 2016, deixando

claro o seu caráter de urgência, que é evidenciado na “Exposição de Motivos” da MP, que apresenta um conjunto de 25 argumentos para explicar tanto a urgência quanto as intencionalidades na reforma¹³.

As políticas educacionais bem como as reformas educacionais devem sempre levar em consideração que países desenvolvidos empenharam vultuosos recursos para desenvolvimento dos seus sistemas de ensino. Aqui é encontrada a primeira grande contradição entre a reforma proposta na MP 746 e no direcionamento dado ao Estado no período pós golpe de 2016. O processo, golpista, de impeachment contra a presidenta Dilma Rousseff se encerra no dia 31 de agosto de 2016. Mas já durante o seu afastamento, em 15 de junho de 2016, é apresentado na Câmara dos Deputados a PEC 241/2016, que busca instituir um teto de gastos públicos e congelar os investimentos públicos por 20 anos.

Entende-se, portanto, que é demasiadamente contraditório a apresentação de proposta para congelamento de gastos públicos para menos de dois meses depois propor uma reforma do ensino médio que pressupõe investimentos públicos na sua implementação. A reforma do Novo Ensino Médio enquadra-se em um cenário de políticas neoliberais que reduzem o tamanho do Estado. A reforma é também uma maneira do Estado de adaptar o sistema educacional à proposta de congelamento de gastos públicos por vinte anos.

O primeiro ponto apresentado na “exposição de motivos” cita que a MP 746 possui como objeto principal:

[...]proposta de alteração da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, para dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (BRASIL, 2016).

O ensino médio em sua organização anterior à reforma já é sabidamente um segmento da educação que demanda mais investimentos, seja para adequação dos ambientes escolares, seja na remuneração justa dos profissionais da educação.

¹³ Disponível no domínio: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html> - Acesso em 12/02/2022

Conforme já exposto anteriormente e pensando no objeto proposto na reforma, é questionado de que forma serão implementadas escolas de ensino médio em tempo integral em um contexto de corte de gastos públicos?

Como se pode perceber, as intenções da MP são bastante amplas e, quanto ao último aspecto indicado, aponta para a necessidade de novos investimentos financeiros nas escolas, o que, em tempos de “crise” e de recursos escassos como, reiteradamente, vem anunciando o governo federal, por si só, pode indicar limites quanto às suas reais possibilidades de realização. (FERREIRA; RAMOS, 2018, p. 1178).

Os pontos seguintes apresentados na “exposição de motivos” indicam que os principais problemas relacionados ao ensino médio se dão em função da evasão escolar, e conseqüentemente no número de adolescentes fora do ensino médio, bem como no péssimo desempenho educacional daqueles que estão no ensino médio. O quinto ponto do documento afirma:

Apesar de tantas mudanças ocorridas ao longo dos anos, o ensino médio apresenta resultados que demandam medidas para reverter esta realidade, pois um elevado número de jovens encontra-se fora da escola e aqueles que fazem parte dos sistemas de ensino não possuem bom desempenho educacional. (BRASIL, 2016).

A evasão escolar, como é sabido, é um fruto de vários processos que envolvem não apenas o ensino médio, mas toda a educação básica. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2019, no Brasil apenas 48,8% da população com 25 anos ou mais concluíram o Ensino Médio¹⁴ (IBGE, 2020).

A evasão é analisada pelas autoras Miram Abramovay e Mary Castro em obra bastante conhecida e referenciada de 2003, intitulada Ensino Médio: múltiplas vozes. De acordo com as autoras em uma pesquisa de âmbito nacional com mais de 50 estudantes e 7 mil professores participantes constatou-se que um dos principais problemas do ensino médio se dá no desinteresse dos estudantes em relação ao que é proposto neste segmento. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 480). É consenso entre a comunidade científica que esse ensino médio desinteressante é um dos motivadores da evasão escolar.

¹⁴ PNAD 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf

Outro fator preponderante quando pensamos na evasão escolar do ensino médio se dá em função do abismo socioeconômico e da crescente quantidade de jovens em situação de vulnerabilidade social. Estando esses em faixa etária que já permite o exercício do trabalho, é muitas vezes o destino de jovens que se apegam ao subemprego para compor a renda das famílias empobrecidas. (SILVA, 2005, p. 78).

A partir desses dois indicadores sobre a evasão escolar é feita uma crítica ao caráter simplório como essa situação é apresentada na exposição de motivos da MP 746. Além do já indicado, é questionado de que forma esses pontos apresentados serão solucionados a partir da ampliação da jornada escolar e da introdução da educação integral no ensino médio.

Uma segunda problemática apontada pela “exposição de motivos” da MP 746 se dá afirmação de que os resultados do ensino médio são horríveis. Ou seja, não obstante a evasão escolar, o Ministério da Educação afirma que aqueles que estão no ensino médio aproveitam pouco ou nada do que é ensinado, gerando resultados ruins ao final da educação básica (BRASIL, 2016).

Os dados educacionais publicados recentemente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP evidenciaram resultados aquém do mínimo previsto, isto é, 41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no ensino médio apresentaram péssimos resultados educacionais. (BRASIL, 2016).

O diagnóstico apresentado tem como referência as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). As propostas e as metas estabelecidas para o ensino médio foram definidas com base nas diretrizes da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Aqui temos uma outra contradição, conforme aponta Rosilda Ferreira e Luiza Ramos:

Vale considerar que a OCDE é composta por países com um elevado Produto Interno Bruto (PIB) per capita e um alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), cujos investimentos no campo da educação são elevados. (FERREIRA; RAMOS, 2018, p. 1178).

Aqui temos então uma simplista discussão e proposta em relação aos reais problemas do ensino médio. Um contexto de corte e limitação de investimentos

públicos por 20 anos, aliado a uma reforma que demanda investimentos, consolida uma reforma que em sua origem já apresenta sérios problemas estruturais. A rápida tramitação da medida provisória bem como sua urgência em implementação, enfraqueceu a construção coletiva e o debate acerca das mudanças impostas ao ensino médio.

Portanto, recorrer ao argumento de que o ensino médio brasileiro não tem alcançado as metas estipuladas sem que se faça uma discussão crítica sobre as condições de sua oferta, e tomando como referência parâmetros internacionais construídos com base no desempenho de países desenvolvidos, não nos parece fortalecer o argumento proposto, mas, pelo contrário, o torna frágil. (FERREIRA; RAMOS, 2018, p. 1180)

Ao longo dos 25 itens apresentados pelo então ministro da educação na “exposição de motivos” da MP 746, os 13 primeiros apresentam um cenário catastrófico para o ensino médio, dando ênfase para que a partir do 14º item, seja declarada a urgência e modificar o ensino médio. Conforme já visto em outras reformas, o ensino médio é encarado com um caráter utilitarista, visando sanar problemas de emprego ou de produtividade que muito mais dependem de políticas públicas específicas do que do modelo educacional vigente.

Aprofundando-nos no aspecto da urgência, há que se considerar que, dada a oscilação do quantitativo populacional brasileiro, observa-se que o desafio nacional é ainda mais amplo. No período de 2003 a 2022, é estimado que a população jovem brasileira atinja seu ápice, alcançando por volta de 50 milhões dos habitantes. A partir disso, inicia-se uma queda projetada em 12,5 milhões de jovens, de modo que este é o momento mais importante e urgente para investir na educação da juventude, sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico. (BRASIL, 2016).

Novamente questiona-se em que ponto “investir na educação da juventude” pode ser compatível com um Estado neoliberal que no mesmo período busca aprovar dispositivo legal que impede o aumento de investimentos por vinte anos. Também é claro que o caráter de urgência se dá em função da preocupação economicista da geração de mão de obra qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico. Em um período de extrema precarização dos postos de trabalho, a enorme massa de desempregados e trabalhadores do mercado informal necessitam com urgência de

políticas que incentivem a geração de empregos, sendo a educação parte desse problema, mas não a única solução.

Tendo isso, a MP 746 vai então trazer seis pontos de maior relevância para a reestruturação do que viria a ser chamado de Novo Ensino Médio. Os pontos e as respectivas mudanças estão elencados

na Tabela 4.

Tabela 4 – Principais mudanças propostas no Novo Ensino Médio

Principais mudanças no Novo Ensino Médio:	Proposta:
Tempo em que o estudante está em efetivo trabalho na escola	Ensino Médio em turno integral.
Carga horária mínima para o ensino médio	Ampliação da carga horária anual de 800 para 1400 horas.
A opção pelas disciplinas	O currículo será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos. Áreas de conhecimento: I – Linguagens; II – Matemática; III – Ciências da natureza; IV – Ciências humanas; V – Formação técnica ou profissional.
Continuidade entre o ensino médio e o superior	As disciplinas curriculares cursadas durante o Ensino Médio serão aproveitadas (com conceção de créditos) no Ensino Superior
Currículo com Parte Diversificada	Complementação da BNCC com Parte Diversificada, que ficará a cargo de cada sistema de ensino e unidade escolar.
Autonomia para os sistemas de ensino definirem sua organização	Sistemas de ensino definem principalmente a organização a parte diversificada, seguindo apenas a BNCC a nível nacional.

BRASIL, 2016. Elaboração nossa.

Conforme pode-se perceber são grandes as mudanças tanto no formato, currículo, organização e até mesmo na identidade proposta no Novo Ensino Médio.

No mesmo período da MP, outras propostas para o ensino médio tramitam no congresso. O Projeto de Lei nº 6.840 de 2013 tramita no congresso buscando a reformulação do Ensino Médio. Concomitante, o Conselho Nacional de Educação (CNE) organiza uma proposta para reforma do Ensino Médio, prevista para 2018. A MP 746 encurta o processo de aprovação da reforma do ensino médio, que teria ampla discussão se fosse aprovado a partir de um projeto de lei, bem como retira do Conselho Nacional de Educação a sua característica de formulador e norteador da educação brasileira. (FERREIRA; RAMOS, 2018, p. 1188).

A Medida Provisória 746 de 2016 vai se consolidar em 2017, a partir da Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Apenas cinco meses após a MP 746, a Lei 13.415 vai então nortear o Novo Ensino Médio em todo o território nacional. A análise do dispositivo legal faz-se necessária, para então compreender o processo de implementação do NEM no território de exclusão de Ceilândia, Distrito Federal.

3.6.2 – LEI 13.415, 16 DE FEVEREIRO DE 2017 – NOVO ENSINO MÉDIO

Mais uma reforma, mais uma política pública educacional e os mesmos questionamentos sobre a forma como essas mudanças são propostas aparecem. Conforme citado na análise da MP 746, a Lei 13.415 também apresenta urgência na aprovação e implementação, tendo em vista a maneira como é visto o Ensino Médio a partir dos diagnósticos realizados.

A reforma proposta para o Novo Ensino Médio é do dia 16 de fevereiro de 2017, e foi instituída por meio da publicação da Lei nº 13.415. A referida Lei altera as Leis 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 de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2017). Essa proposta promove transformações no currículo, na organização do Ensino Médio e na profissão docente. As campanhas de divulgação da proposta nomeiam a política pública de Novo Ensino Médio.

Muito tem sido dito que a Lei 13.415 de 2017 tem seu embrião ainda em 2013, quando foi apresentado o Projeto de Lei 6.840/2013, na Câmara dos Deputados. As dúvidas pairavam sobre a possibilidade da Lei 13.415 de 2017 ser apenas uma nova roupagem para o Projeto de Lei de 2013. A maneira como o projeto de lei será construído, já demonstra a diferença em relação aos dois dispositivos.

Conforme afirma Ana Paula Corti, o projeto de lei é um resultado da Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), com início em maio de 2012. A comissão contou com seminários estaduais bem como ampla discussão sobre as problemáticas do ensino médio e suas possibilidades de mudanças (CORTI, 2019, p. 4). As principais propostas do Projeto de Lei são:

- Universalização, em 20 anos, do ensino médio integral;
- Proibição do ensino noturno para estudantes menores de 18 anos;
- Ampliação do Ensino Médio noturno para 4.200 horas;
- Organização do currículo em quatro áreas: linguagens, matemática, ciências humanas, ciências naturais.
- Escolha da opção formativa no último ano do ensino médio;
- Implantação da BNCC do ensino médio;
- Obrigatoriedade da realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Câmara dos Deputados, 2013. ¹⁵

O referido Projeto de Lei, de 2013, é proposto pelo então Deputado Federal Reginaldo Lopes (PT-MG). Apesar do deputado fazer parte da base de apoio da então presidenta, a proposta sofreu pressões dentro do próprio Ministério da Educação bem como de organizações da sociedade civil como o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. Aqui já é visível que a possibilidade de debate e a construção coletiva de uma reforma vai estar presente, mesmo sendo proposta da base de apoio da presidência. Apesar de não ser a única, essa é uma importante diferença entre o PL e a Lei 13.415 de 2017.

¹⁵ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>
Acesso em 22.02.2022

Dessa maneira, a Lei 13.415 de 2017 terá como seus principais pontos:

- Elevação da carga horária mínima anual de 800 para 1400 horas;
- As disciplinas obrigatórias serão organizadas pela BNCC;
- Foram estabelecidos itinerários formativos;
- Alteração da CLT para retirar a limitação da carga horária diária do professor, passando para carga horária semanal;
- Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral;

BRASIL, 2017.¹⁶

As características e identidade do Ensino Médio podem ser observadas a partir do que se espera dos estudantes ao final da educação básica. A proposta do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017) apresenta em seu Artigo 3º parágrafo 8 dois incisos que apresentam o que os estudantes devem demonstrar, sendo eles:

§ 8º 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).

É preocupante que o estudante ao final Ensino Médio deva demonstrar apenas princípios que presidem a produção moderna e conhecimento de formas contemporâneas de linguagem. Tal formulação vai no sentido oposto do que propõe para formação dos estudantes documentos como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais. De acordo com esses documentos a LDB propõe um currículo escolar que oriente o estudante para o desenvolvimento das competências necessárias para exercício da cidadania, não deixando de lado também a formação integral para o que o estudante ao final do Ensino Médio possa estar preparado para o mercado de trabalho

¹⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

(COSTELLA e ANDRADE, 2016, p. 109).

A crítica a essa nova proposta de ensino médio aparece em várias publicações sobre o tema, Flávia Regina e Bruna Heinsfield vão propor uma análise do NEM com a LDB 1996. A partir do diagnóstico feito elas vão questionar:

[...]se a formação do aluno deve ser integral, por que ao final do ensino médio o aluno deve apenas mostrar-se apto em determinadas áreas, em detrimento das demais? A partir desse primeiro momento de reflexão, desdobram-se questionamentos mais específicos: por que, o aluno deve mostrar domínio em seus princípios científico-tecnológicos e, nas linguagens, apenas conhecimento, substantivo bastante abrangente e inespecífico? O que se espera do aluno com relação às áreas que não são comportadas pela definição dos itinerários formativos científico-tecnológicos ou linguísticos, como a disciplinas de geografia e história, que integram o itinerário “ciências humanas e sociais aplicadas”? (RAMOS; HEINSFIELD, 2017, p. 18294).

Essa simplificação dos objetivos do ensino e das funções da escola estão diretamente relacionadas com o contexto espaço-temporal citado anteriormente, de forma que se busca com o Novo Ensino Médio reduzir o papel da escola, e por consequência da educação, na formação de cidadãos e atender às demandas internacionais e produtivas das políticas neoliberais. A proposta do Novo Ensino Médio possui então um caráter negligente em seus pressupostos para com a pesquisa acumulada ao longo do tempo, nos campos do currículo e educação geográfica (COSTA, RODRIGUES e STRIBEL, 2019, p. 90).

Ainda de acordo com os autores Hugo Heleno, Phelipe Rodrigues e Guilherme Stribel, o Novo Ensino Médio busca facilitar a compatibilização com instrumentos de avaliação externos, com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA - *Programme for International Student*) (COSTA, RODRIGUES e STRIBEL, 2019, p. 96). Cabe ressaltar que o PISA avalia os estudantes por meio de Leitura, Matemática e Ciências, desconsiderando disciplinas como a Geografia ou ainda a leitura da efetividade da educação por meio do ensino por competências.

A partir do golpe de 2016 é cada vez mais marcante a influência e ação de instituições dos setores privados, que utilizando-se do discurso de reducionismo do Estado e de problematização dos indicadores educacionais, colocam seus interesses privados sobre as políticas de currículo e sobre os projetos relacionados às reformas

educacionais.

O documento é enfático quando diz ser o balizador de elementos decisivos na educação, como na formação de professores, na avaliação e na elaboração de conteúdos educacionais. É interessante destacar que estes são campos de interesse de agências privadas, que oferecem serviços que abarcam estes três elementos, entre outros, através de orientações educativas sobre competências, como aqueles disponíveis no site do “Movimento pela Base Nacional Comum” 3, apoiado pela Fundação Lemman, Revista Nova Escola, Instituto Inspirare, entre outras instituições. (COSTA, RODRIGUES e STRIBEL, 2019, p. 99).

A reforma do Novo Ensino Médio configura-se então como grande retrocesso que de maneira geral aprofunda ainda mais as desigualdades que já existem hoje na formação dos estudantes, sendo a redução da educação apenas aos aspectos de utilidade econômica faz com que jovens entrem nas estatísticas de incluídos-excluídos.

Excluídos do mercado de trabalho e alienados aos processos, formas, funções e aspectos estruturais que norteiam a sociedade e o espaço nacionais, sobretudo os filhos da classe trabalhadora, uma vez que a estes as condições lhes dadas são para serem partícipes de uma sociedade e dos processos a ela inerentes na condição de exército de reserva. Incluídos porque passam a somarem-se à uma massa de empregáveis existente, mantida e controlada pelo Estado e Mercado Econômico, por meio das falsas políticas de inclusão existentes no Estado Neoliberal brasileiro. (SANTOS, 2018, p. 3-4)

Ainda nessa perspectiva dos efeitos da reforma para os estudantes filhos da classe trabalhadora, José Santos afirma que “lhes restará fazer cursos técnicos e ficarem sem emprego, somando-se aos demais empregáveis existentes, já que a entrada para o Ensino Superior passa a ser cada vez mais difícil” (SANTOS, 2018, p. 4).

Essa reforma consolida então o que Libâneo caracteriza como sendo a “escola do conhecimento para os ricos e escola do acolhimento para os pobres” (LIBÂNEO, 2012, p. 13). É necessário então pensar de que forma o Novo Ensino Médio poderá resultar em perdas graves para estudantes de um território de exclusão como a Ceilândia, Distrito Federal.

É necessário pensar que a consolidação e formulação de políticas educacionais

vai muito além de apenas formar uma grande massa para o mercado de trabalho, sendo importante para a consolidação espacial de uma nação, garantindo aspectos como soberania e identidade nacional, visando o fortalecimento de um projeto de desenvolvimento social e superação das desigualdades socioespaciais.

Em cada sociedade, a educação deve ser concebida para atender, ao mesmo tempo, ao interesse social e ao interesse dos indivíduos. É da combinação desses interesses que emergem os seus princípios fundamentais, e são estes que devem nortear a elaboração dos conteúdos do ensino, as práticas pedagógicas e a relação da escola com a comunidade e com o mundo. (SANTOS, 2002, p. 149)

Teme-se, portanto, que o enfraquecimento da educação no Ensino Médio e a concepção que a História e a Geografia são decretadas mortas (SANTOS, 2018, p. 4) resulte no que Milton Santos chama de “deficientes cívicos”.

Hoje, sob o pretexto de que é preciso formar os estudantes para obter um lugar num mercado de trabalho afunilado, o saber prático tende a ocupar todo o espaço da escola, enquanto o saber filosófico é considerado como residual ou mesmo desnecessário, uma prática que, a médio prazo, ameaça a democracia, a república, a cidadania e a individualidade. Corremos o risco de ver o ensino reduzido a um simples processo de treinamento, a uma instrumentalização das pessoas, a um aprendizado que se exaure precocemente ao sabor das mudanças rápidas e brutais das formas técnicas e organizacionais do trabalho exigidas por uma implacável competitividade. Daí, a difusão acelerada de propostas que levam a uma profissionalização precoce, à fragmentação da formação e à educação oferecida segundo diferentes níveis de qualidade, situação em que a privatização do processo educativo pode constituir um modelo ideal para assegurar a anulação das conquistas sociais dos últimos séculos. A escola deixará de ser o lugar de formação de verdadeiros cidadãos e tornar-se-á um celeiro de deficientes cívicos (SANTOS, 2002, p. 151).

No discurso, de acordo com a própria SEEDF, o Novo Ensino Médio: “O Novo Ensino Médio é focado no protagonismo e na autonomia dos estudantes, que podem escolher de acordo com as áreas de interesse, facilitando a carreira profissional e a preparação para o mundo do trabalho.”¹⁷No Distrito Federal essa política pública tem início de implementação em 2020, com escolas-piloto e deverão ser aplicadas em todas as escolas a partir de 2022, de forma progressiva:

- 2022 – 1^{as} Séries;
- 2023 – 1^{as} e 2^{as} Séries;

¹⁷ Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/novo-ensino-medio/> Acesso em 13 de agosto de 2022.

- 2024 – 1^{as}, 2^{as} e 3^{as} Séries.

Seguindo as diretrizes da SEEDF, são apontadas como as principais mudanças:

Figura 23 – Principais Mudanças no Novo Ensino Médio - SEEDF

Regime anual com organização semestral →	O Novo Ensino Médio continua anual em 1 ^a série, 2 ^a série e 3 ^a série que são organizadas em semestres.
Carga horária será por módulo-hora aula →	A carga horária será contabilizada em módulo-hora aula que corresponde a 50 minutos. Atenção!!! Cada hora-aula equivale a 50 minutos de aula por semana.
Avaliação por objetivos de aprendizagens →	Possibilita um acompanhamento mais próximo do rendimento escolar de cada estudante, permitindo a identificação de eventuais fragilidades e o planejamento de ações personalizadas para ajudar nas aprendizagens, considerando o perfil e as necessidades de cada um.
Organização curricular em duas partes →	<ul style="list-style-type: none"> • Formação Geral Básica • Itinerários Formativos

Secretaria de Estado de Educação <https://www.educacao.df.gov.br/novo-ensino-medio/> Acesso em agosto/2022

A organização da carga horária bem como das disciplinas deverá ser da seguinte forma:

Figura 24 – Organização do Novo Ensino Médio - SEEDF



Secretaria de Estado de Educação <https://www.educacao.df.gov.br/novo-ensino-medio/> Acesso em agosto/2022

Compreender a proposta, na forma como está na lei, não é tarefa difícil. As grandes questões que irão surgir e os entraves encontrados pelas unidades escolares, são de fato o que aqui busca-se analisar. A seção IV traz por meio das entrevistas realizadas com profissionais da educação de uma unidade escolar no território de exclusão de Ceilândia, Distrito Federal, a realidade do quão complexo é a implementação de uma política pública tão disruptiva em relação ao que é o Ensino Médio e como ele se configurou historicamente na educação básica.

SECÇÃO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO – O NOVO ENSINO MÉDIO

A análise do ensino de Geografia bem como a implementação do Novo Ensino Médio, foi realizada a partir da bagagem acumulada pela prática docente do pesquisador, observação empírica, levantamento bibliográfico, discussão entre autores e pesquisa teórica acerca dos referenciais teóricos aqui utilizados. A coleta de dados passou por diversas modelações, grande parte em função da pandemia pela Covid-19. A presente dissertação passou por banca de qualificação no final de 2019, sendo que logo em seguida a suspensão das aulas presenciais na SEEDF comprometeu a forma como havia sido previamente estabelecida a coleta de dados e os próximos passos de pesquisa.

Tendo o território de exclusão de Ceilândia, Distrito Federal, como recorte espacial da coleta de dados, foi feita opção por escola da rede pública de ensino, vinculada à SEEDF, localizada em Ceilândia. Tendo em vista o teor das declarações dadas pelos profissionais da educação e visando não gerar nenhum tipo de perseguição aos entrevistados, aqui será omitido o nome da escola bem como dos profissionais que se propuseram a participar da coleta. Essa condição de anonimato foi pré-requisito dos próprios entrevistados (professores de geografia, coordenador pedagógico, supervisor pedagógico e direção escolar).

Todavia a instituição de ensino será aqui enunciada como Escola 1. Localizada em Ceilândia, oferta Ensino Médio regular nos períodos matutino e vespertino, além do Ensino Médio regular em modalidade noturna, prioritariamente para estudantes adultos, fora de faixa etária.

De acordo com o Censo Escolar 2020, a escola atende a uma comunidade de mais de 1600 estudantes, distribuídos nos três turnos. Os estudantes estão distribuídos ao longo de 42 turmas, com uma média de 38 estudantes por turma. A instituição conta ainda com 16 salas de aula. Para atender a esse extenso público, maior que de muitas escolas de cidades pequenas ao longo do Brasil, atuam na escola

118 profissionais da educação¹⁸

Buscando elucidar as abordagens geográficas sobre o Novo Ensino Médio e o ensino de Geografia no território de exclusão de Ceilândia, Distrito Federal, optou-se por realizar as entrevistas com:

- Diretora da instituição de ensino abordada, visando identificar as nuances da implementação do Novo Ensino Médio. A dinâmica escolar faz com que por diversas vezes não chegue até os professores decisões tomadas entre a equipe gestora e a coordenação regional de ensino. A entrevista realizada com equipe gestora busca enriquecer e trazer os aspectos burocráticos da implementação e gestão escolar de uma unidade educacional durante uma reforma educacional.
- Coordenador pedagógico da instituição de ensino abordada. O coordenador é figura fundamental nas escolas vinculadas à SEEDF. Escolhido por votação entre os professores, o coordenador não faz parte da equipe gestora, sendo um elo entre a gestão e o grupo docente. Também é função do coordenador dar suporte aos professores e estudantes, viabilizando momentos como o da coordenação pedagógica.
- Equipe docente de Geografia da instituição de ensino abordada. Para aplicação das entrevistas foram selecionados dois professores, que aqui serão citados como Professor A e Professor B. Os dois atuam em turnos distintos. Professor. Já passou por vários quadros da SEEDF (direção, coordenação, supervisão). Tendo em vista a vasta experiência profissional, traz vários recortes do ensino de Geografia, da perspectiva com o Novo Ensino Médio bem como o relato de períodos anteriores. Já o Professor B está na escola desde o início do ano e atua com estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Médio. A menor experiência não descarta as importantes contribuições e a maneira como o profissional avalia o ensino de Geografia, bem como sua visão crítica em relação o Novo Ensino Médio.

Ainda sobre as informações e aspectos profissionais dos entrevistados, foi

¹⁸ Dados obtidos no site do Censo Escolar - <http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/dadosgeraiscenso.php> - Acesso em 23/07/2022

elaborado um quadro resumo que pode ser consultado no Apêndice A.

As entrevistas foram realizadas ao longo do 1º e 2º semestre de 2022, já com a escola em fase de implementação do Novo Ensino Médio. Várias foram as visitas realizadas na unidade escolar, sejam para acompanhamento e observação, sejam para esclarecer dúvidas. Algumas visitas foram interrompidas por dinâmicas próprias da escola, estando o pesquisador em constante preocupação para não gerar desconforto ou atrapalhar a rotina escolar.

Abaixo as entrevistas serão transcritas de acordo com a adequação aos contextos históricos, teóricos, metodológicos e de análise do Novo Ensino Médio, separadas por eixos geradores.

4.1 – O ENSINO MÉDIO NA VISÃO DA EQUIPE GESTORA, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E DOS DOCENTES DE GEOGRAFIA

O Ensino Médio é hoje, mesmo com a implementação do Novo Ensino Médio, um dos grandes gargalos da educação básica. Problemas como a “crise de identidade” (FELLIPE, 2000, p. 56) resultam em uma enorme evasão escolar bem como indefinição sobre a função do Ensino Médio.

O profissional que ocupa a direção da escola pesquisada está na SEEDF desde o ano de 1999. Atua no Ensino Médio desde 2004 e está em gestão escolar desde 2017. Está em constante processo de qualificação, participando sempre dos cursos ofertados pela SEEDF. Sua postura em relação ao Ensino Médio é de quem apresenta inúmeras críticas e não vê a educação pública de forma romantizada. Ainda de acordo com sua fala, essa criticidade é fundamental para colocar os pés no chão e buscar uma escola pública de qualidade.

Após abordagem inicial, em que cada profissional entrevistado fez um breve relato da sua trajetória enquanto profissional (disponível no quadro resumo do apêndice A) os entrevistados foram instigados a descrever de que forma avaliam o Ensino Médio. A análise deveria abarcar tanto sua experiência enquanto estudante quanto sua atuação profissional.

O profissional da gestão escolar (Diretor) faz o seguinte relato, não apenas sobre o Ensino Médio, mas sobre a educação pública:

O Ensino Médio... a educação em si é abandonada, mas o Ensino Médio mais ainda. A nossa educação ela não mudou desde os primórdios lá até hoje a educação é a mesma coisa. O professor finge que passa e o aluno finge que recebe. Eu percebo que desde lá quando eu cursei o Ensino Médio mudanças deveriam ter acontecido e devem acontecer. Eu vejo esse Novo Ensino Médio como uma tentativa de mudança. Se eu na minha época era insatisfeita com o Ensino Médio, imagina hoje. (Diretor).

O profissional atuante na coordenação pedagógica concluiu o Ensino Médio em 2004, apresentando um recorte enquanto estudante e profissional mais recente. Ainda de acordo com o profissional:

Eu vejo o Ensino Médio como uma ferramenta, de forma muito utilitária. Inclusive, fizemos uma sondagem aqui na escola e vimos que 70% dos estudantes querem concluir o Ensino Médio e imediatamente prestar vestibular, PAS, ENEM ou concurso público. Não tem como deixar esse viés utilitarista do Ensino Médio. (Coordenador pedagógico).

Aqui faz-se necessária uma primeira abordagem. O profissional entrevistado que atua na gestão escolar foi estudante de instituição pública de ensino, enquanto o coordenador pedagógico cursou seu Ensino Médio em instituição privada. As lembranças e o recorte que cada um faz sobre o ensino médio apresenta particularidades próprias da bagagem de cada um. As críticas apresentadas pelo gestor não são as mesmas apresentadas pelo coordenador, de forma que aqui temos o que Libâneo chama de “a escola do conhecimento para os ricos e a escola do acolhimento para os pobres” (LIBÂNEO, 2012, p. 13). Essa dualidade do Ensino Médio público x privado, já abordada anteriormente, está presente quando o gestor e o coordenador apresentam as seguintes dinâmicas para este segmento da educação básica:

Uma parte do Ensino Médio que eu vejo que funcionou numa época, foi quando teve os ensinamentos técnicos. Na minha época tinha e inclusive eu segui o acadêmico. E realmente naquela época o pessoal tinha uma destinação [...] (Diretor)

Eu sou um defensor da propedêutica. Os alunos têm que dominar conteúdos introdutórios mesmo porque nós temos que considerar essa

fase da vida de formação, inclusive formação neurológica. Precisamos estimular novas saídas, para que eles olhem o mundo a partir de novas saídas. (Coordenador pedagógico).

As reflexões dos dois entrevistados sobre o Ensino Médio são importantes para situar os vários “ensinos médios” que existem, inclusive entre aqueles que estão à frente das instituições de ensino. As análises das reformas que o Ensino Médio já passou permitem que, quase cem anos após a primeira reforma analisada, ainda existam entre profissionais da mesma instituição, diferentes definições sobre o ensino médio.

Os docentes de Geografia, aqui identificados como Professor A e Professor B, também foram questionados sobre as suas visões acerca do Ensino Médio. Professor A é graduado em Geografia com Pós-Graduação em Especialista em Ensino Médio e Gestão. Atua na SEEDF há 25 anos e está há 17 anos no Ensino Médio. Já o aqui nomeado Professor B é graduado em Geografia (2014), atuando no Ensino Médio em 2021 e 2022. O professor atua na SEEDF no regime de contratação temporária.

O Ensino Médio passa a compreender a educação básica na LDB 1996 (BRASIL, 1996), sendo ofertado obrigatoriamente para todos aqueles que assim demandarem a partir de 2009, com a Lei nº 12.061 (BRASIL, 2009). Essas dinâmicas estiveram presentes na atuação do Professor A, que em sua entrevista relata:

O Ensino Médio sempre foi... há um tempo que está sendo mais prioridade por parte do Estado, mas antes era até o fundamental. Então quando chegava no médio as verbas eram menores, os incentivos menores. Isso resulta em estudantes pouco preparados para o Ensino Médio. Um pouco aquém do que se espera. (Professor A).

Já o Professor B divide o Ensino Médio em três tipos:

Eu vou falar dos três Ensinos Médios que eu tenho acesso. O Ensino Médio tradicional, apesar de ser mais conteudista, existia uma qualidade no ensino por conta do tempo (carga horária maior). Quando passou para semestralidade já reduziu esse tempo e a gente, professor, sentimos com essa redução de tempo, mesmo assim era possível fazer um trabalho bacana. Era possível promover um ensino voltado para o curso superior ou para o mercado de trabalho. Já o Novo Ensino Médio ele apresenta mais uma visão de preparar para o mercado de trabalho, mas a preparação intelectual do estudante fica prejudicada. (Professor B).

Observa-se que as falas dos professores estão mais alinhadas com suas práticas pedagógicas. Enquanto o gestor e o coordenador apresentam apontamentos que impactam a dinâmica escolar como um todo, os docentes focam suas análises naquilo que os afeta diretamente, sejam os estudantes pouco preparados para o Ensino Médio, seja a carga horária reduzida, que dificulta o desenvolvimento das aulas.

4.2 – O NOVO ENSINO MÉDIO PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – PRIMEIRAS IMPRESSÕES

Compreender de que forma a proposta do Novo Ensino Médio chegou para os profissionais entrevistados também foi parte desta pesquisa. Além das intencionalidades do Estado no fomento da política pública que propõe a reforma educacional do Ensino Médio, questões políticas internas da SEEDF também tiveram papel fundamental na forma como foi desenhada e operacionalizada a referida proposta.

Questionado o gestor sobre como o Novo Ensino Médio chegou ao seu conhecimento, ele enfatiza que: “Você quer a história real? Essa real e oficial deu briga na regional” (Diretor). A fala do profissional segue:

Aconteceu em 2019 para 2020 um movimento para se implantar o Novo Ensino Médio nas escolas chamadas de “Escolas Piloto”. E aí o que aconteceu... A Regional de Ceilândia meio que boicotou. Então houve realmente um boicote. Foram reunidos alguns gestores e falado: “nós não vamos aderir nesse momento pois vamos elaborar uma proposta de Ceilândia”. Até então eu não sabia de nada disso. Um belo dia estou nessa sala e o telefone toca, buscando falar com alguém da gestão. Buscavam saber por qual motivo a gestão não respondeu sobre o interesse em ser escola piloto do Novo Ensino Médio. A gestão não tinha conhecimento da proposta. A gestão teve interesse na proposta para ser escola piloto e foi buscar os responsáveis pela implementação. A adesão gerou um constrangimento e a gestão não acreditava que a Regional de Ceilândia tivesse força para desenvolver um projeto próprio do Novo Ensino Médio. (Diretor).

Ainda de acordo com a gestão o interesse em implementar o Novo Ensino

Médio se deu também em função de uma verba, que seria destinada às escolas piloto. A verba foi de 300 mil reais. Escolas que aderiram o Novo Ensino Médio após esse período inicial receberam apenas 20 mil reais. A verba deve ser destinada para equipar biblioteca, laboratórios, salas de aula, e adaptações necessárias para implementar a reforma.

Já quando o coordenador é questionado sobre como teve conhecimento da proposta do Novo Ensino Médio, ele recorda que em 2015 a SEEDF estava solicitando contribuições para base curricular, apesar do cotidiano escolar atropelar essa disponibilidade para contribuir com construções propostas pela secretaria de educação. Ainda de acordo com o coordenador:

“Minha preocupação maior, onde eu estava depositando todas as energias que eu tinha, era em tentar entender o que eu tinha que lecionar para os estudantes. Em planejar alucinadamente, passava vários finais de semana debruçado nisso, inseguro. Pensei até em abandonar a docência. Minha formação foi muito ruim de licenciatura, não saí um professor formado. Aliás, ninguém saí um professor formado. Então eu deposei tudo que eu tinha naquele momento para planejar aulas. (Coordenador pedagógico).”

Aqui temos a consolidação de uma dinâmica já apresentada anteriormente. A reforma do Novo Ensino Médio já inicia de forma conturbada quando pensamos que os principais agentes que irão operacionalizar as mudanças, saem da graduação sem uma formação satisfatória para exercer sua prática docente, não passam por nenhum curso de formação fomentado pela SEEDF e dessa forma encontram todas as dificuldades e complexidades existentes em uma sala de aula. Aqui questiona-se, de que maneira a reforma do Novo Ensino Médio pode ser possível sem a participação ativa dos docentes?

Ainda sobre o contato inicial com o Novo Ensino Médio, o coordenador continua:

Quando foi aprovado efetivamente, por meio de medida provisória, eu lembro de como eu fui crítico, cheguei a debater com os meus estudantes. Sobre as possíveis reverberações disso, em termos sociais, em termos ampliação de desigualdades, que são posições que eu ainda mantenho. Mas naquele momento, inclusive, eu achava que aquele era o maior dos problemas. E hoje eu já nem acho mais. Porque hoje eu acho que se a gente conseguisse ao menos executar tal qual se está vendendo, já estava “massa”. Isso pra mim, cara, é um problema. (Coordenador pedagógico).

O coordenador vai ter seu contato de fato com o Novo Ensino Médio no início de 2021, quando é convidado para assumir a Coordenação Pedagógica do Novo Ensino Médio na instituição em que foi realizada a pesquisa. Ainda de acordo com o coordenador, o convite foi feito tendo em vista que nenhum professor efetivo da escola, teve interesse em assumir a coordenação.

Essa questão me foi posta como uma questão prática, de agora você tem que saber isso, isso vai acontecer invariavelmente nos próximos dois anos, no início de 2021. O supervisor da escola me convidou para a vaga de coordenação do Novo Ensino Médio. O supervisor sondou os professores efetivos da escola e eles não tiveram interesse em assumir a coordenação. (Coordenador pedagógico).

Ainda de acordo com o coordenador, o baixo interesse dos professores em assumir a coordenação se dá primeiro pelo pequeno percentual de professores efetivos da escola (cerca de 40%). Outro fator está em que grande parte desses professores já estão em vias de aposentar, não buscando se inteirar da reforma proposta.

A opção do profissional pela coordenação do Novo Ensino Médio se deu primeiramente pela proximidade de amizade com os colegas que fizeram o convite. O outro motivo foi o desafio em encarar essa mudança e em estar à frente do processo, estudando e se dedicando à proposta.

Estudei pra caramba. Boa parte do meu aprendizado sobre o Novo Ensino Médio foi de fato aprendizado de pesquisa própria, de correr atrás, pesquisar na internet, baixar todos os documentos e ler assim, à miúdo, marcar, anotar em caderno. E foi dali, muito mais inclusive que no curso que fiz na EAPE, que fui entendendo a proposta do Novo Ensino Médio. Com dois meses apenas na escola, tendo contato com modulação, distribuição de carga horária de professor, formação de grade horária, como estaria disposto no cotidiano dos estudantes, dois meses eu tive impressão que tinha mais conhecimento que a formadora da EAPE. Não é menosprezando ou querendo soar prepotente, é que efetivamente a EAPE estava fornecendo um curso sem conhecimento de causa. (Coordenador pedagógico).

Questionados os docentes sobre como tiveram contato com o Novo Ensino Médio o Professor A trouxe falas mais relevantes, tanto pelo tempo de atuação no Ensino Médio quanto pelas funções em que já esteve dentro da escola. O docente

aqui indicado como Professor B encontra-se em 2022 atuando pela primeira vez com o Novo Ensino Médio, não compreendendo ainda a complexidade do processo. Ainda de acordo com o Professor A:

Na regional, quando eu era supervisora (2017) nós fomos convidados para uma proposta de Ensino Integral, parecida com o Novo Ensino Médio. O aluno ficaria o dia na escola e ele teria uma disciplina relacionada à sua área de escolha, como se fossem os itinerários. Essa proposta (Novo Ensino Médio) ela não é novinha, desde 2015 já vem sendo falado sobre. (Professor A).

Novamente é possível observar a arbitrariedade na divulgação e principalmente, na formação dos profissionais sobre a referida reforma. O contato inicial costuma ser sempre quando já está em vias de implementação, sendo que mesmo nesse cenário, é visível que individualmente cada um possui uma concepção diferente sobre a mesma reforma. A inexistência de clareza é reforçada pela forma como as políticas são implementadas:

Mas qual é o problema? As propostas elas são sempre boas, mas na hora de colocar em prática a gente tem uma grande dificuldade. Primeiro, não há uma clareza por parte de logística pra quem implementa, pra quem traz pra escola a ideia. Então as dúvidas sempre são: como vamos matricular os estudantes? Vai ser bimestre? Vai ser semestre? Naquela época, na reunião, ninguém aceitou a proposta porque tudo ficaria para escola. Desde informar e conscientizar a comunidade até a logística de matrícula, de espaço. Não existia apoio nenhum. (Professor A).

O descompasso observado nas legislações e proposições analisadas ao longo da Secção III, em que são abordadas as reformas do Ensino Médio, com a operacionalização e percepção dos educadores, mostra que na atual reforma, antigas práticas estão presentes. Em especial as falas do Professor A, com sua extensa experiência docente, que reforça a dinâmica das reformas apresentarem ótimas intencionalidades no papel, mas pouca efetividade nos espaços escolares.

4.3 – SEMESTRALIDADE – A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO ANTERIOR AO NOVO ENSINO MÉDIO

O modelo de organização escolar do Ensino Médio, anterior ao Novo Ensino Médio, era da política pública datada de 2012, em que a organização espaço-temporal deveria ser a da semestralidade. Ainda de acordo com as “Diretrizes para organização do trabalho pedagógico na semestralidade: Ensino Médio”:

Em 3 de dezembro de 2013, por meio do Parecer nº 229, do Conselho de Educação do Distrito Federal, foi aprovado o projeto da Organização Escolar em Semestres para o Ensino Médio. Tal parecer foi confirmado pela publicação da Portaria nº 314, de 30 de dezembro de 2013. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 12).

O documento que aponta as diretrizes para a semestralidade apresenta brevemente os motivos que devem permear a implementação da nova proposta. Conforme citado na Secção III, as reformas educacionais possuem por repetidas vezes, as já repetidas justificativas. Uma proposta com menos de 5 anos apresenta como justificativa as mesmas problemáticas apresentadas para “urgência” na reforma proposta do que vem a ser o Novo Ensino Médio. De acordo com as diretrizes para organização da semestralidade:

Esse arcabouço legal permeia um sistema de ensino caracterizado por grandes desafios de acesso e qualidade da educação brasileira, e o Ensino Médio insere-se nesse contexto, necessitando de especial atenção. Tal fato é evidenciado por alguns indicadores educacionais, como o Índice da Educação Básica - IDEB/2013, no qual o Ensino Médio alcançou 3.7, abaixo da meta projetada pelo Ministério da Educação, que era de 3.9 para o referido ano. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 8).

Neste trecho a SEEDF apresenta o cenário nacional do Ensino Médio, com um recorte apenas em relação à nota do IDEB, para posteriormente reforçar que esse mesmo indicador também apresenta uma defasagem em relação ao proposto para o ano em que foi feita a avaliação.

Em 2013, o IDEB do Ensino Médio do Distrito Federal apresentou avanços em relação a 2011, uma vez que o índice aumentou de 3.1 para 3.3. Contudo, manteve-se ainda abaixo da meta projetada para 2013, que era de 3.6. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 10).

A proposta da semestralidade apresenta aspectos mais democráticos na sua elaboração, em comparação com a maneira como ocorre com o NEM. É apresentado

nas diretrizes para implantação da semestralidade o histórico de congressos, grupos de trabalho bem como formações para os gestores e profissionais das instituições de Ensino Médio. A comprovação dessa construção e implementação com maior suporte, é evidenciada quando visto que 43 escolas já aderiram ao projeto da semestralidade enquanto escolas-piloto, em uma rede com 87 escolas de Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 12). Na pilotagem do Novo Ensino Médio apenas 5 escolas participaram, ressaltando o cenário descrito pelo gestor da instituição analisada em que a própria Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia teve resistência na implementação.

Ressalta-se também que a semestralidade surge como alternativa na organização do Ensino Médio tendo em vista experiências já comprovadas de melhora nos indicadores educacionais. O modelo possui um histórico, de forma que a política pública é implementada já com uma experiência prática. Tal medida não ocorre na implementação do NEM.

Surgiu na época a possibilidade de implantação da semestralidade no ensino regular noturno e verificou-se que essa organização já havia sido adotada no Centro Educacional 13 de Ceilândia (atual Centro Educacional 11), na gestão 1995-1999. Também foi identificado que no Ceará, no Rio Grande do Norte, em Pernambuco, no Paraná e no Mato Grosso existem projetos de semestralidade em funcionamento. No Ceará, essa organização acontece, no turno diurno, desde 2000, na escola Tenente Mário Lima, e desde 2005, no Liceu de Maracanaú. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 11).

A mudança do Ensino Médio para uma organização em semestralidade não apresenta uma completa mudança, em comparação com o NEM. A SEEDF afirma que a mudança visa uma nova organização escolar, buscando por meio de uma outra relação espaço-tempo, uma forma de reduzir as problemáticas do Ensino Médio. Os resultados provenientes da semestralidade vão apresentar que muitos dos problemas foram reduzidos, a descontinuidade de uma proposta que está funcionando a menos de 5 anos, causa questionamentos nos próprios profissionais da educação, que avaliam positivamente a semestralidade. O Professor A esteve na coordenação e foi um dos formadores, na instituição, da semestralidade. O principal problema enfrentado foi reduzido, quando o educador afirma que: “A semestralidade reduziu, no caso, o abandono, reduziu a evasão escolar (Professor A).

Entretanto o Professor A também afirma que a qualidade não obteve melhora, mesmo levando em consideração apenas os indicadores e avaliações.

O abandono e a desistência melhoraram, mas em termo de qualidade mesmo, de ensino, até pelos próprios índices, o IDEB e o PISA, essas provas e exames internacionais, mostram ainda que o Ensino Médio ele precisa de uma reforma não só no sentido de desses projetos que vêm com os itinerários. Mas de uma formação e uma orientação melhor para os professores. (Professor A).

Essa inconstância que muda as formas de organização da educação por meio de reformas aprovadas, modificadas, redesenhadas e sempre apresentadas como a última solução para todos os problemas da educação, causam, acima de tudo, uma confusão para os profissionais da educação, que na linha de frente, em seu chão de fábrica, contorna como pode os problemas para colocar em prática uma educação que atenda aos seus objetivos. A mudança da semestralidade para o Novo Ensino Médio é mais um momento em que esse “novo”, que já nasce velho, perpetua a ausência de políticas de Estado sólidas e duradouras. As propostas que sempre são apresentadas como a solução para todos os males que historicamente constituem o Ensino Médio já nascem repetindo os erros históricos que configuram esse segmento.

Em 2011 nós implantamos a semestralidade, também fomos piloto da semestralidade. Nós passamos um ano de caos, porque a comunidade não entendia [...]. E você vê que a semestralidade funcionou! No final do período você viu que as coisas se ajustaram e os meninos se adequaram, os professores também. Ela foi funcionando. Em 2019 que as escolas tiveram que implantar obrigatoriamente a semestralidade, agora elas estão implantando o Novo Ensino Médio. (Diretor).

4.4 – NOVO ENSINO MÉDIO – O PRODUTO NO CHÃO DE FÁBRICA

Aqui as entrevistas serão analisadas e divididas em um recorte de três etapas. Na primeira (4.4.1) serão apresentados os primeiros momentos de implementação do Novo Ensino Médio. A segunda (4.4.2) abordará o que está ocorrendo no Novo Ensino Médio. Já a terceira (4.4.3) irá trazer as perspectivas de futuro do que esperam os profissionais da educação sobre o Novo Ensino Médio. O recorte temporal dos relatos abarca do ano de 2020 (implementação em escolas-piloto) até o ano letivo de 2022.

4.4.1 – A CHEGADA DO NOVO ENSINO MÉDIO EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO DE CEILÂNDIA, DISTRITO FEDERAL

O início do Novo Ensino Médio na rede pública da SEEDF ocorre em 2020. O mesmo ano em que explodem os casos de covid-19, juntamente com a suspensão das aulas presenciais¹⁹. Aqui cabe ressaltar que não era possível prever as dimensões que a pandemia pela covid-19 acarretaria na educação pública do Distrito Federal. O ano de 2020 já estava previsto como início do NEM nas escolas-piloto. A experiência inicial deveria ser apenas nos chamados “PDs”, sem alterar completamente o Ensino Médio. No relato do gestor entrevistado:

Nós aderimos, então, começamos a desenvolver primeiro nas PDs e aí quando fomos de fato implantar, veio a pandemia. Cinco escolas se juntaram e ofereceram apenas nos PDs. Apenas em 2021 que realmente o primeiro ano tornou-se Novo Ensino Médio. E aí veio toda a questão da modulação né e etc. (Diretor).

Os chamados PDs são as “Práticas Diversificadas”, existentes tanto no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Sempre fizeram parte do Currículo da SEEDF. Nos PDs, a escola geralmente oferta alguma complementação, ficando a disciplina à cargo de professores com carga residual (horários vagos) dentro da sua jornada de 40 horas semanais. Os PDs ocorrem com uma aula semanal, ficando a critério do professor ou da escola definir o que irá ser trabalhado. Os estudantes não podem ser retidos em função de uma recuperação no PD, sendo pouco valorizado pelos estudantes. A introdução do NEM nos PDs é claramente uma maneira de utilizar um espaço no currículo/ grade escolar sem comprometer toda organização do Ensino Médio. Essa pilotagem realizada em 2020 é diretamente impactada, sejam pelos problemas na comunicação entre a SEEDF e as unidades de ensino, seja pela já citada pandemia pela Covid-19.

[...] parte administrativa... Um caos, né. Por quê? Porque ninguém entendia de modulação, né. Ninguém entendia da proposta em si e do pedagógico nem se fala. Do sistema, pior ainda. E aí eu fui estudar, fui estudar o que era o Novo Ensino Médio, como funcionava e realmente as melhores propostas estão no Sul mesmo, e São Paulo também tem muita coisa bacana acontecendo. Mas assim, fortalecido mesmo, que

¹⁹ Nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, a suspensão das aulas teve início com o Decreto 40.509, de 11 de março que suspendeu as aulas por cinco dias. O retorno às aulas presenciais só ocorreu com o início do ano letivo de 2022.

eu percebi, foi no sul e São Paulo. (Diretor).

O relato em que fica claro a iniciativa dos próprios profissionais, para compreender a política pública e operacionalizar a mesma nas unidades de ensino, é reforçada pelo coordenador pedagógico. A ausência de direcionamento eficiente por parte da SEEDF cria na gestão e coordenação pedagógica uma sobrecarga, tendo em vista que recai sobre esses a responsabilidade do Ensino Médio praticado na instituição. As pressões, sejam da comunidade escolar sejam do corpo docente, demandou dos gestores e coordenadores, um esforço que cabe ressaltar, não compete às suas atribuições enquanto equipe diretiva e pedagógica.

[...] eu peguei a matemática, como calcula análise combinatória. Eu cheguei a um número de bilhões de possibilidades para conseguir montar um arranjo em que não ocorra nenhum choque de horários. Fazer isso de forma humana era impossível, **eu fiz isso para mostrar para os professores para que eles não viessem responsabilizar a gestão da escola ou a coordenação da escola. Eu precisava me respaldar.**²⁰ Falei gente, olha isso aqui! Nós poderíamos até tentar mas nós não iríamos conseguir. Isso aqui em 10 segundos, num sistema informatizado resolveria. Eu, talvez em um ano, a gente encontre um arranjo... É impossível. Então tivemos que passar por choque de horário, com demora nas enturmações, alunos que não estavam enturmados ou estavam enturmados errados. Então o que me assusta na verdade não são essas diretrizes ditas novas, porque pra mim o NEM não traz nada de novo. (Coordenador pedagógico).

Aqui é apresentada uma problemática que atinge os já precarizados profissionais da educação que estão na linha de frente. Uma política pública em escala federal, aplicada em todas as instituições de ensino médio da federação, coloca todo o peso do seu sucesso nas costas dos profissionais, e como relatado nas entrevistas, sem uma infraestrutura básica para colocar a política de pé, implementando sem sucesso o proposto nos documentos.

Pouco foi possível aprofundar sobre esse início de implementação do Novo Ensino Médio, tendo em vista as gravíssimas ausências por parte tanto do Ministério da Educação quanto da própria SEEDF. O caráter individual de buscar por conhecer a proposta, resulta numa política heterogênea nas escolas que estavam em pilotagem do NEM. Um Ensino Médio que como já citado possui uma ausência de identidade,

²⁰ Grifo nosso

passa então a se configurar como um Novo Ensino Médio que cada unidade escola entende e coloca em prática de forma diferente. Conforme relatado pelo gestor:

Pela falta de informação, pela falta de apoio... A avaliação que nós fizemos ao final, os gestores, é que cada escola fez uma coisa diferente. Então a pilotagem que era pra apresentar um modelo, não pôde. Cada escola por falta de orientação fez uma coisa diferente, fez o que achou melhor para sua comunidade. E eu não os culpo! Nós não tivemos orientação. Então chegou ao final e nós não tínhamos um modelo, qual modelo deveríamos seguir? (Diretor)

A gestão escolar reforça ainda mais essa pressão em função de uma política pessimamente implementada:

Tudo, você sabe, que cai na escola. Tudo é culpa da escola, principalmente da gestão. Que não fez, que não aconteceu... Que não isso nem aquilo. É uma outra coisa que eu deixei muito claro, nós fizemos tipo um dossiê. Tudo que acontece eu abri um processo no SEI e tô colocando lá. Tudo que é processo que eu encaminho, que a gente faz, ofício, etc, reclamação. Porque eu sei que uma hora a conta vai bater bem aqui, na nossa porta. E aí eu vou provar por A mais B o porquê não tivemos professores por tantos meses, porquê estamos sem diário até hoje. Está documentado, pois por eles a culpa é sempre nossa. (Diretor).

Em meio a esse cenário caótico de início do Novo Ensino Médio, mesmo com o entusiasmo da gestão, em buscar formas de implementar a política, a sensação não apenas do entrevistado, mas de todos os gestores das escolas-piloto, é de total desânimo.

As escolas-piloto todas muito revoltadas, muito chateadas e desgostosas, isso o mínimo. **Eu até chorei na reunião**²¹, falei assim para subsecretária, no dia em que eu estava ao vivo com ela: Você está pensando que você está falando com quem? Com amadores? Você está falando com gestores, que foram eleitos e não estão aqui brincando. Todos eles aqui têm mais de vinte anos de secretaria, nós não somos amadores não. Vai além disso, você está tratando a gente como palhaço, pois ficamos três anos desenvolvendo uma proposta para você jogar tudo abaixo. Nada do que nós fizemos foi considerado. (Gestor)

As reformas educacionais não são um cenário novo, alheio à realidade escolar.

²¹ Grifo nosso

Premissa básica para antever todos os problemas apresentados até aqui, cursos e formações são fundamentais para o êxito, ou ao menos a redução dos problemas, na implementação da política pública. Todos os entrevistados apresentam alinhamentos em suas respostas, quando questionados sobre os cursos, encontros e formações das quais eles fizeram parte.

Questionado sobre os cursos oferecidos, o gestor inicia o relato a seguir:

Na verdade, foi apresentada uma matriz e a partir dessa matriz a gente elaborou a modulação (horários, disciplinas)²². Da modulação nós divulgamos aos professores. Os professores fizeram cursos na EAPE, só que eles não foram suficientes. Então o que nós fizemos? Fizemos formação aqui dentro (da unidade escolar)²³. Eu fui dar aula de núcleo de estudos, fui dar aula de projeto de vida, porque eu tinha estudado. Nós fizemos as formações dos professores. O coordenador também veio com formação. Fizemos formação inclusive sobre o diário, que não existia. Só existia uma planilha provisória. Então nós promovemos formações, que eles (professores)²⁴ nos disseram que valeu mais do que a formação da EAPE. (Diretor).

O coordenador pedagógico faz críticas severas ao processo de discussão e formação, tanto antes da aprovação do Novo Ensino Médio enquanto Lei, como durante a fase de planejamento e formação dos profissionais para implementação da política pública. É visível em suas falas que o profissional valoriza os espaços de coordenação e a possibilidade de espaços de formação fornecidos pela SEEDF. O Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) é um desses espaços. Porém, de acordo com o profissional:

[...]não ofertaram em nenhum momento nesse período (anterior à implementação do NEM)²⁵ ou sequer nos estimularam nesse período, e falo isso com conhecimento de causa, pois sou muito atento a todos os movimentos da escola. Nunca recebi nenhum convite tipo assim: “hoje vamos ter alguma formação sobre o NEM, ou, a gente vai ver sobre o NEM”.

Então assim, era esperado que uma rede que tem 30, 35 mil professores, em algum momento alguém vai falar assim: “poxa, vamos promover um curso aqui”, como agora fizeram as pressas, no último ano (2021)²⁶.

A imprevidência da gestão da educação pública, reverbera sobre essa

²² Grifo nosso

²³ Grifo nosso

²⁴ Grifo nosso

²⁵ Grifo nosso

²⁶ Grifo nosso

imprevidência que você vê também nos professores. (Coordenador pedagógico).

As formações irão então iniciar de fato, em 2021, lembrando aqui que em 2020 já ocorreu um contato inicial das escolas com o NEM utilizando apenas das Partes Diversificadas que já estavam presentes na grade horária do Ensino Médio. Os entraves começam a surgir, tendo em vista que os formadores além de não presenciarem a realidade das unidades escolares diariamente, carecem de um modelo anterior para utilizar como referência da implementação pelas escolas. Um projeto desenhado de maneira apressada e sem um referencial sólido para implementação, configura mais um grave problema para as formações fornecidas aos profissionais da educação.

A gente que tá aqui, temos muito acesso a isso, desde o começo do ano passado (2020)²⁷. Na formação eles não tem acesso a essas questões práticas. O pessoal da EAPE não teve isso. O desafio, eu acho, do Novo Ensino Médio é isso. Como você forma um professor pro Novo Ensino Médio somente a partir de diretrizes, de regras, de normas, de confabulações, de devaneios, devaneios pedagógicos? (Coordenador pedagógico)

Não obstante essa formação que não traz esclarecimentos em relação ao modelo que será de fato implementado, o coordenador pedagógico ainda avalia esses momentos como uma forma protocolar de cumprir com a obrigatoriedade em fomentar uma formação.

Em nenhum momento saiu disso. Foi uma apresentação, literalmente, um curso que poderia ter sido substituído pela leitura de todas as normas e diretrizes. Eu entendo que a secretaria faça isso também como um respaldo, no sentido de que o professor não pode em nenhum momento alegar que não sabia ou que não teve oportunidade. Mas que tipo e qual a qualidade dessa formação? Eu achei horrível. Alguns colegas falavam: “Você que tinha que estar na EAPE”. Mas porque o conhecimento que eu trazia de Novo Ensino Médio era um conhecimento prático. Era um saber fazer. (Coordenador pedagógico).

A gestão e coordenação pedagógica são os primeiros atores da instituição de ensino a ter contato com as demandas e comunicados das instâncias superiores da SEEDF. Quando os professores de geografia são questionados acerca das

²⁷ Grifo nosso

formações, a realidade não difere do descrito por gestor e coordenador.

As pessoas que têm a incumbência de promover as palestras a respeito do esclarecimento maior sobre o Novo Ensino Médio a gente vê que são pessoas, que elas falam que é novo, que estão aprendendo. Ou seja, é aquela coisa que a gente vai aprender na prática. Só a prática que vai dizer se vai dar certo ou não. Nós aqui tivemos a formação básica, pela EAPE, mas não é uma formação que atendeu as exigências para tirar dúvidas. Os professores ficaram, na verdade **estão meio perdidos**. (Professor A)

Questionado sobre a formação referente ao Novo Ensino Médio, o relato, ou ausência de um, do Professor B apresenta uma dinâmica que é um outro entrave à implementação do Novo Ensino Médio, o grande número de professores em contratação temporária. Os professores em regime de contratação temporária da SEEDF, assumem carências nas escolas que demandam esses profissionais. Essas carências deveriam estar relacionadas com vagas de gestores das escolas, coordenadores pedagógicos e licenças (médicas, para estudos, afastamentos etc.). A realidade hoje é que em muitas escolas mais de 50% dos profissionais é de contratação temporária, fato citado pelo gestor:

A gente já percebeu que chegou uma quantidade significativa de contrato. Porque, pois não havia naquele momento professores efetivos suficientes. Eles nunca foram substituídos por efetivos. Ou seja, os efetivos não chegaram. E o que agravou é que muitos aposentaram. Só pra você ter ideia, ano passado foram seis que se aposentaram. E aí vem o contrato. E não existe concurso mais, não tem concurso. (Diretor)

Aqui temos a materialização do que é citado na Seção II, quando elencamos as características dos professores que atuam no território de exclusão de Ceilândia. A grande carência de professores efetivos, faz com que escolas em regiões periféricas, possuam um menor poder de atração para o local de trabalho dos professores efetivos. Isso faz com que o elevado número de professores temporários, enfraqueça a continuidade dos projetos das instituições de ensino. Isso se dá não pela qualidade dos profissionais temporários, esses desempenham suas funções com excelência, apesar da precarização na sua forma de contratação.

O principal problema encontrado é a mobilidade anual do professor temporário. Sem direito a escolha da unidade escolar em que irá trabalhar, esse profissional

precisa atuar no local disponível de acordo com a ordem de classificação em processo seletivo. A continuidade do trabalho pedagógico é quebrada pelo caráter “nômade” da lotação do professor em regime de contratação temporária. Ainda com o relato do gestor:

Uma coisa que eu falei pra secretária, eu falei assim: “Olha a quantidade de contrato temporários na escola é um fator gravíssimo, porque o professor não tem vínculo, ele não tem nenhum compromisso com o PPP, nenhum compromisso com a comunidade, ele não conhece a comunidade. Então pra quê ele vai dar o sangue sendo que ano que vem, sabe lá onde ele vai estar?”.

Tem colegas que chegaram do fundamental despencaram no Novo Ensino Médio tendo que dar um projeto interventivo. Ele chega aqui e vai ter que desenvolver o projeto que está andando. (Diretor)

Esse cenário resulta no relato do Professor B, que em regime de contratação temporária, estava na escola no ano letivo de 2022, atuando com geografia no Novo Ensino Médio sem ter passado por nenhum momento de formação. O contato inicial do Professor B com o Novo Ensino Médio é a entrada em sala de aula já com a implementação da política pública.

Essas problemáticas iniciais, remontam principalmente aos aspectos burocráticos e organizacionais do Ensino Médio (diários, modulação, carga horária, processos avaliativos etc.). Esses entraves irão ainda se somar ao que ocorre no cotidiano escolar de uma unidade de ensino em território de exclusão.

4.4.2 – O COTIDIANO ESCOLAR DO NOVO ENSINO MÉDIO

Um dos mais disruptivos aspectos do Novo Ensino Médio está nos chamados “Itinerários Formativos”. De acordo com o site da SEEDF, os itinerários possuem carga horária de 1300 horas, conteúdo personalizado e flexível e escolha (feita por parte do estudante) em áreas do conhecimento. Dentro dos itinerários formativos temos o Projeto de Vida, Língua Espanhola, Eletivas e Trilhas de Aprendizagem.²⁸

Conforme já tratado anteriormente, na apresentação do Novo Ensino Médio

²⁸ Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/novo-ensino-medio/> - acesso em Agosto/2022

enquanto uma proposta, um questionamento inicial aparece na implementação da política pública. Uma reforma educacional que não leve em consideração as estruturas físicas das instituições de ensino, está fadada ao fracasso. Isso, atrelado a uma reforma que é antecedida por uma medida que limita investimentos públicos por vinte anos, configura uma contradição enorme.

A apresentação do histórico de fomento do Ensino Médio no território de exclusão de Ceilândia, Distrito Federal (presente na Secção II), traz uma realidade problemática, tendo em vista que muitas escolas de Ensino Médio foram construídas para fornecer Ensino Fundamental. Os dois segmentos apresentam públicos e faixas etárias que demandam espaços completamente diferentes. Esse aspecto estrutural é um outro ponto de convergência nas falas dos profissionais da educação entrevistados.

Os problemas relacionados com a estrutura física da escola se tornam ainda mais graves com o que propõe o Novo Ensino Médio:

Como nós ampliamos a formação do estudante, como oferecemos itinerários diversificados, com uma estrutura reduzida? Então nós não temos salas, não temos profissionais e uma série de coisas que está dificultando o Novo Ensino Médio. (Diretor).

Aqui podemos pensar como o recorte espacial é fundamental para a implementação da política pública do Novo Ensino Médio. Se temos uma proposta que busca aumentar a gama de possibilidades do Ensino Médio cursado pelo estudante, uma instituição de ensino em região periférica terá uma condição completamente diferente de uma instituição com ótima estrutura, localizada numa região central.

A organização dos itinerários formativos é um dos pontos em que todos os profissionais entrevistados apresentam em suas falas. Seja questionando o que serão de fato esses itinerários, seja já apresentando as mudanças que esses estão propondo. Ponto de encontro na fala de todos, se dá quando eles enxergam os itinerários como uma forma de enfraquecer a formação geral básica, numa desvalorização do aspecto propedêutico da educação do Ensino Médio.

O Novo Ensino Médio ele traz o viés de preparar para o mercado de

trabalho, através dos itinerários formativos. Mostrar que os alunos têm como atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. Mas deixa a desejar a questão do tempo na preparação intelectual do aluno. (Professor B).

A análise das entrevistas possibilitou a complementariedade das abordagens dos entrevistados. Um dos pontos atacados pelo Novo Ensino Médio está no desinteresse dos estudantes deste segmento da educação básica. Uma forma de contornar isso, de acordo com a proposta, é o protagonismo estudantil em conjunto com a flexibilidade de escolhas oferecidas pelos itinerários formativos. O coordenador pedagógico apresenta em sua fala um questionamento a essa flexibilização, com enfraquecimento do que ele preconiza, o ensino propedêutico. Já o gestor se questiona sobre qual será a utilidade desses itinerários, tendo em vista a enorme flexibilidade em sua oferta e a redução da formação geral básica. Seguem suas falas:

O Novo Ensino Médio desconsidera que estamos lidando com indivíduos em formação, em termos biológicos mesmo. Quando falamos de crianças que estão no infantil, 2, 3, 4, 5 anos, falamos o tempo todo que precisamos estimular todos os sentidos, visual, olfativa, auditiva... Temos que estimular eles de diversas formas. No ensino fundamental na alfabetização também tem toda uma série de estímulos. Ninguém questiona o caráter propedêutico do ensino fundamental. Precisamos manter esse espaço como um compartilhador de saberes. (Coordenador pedagógico).

Entramos na coordenação com os professores para explicar essa situação. Que a gente tinha que propor projetos, mas que fortalecesse a formação geral básica e não projetos aquém, porque eu gosto ou porque tenho afinidade. Pois esses projetos, além de fortalecer a formação geral básica, ele precisa despertar os interesses dos estudantes. (Diretor).

O que adianta, por exemplo, um professor de biologia desenvolver um projeto de primeiros socorros? Não estou falando isso para a vida do estudante, ótimo. Mas academicamente falando. O vínculo com a disciplina, o vínculo com o vestibular etc. Porque querendo ou não, quando falamos que nós podemos pensar nessas avaliações externas, **nós somos obrigados a pensar nisso, pois é a vida desses meninos é o futuro deles. A gente corre o risco, dependendo do nosso projeto, de formar esse menino pra nada**²⁹. (Gestor).

²⁹ Grifo nosso

As dúvidas e os questionamentos aqui apontados, ressaltam ainda mais o aspecto ruidoso de implantação do NEM. A ausência de métodos consolidados para o NEM faz com que questionamentos e posicionamentos individuais, acabem por moldar essa política pública em implementação a nível nacional. Essa dinâmica das eletivas é ainda mais agravada por características próprias das instituições, de forma que o sucesso ou fracasso da proposta possui uma carga subjetiva que vai muito além das normativas.

Não tem a ver com currículo, não tem a ver só com diretrizes norteadoras. “ah, então nós vamos aqui ensejar autonomia de vocês, o autodidatismo. Pois trocando em miúdos, o uso do laboratório, pedagogias ativas, isso sempre existiu. Não será uma escolha, a responsável por um maior interesse do estudante. (Coordenador pedagógico).

Essa crítica à formação propedêutica do estudante é utilizada como justificativa para retirada de vários conteúdos dos currículos para dessa forma tornar o mesmo interessante.

O Novo Ensino Médio não traz nada de novo. A não ser pela forma como é apresentado, há uma desqualificação daquilo que eu mencionei, da propedêutica. “ah, isso não tem utilidade prática”. Logo, se não tem utilizada prática então tira. Tira o modelo de Rutherford Bohr, tira os estudos sobre Durkheim, Marx, Weber... Tira Milton Santos, tira a geografia física por inteiro, já que boa parte não será utilizada, nessa lógica de utilidade. (Coordenador pedagógico).

Aqui temos então o seguinte cenário: O Novo Ensino Médio questiona a importância do ensino propedêutico, colocando como alternativa uma grade flexível de escolha por parte do estudante. Essa parte flexível não possui seus critérios e métodos consolidados, gerando dúvidas em relação a sua efetividade para com os estudantes. Não obstante, o relato do coordenador pedagógico deixa claro que esse “trunfo” do Novo Ensino Médio, tem sido hoje um dos grandes problemas para os profissionais da educação.

A diferenciação que o documento faz, por exemplo, em termos de avaliação dos itinerários formativos e da formação geral básica, cria claramente uma hierarquia. Ou seja, aquilo que o NEM traz de novo, que seria a parte flexível do currículo, ele está falando: “isso é menor do que a formação geral básica”. É tão menor, inclusive, que não gera retenção, como é na formação geral básica. Eles não estão dando qualquer importância para essa parte do currículo, que é justamente a

parte que é vendida pela propaganda do Governo Federal. Qualquer pessoa que me pergunte: “O que mudou no NEM?” Eu vou falar: “agora existe uma formação geral básica no currículo e existe uma parte flexível que os estudantes vão manejando de acordo com as suas aspirações, os seus desejos”. **Essa parte que é a parte nova, é a parte que menos gera engajamento, que menos gera interesse. Eu sou capaz de apostar que diante dos problemas que a gente carrega, hoje o melhor professor da SEEDF, hoje, está tendo dificuldade como Novo Ensino Médio.** (Grifo nosso). (Coordenador pedagógico).

Por fim, essa dinâmica dos itinerários formativos ocasionaram uma maior diversidade de cargas horárias para os professores. A semestralidade que ocorria anterior ao NEM, permitia a coordenação por área, criando espaços em que equipes de Ciências Humanas, Naturais, Linguagens e códigos etc., possuíam um horário próprio para planejamento em conjunto. Hoje, esse momento se perdeu, em função da modulação dos horários no Novo Ensino Médio.

Hoje nós temos problemas administrativos no seguinte sentido. Você que é um professor de ciências humanas, sua coordenação por área deve ser na sexta. Hoje eu tenho professores de humanas que não coordenam mais na sexta. Tenho professores que coordenam na terça, outros na quarta, outros na quinta. Por conta das eletivas, tivemos que fechar os horários deles de formas diferentes. (Diretor).

A análise inicial dessa implementação do NEM, permite observar que aquilo apresentado como solução, com vistas a promover o protagonismo do estudante e maior interesse, descaracterizou o espaço de coordenação e planejamento bem como está reforçando o desinteresse dos estudantes. Vale ressaltar que essa foi uma escola-piloto, logo ela possui maiores experiências que aquelas iniciantes no NEM apenas em 2022. Outro aspecto relevante é, novamente, a ausência de direcionamentos por parte da SEEDF, ficando a critério da unidade escolar a solução de problemas que só são percebidos ao longo do processo.

Um ponto também presente na fala de todos os entrevistados diz respeito ao corpo docente da SEEDF. No Novo Ensino Médio, muito se fala sobre o currículo, sobre a função do Ensino Médio, sobre os personagens que fazem parte desse segmento, enquanto estudantes. Mas pouco é abordado em relação aos profissionais da educação. E aqui, os próprios profissionais apontam problemas e possíveis saídas em relação aos docentes. Tanto o gestor quanto o coordenador, apontam como

aspectos subjetivos, como a comunicação do professor com os estudantes, são fatores preponderantes para o sucesso ou não do interesse dos estudantes. Esse aspecto não é abordado pela reforma do NEM.

Uma questão importante e que faz parte da formação do professor, é a comunicação com o estudante, como você se comunica, como você chega ao estudante. E o Novo Ensino Médio cria uma norma e joga, vai... Mas o professor é o mesmo. Você codifica objetivos de aprendizagem, codifica competências, habilidades, muda os nomes... Mas o professor é o mesmo. E esse professor precisa entender que a comunicação que ele vai ter com o aluno, as vezes é o suficiente para gerar interesse no aluno. A coisa não está no método, na técnica. A questão está na relação professor-aluno. (Coordenador pedagógico).

A relação professor-aluno na perspectiva da gestão:

Existe um certo bloqueio também, em relação aos estudantes. Eu percebo, por exemplo, que alguns professores conseguem alcançar mais facilmente que outros. Então eu vou estudar o motivo. Então eu tenho professores que são amados, queridos. E outros que são odiados. Aí você vai estudar a questão da postura, da linguagem. (Diretor).

A proposta do Novo Ensino Médio apresenta em certos aspectos um desconhecimento das realidades escolares. Os profissionais possuem na sua prática pedagógica, posicionamentos semelhantes sobre os principais problemas que afligem o ambiente escolar. Uma política que desconsidere esses aspectos, encontra entraves que poderiam ser mais facilmente transpostos.

Todos os profissionais entrevistados apresentam como ponto fundamental para o sucesso da implementação do Novo Ensino Médio a capacitação constante dos profissionais da educação.

A escola já está bem distante do aluno. Os professores devem se atualizar para compreender as novas dinâmicas. Os professores ainda seguem uma cartilha tradicional. Precisamos conhecer outros autores, outras experiências, para acrescentar a nossa prática. Para encarar o Novo Ensino Médio nós precisamos também nós reavaliar, nós reformar. Pensar em uma forma de refletir essas novidades que surgem na sala de aula. (Professor A).

Essa demanda por qualificação esbarra em uma outra situação, existente na

SEEDF mas novamente, menosprezada pela reforma do NEM. De que forma você incentiva a qualificação de uma categoria profissional pouco valorizada (tanto financeira quanto simbolicamente) e com a reforma, uma categoria ainda mais adoecida. Profissionais desvalorizados e adoecidos devem então, implementar uma política pública num cenário com estudantes também adoecidos. O coordenador apresenta a premissa de um professor-pesquisador, como forma de solucionar esse problema, mas que esbarra nesses entraves apresentados.

Temos uma questão muito mais profunda, de formação mesmo dos professores. Primeiro, você não tem professores formados como pesquisadores. Quantos são os professores que estão dispostos a pesquisar e trazer soluções novas? Precisamos de novas soluções. Minha trajetória de mestrado e doutorado me ajudou muito, em buscar saídas na minha prática de educação básica. O que é uma tristeza é perceber que essa formação não é valorizada. A gente vê professores adoecendo, eu passei por um processo de adoecimento. É muito complicado você implementar algo tão novo que pressupõe que todos os profissionais estão preparados. (Coordenador pedagógico).

Esse cenário relacionado ao quadro docente da SEEDF vai apresentar dificuldades na compreensão e adaptação dos novos moldes do Ensino Médio. Se antes já era comum a constatação que as licenciaturas não cumpriam com eficiência a formação dos docentes, agora esse quadro torna-se ainda mais grave.

E aí chega o material pedagógico, que nós tivemos que escolher sem orientação nenhuma. Os professores hoje, pegam os materiais didático e não sabem como trabalhar em sala. Eu também tive dificuldade no início para compreender os livros. Porque não existem mais conceitos, é tudo uma contextualização. Você vai ter que fazer o estudante chegar ao conceito. Muitos não estão compreendendo e não irão usar o livro por não conseguir. E olha que é um material riquíssimo! Mas a formação dos professores não compreende isso. Nossa formação é aquém. (Diretor).

Por fim, ainda sobre o corpo docente, o Novo Ensino Médio atualmente está precarizando, ainda mais, os espaços de formação continuada. Seja pela dificuldade de realização das coordenações por área, seja pelo aumento na quantidade de disciplinas a cargo de cada professor, sobrecarregando com planejamentos, diários e critérios avaliativos.

Os nossos professores estão adoecidos. Hoje no Novo Ensino Médio

é muito fácil o professor pegar 1º, 2º, 3º anos, mais eletiva, mais projeto de vida. O professor pode fechar uma carga com oito conteúdos diferentes. Com no mínimo dez estratégias de avaliação diferenciadas. Entre eles, notas e conceitos. Imagina a carga de trabalho do professor no NEM. Por exemplo, os professores do projeto de vida, são quatro. Deveriam coordenar juntos, mas são professores de vinte horas. Nenhum coordena no mesmo dia. O pedagógico, no NEM, não existe, foi pro espaço. (Gestor).

O Novo Ensino Médio hoje encontra uma outra questão delicada no ambiente escolar, já presente em toda educação básica e que dificilmente é abordada pelos documentos que norteiam as políticas educacionais. Quando pensamos na educação pública, não é possível menosprezar a importância da comunidade escolar presente nos espaços das instituições de ensino. Porém, o que temos hoje, enquanto cenário nacional, é uma desvalorização da educação que também passa pelos responsáveis dos estudantes. Não bastassem todos os problemas para implementação do NEM, o convencimento e esclarecimento para a comunidade escolar também deve ser feito pelas unidades escolares, num processo em que cada vez é mais nítido a importância da presença dos pais e responsáveis na vida escolar dos estudantes.

O Novo Ensino Médio, o que está sendo mais complicado, é a falta de conscientização de que o aluno vai pra escola se deparar com essa nova realidade. Com menos aulas, que eles precisam ter maior responsabilidade, aproveitamento maior. No ano político nós vemos várias campanhas políticas, por que não existem campanhas para conscientizar o estudante sobre o NEM? (Professor B).

A comunidade escolar ainda não entendeu. Eles têm uma compreensão ainda muito aquém do que eles deveriam ter. E uma participação também muito aquém do que deveriam ter. Pois se estamos falando de um processo de tornar o estudante mais responsável pelos seus estudos, inclusive propondo uma zona curricular mais flexível, pressupõe que os familiares estejam mais próximos. Todas as questões foram apresentadas aos pais, nas reuniões, mas esses não participam desses momentos. (Coordenador pedagógico).

Questiona-se, portanto, a ausência desse aspecto na formação dos estudantes. Como a política do NEM não propõe mecanismos para envolver a comunidade escolar na reforma que modifica de sobremaneira a organização do Ensino Médio. Essas problemáticas já eram conhecidas dos profissionais da educação. Muitas vezes, o insucesso de um estudante está apoiado na ausência de acompanhamento por parte

de sua família.

Alguns estudantes que estão muito difíceis hoje, quando você chama a família para conversar, você percebe como é totalmente desestruturado. Esse também é um papel da escola. Não adianta apenas jogar o estudante problemático para outra escola. Principalmente no Ensino Médio a gente vê o abandono dos estudantes. Não é possível promover o protagonismo do estudante sem o apoio da sua família. (Diretor).

Por meio dos relatos dos profissionais entrevistados, é possível identificar vários pontos do NEM, sendo que os problemas e a confusão com a implementação são preponderantes. Nesses primeiros anos da política pública, os profissionais ainda relatam confusão, por parte da SEEDF, com as ferramentas para organização do trabalho docente. A inexistência de um diário e a constante troca de modelos de avaliação são também problemas do NEM.

Um caderno de avaliação, enviado pela SEEDF há duas semanas apenas (chegou nas escolas no final do 1º bimestre de 2022)³⁰ veio uma grande questão: a necessidade de fechamento de notas bimestral. Nós estamos acostumados a fechamento com notas bimestrais, no entanto nas escolas-piloto, no último ano, o fechamento foi semestral. O NEM, todo entendimento, você pega as diretrizes, é que a unidade curricular é semestral. Você trabalha por semestre, não tem mais esse fechamento bimestral. No ano passado tivemos conselho de classe que eram semestrais, fechamentos que eram semestrais, uma menção que era semestral. E até então era o que dizia a norma. Foi mudado agora duas semanas atrás. Isso já com o bimestre acabando. (Coordenador pedagógico).

Os profissionais ressaltaram como tiveram que de maneira individual, buscar aprofundar as leituras de normativas e portarias para compreensão da dinâmica do NEM. Aqui, as mudanças de orientação comprometem até mesmo esse processo individual de busca por entendimento para operacionalizar a reforma. Todo esse contexto ainda mais prejudicado pela ausência de um diário, com o ano letivo de 2022 em andamento.

Daí se desdobra um outro grande problema. Não tem diário de classe. Pois o diário de classe, em princípio, também deveria ser adaptado a essa nova realidade. Nesse processo de adaptação, hoje, estamos sem diário. (Coordenador pedagógico).

³⁰ Grifo nosso

Finalizando essa análise do que está sendo o Novo Ensino Médio durante o ano de 2022, três colocações do gestor entrevistado trazem um retrato desta realidade. Atuando na educação já há 20 anos, são relatos do gestor:

Em questão de educação, tudo é “novo velho”. Essas novas “pedagogias positivistas” essa “gameificação”, nada é novo! Tudo sempre existiu. E antigamente existia e funcionava, hoje não está funcionando. (Diretor).

Eu digo isso categoricamente! Nos meus 25 anos de SEEDF eu nunca passei por um momento tão difícil, nunca. De estar ao léu mesmo, de falta de orientação. Como que no mês de maio e você não tem um diário? Não tem conversa, não tem nada. Não existe diálogo, uma conversa franca. Após embates em reuniões em grupo, as reuniões passaram a ser individuais, para separar as escolas. (Diretor).

A gente que acredita na educação, que quer que as coisas aconteçam, quando vemos as coisas retroagindo, retrocedendo... A gente fica tão pesaroso. (Diretor).

Após essa abordagem sobre como está a situação do NEM, os mesmos profissionais são questionados sobre as perspectivas em relação à política pública. A força de resistência e o empenho desses, que são quem de fato faz a educação pública, mostra que apesar de todos os entraves, eles nunca irão abrir mão dos esforços em oferecer uma educação pública de qualidade.

4.4.3 – AS PERSPECTIVAS PARA O QUE SERÁ O NOVO ENSINO MÉDIO

Quando questionados sobre o futuro do Novo Ensino Médio, os entrevistados apresentam uma esperança, vinda também de uma necessidade, de mudança no Ensino Médio para viabilizar uma educação de qualidade. Todos são unânimes em afirmar que os estudantes de hoje possuem características muito diferente de gerações anteriores. O Ensino Médio carece de mudanças, elas são bem-vindas e necessárias.

Ao mesmo tempo, a forma como o Novo Ensino Médio foi proposto e está sendo colocado em funcionamento, lança dúvidas sobre a efetivação das suas propostas. O

que de fato fica claro, é a vontade em fazer dar certo. Os profissionais entrevistados apresentam um ímpeto enorme em melhorar o Ensino Médio, sabendo que depende deles, que a política seja de fato operacionalizada.

O diagnóstico da necessidade de mudança do Ensino Médio é citado da seguinte forma:

A gente não consegue ensinar como se fosse de fato para um Ensino Médio. Nas escolas privadas o aluno tem uma cobrança maior pelo conhecimento, pelo conteúdo. Nossos alunos, não conseguimos colocar esse ritmo. Os alunos da escola pública não possuem incentivo da família, precisam trabalhar. O fato é que se criou uma cultura que não valoriza a educação. (Professor A).

Ainda sobre a importância da proposta como uma perspectiva de mudança, o Professor A enfatiza:

A proposta, ela é boa. Tem que mudar a forma de enxergar e de trabalhar com isso, para que o aluno se torne realmente protagonista. A evolução foi mudando, a tecnologia foi mudando, e a escola foi se tornando menos atrativa. Precisamos mudar esse nosso olhar. Em 2015 foi minha última experiência em sala de aula, saí para coordenação pedagógica e volto após 6 anos. Vejo um estudante ainda mais sem perspectiva, perdido. Se essa proposta, o Novo Ensino Médio, ela realmente ela for bem calçada pelos professores, com apoio das secretarias, com respaldo para os estudantes, pode dar certo. O aluno precisa voltar a posição dele de estudante. Eles hoje estão na escola para socializar ou por obrigação. (Professor A).

O coordenador pedagógico apresenta o viés da necessidade de substituição do Ensino Médio apenas como um espaço em que conteúdos são passados, para uma perspectiva do professor facilitador. Essa perspectiva pode ser atingida pelo Novo Ensino Médio.

A função do professor, do docente do Ensino Médio, é isso, é mediar essa quantidade de informações e fazer essa intermediação com os estudantes. Selecionar as informações, mostrar como você pode acessar, como você pode conectá-las, que tipo de inferência você pode fazer e de que forma você vai fazer essas inferências. Que tipo de métodos ou de critérios objetivos que você pode utilizar para chegar a inferências razoáveis e coerentes com o que está acontecendo. (Coordenador pedagógico).

O gestor também traz como a reforma pode significar uma maneira de mudança

do que hoje não está dando certo. A educação vem sendo fragilizada, sendo necessárias mudanças.

Então o sistema vem fragilizando a educação. Eu não digo que reprovar é a solução, mas precisam existir estratégias para melhorar o Ensino Médio e recuperar as aprendizagens. Dependência, recuperação processual, isso não funciona. Enquanto não se tratar a educação como uma coisa séria, nós vamos continuar fingindo que estamos ensinando e os meninos que estão aprendendo. (Gestor).

A própria dinâmica do mercado de trabalho contribui para a desvalorização do Ensino Médio. Em uma realidade complexa de expansão do subemprego, torna-se desnecessário o título do Ensino Médio para inserção no mercado de trabalho. Fala do gestor reforça essa premissa: “Existem tanto subemprego, mas tanto, que o estudante já não precisa mais do Ensino Médio”. (Diretor).

O Professor A identifica também no Projeto de Vida, que faz parte dos itinerários formativos, uma forma de resgatar esses estudantes:

Os estudantes possuem um potencial incrível. Talvez esse Novo Ensino Médio pode vir resgatar isso com o Projeto de Vida. Eu penso que esse Projeto de Vida é a menina dos olhos do NEM, pois ele vai trabalhar essa questão do estudante: “quem eu sou, o que estou fazendo, de onde venho, quais minhas metas?” Não colocando tudo sobre o Projeto de Vida, mas é algo bom. (Professor A).

Todo exposto até aqui deixa claro a confusão e os atritos que surgiram com a implantação do Novo Ensino Médio. Mesmo essa análise positiva por parte dos profissionais da educação, acaba por esbarrar na realidade confusa, seja por ausência de direcionamentos, seja pelo abandono que se verifica nas unidades escolares. A realidade do Novo Ensino Médio não condiz com as expectativas positivas dos profissionais.

O Novo Ensino Médio é uma semestralidade com redução de carga horária. E com isso fazemos uma crítica pois os exames não foram mudados, vestibulares, o ENEM, PAS, são coisas que estão sendo estudadas para possíveis mudanças. Mas e a escola que já está funcionando? Como ficam os estudantes? Se a escola pública já fica em defasagem na disputa por vagas, vai ficar mais ainda. (Professor A).

O gestor da unidade escolar reforça que não vê perspectiva para o Novo Ensino Médio, apesar de deixar claro que em sua unidade escolar conseguirão desenvolver ações para que seja de fato operacionalizado. Mas essas iniciativas são individuais.

Não vejo perspectivas agora para o Novo Ensino Médio, nenhuma. Em termos de SEEDF. Agora se você perguntar o que estou articulando para escola, aí são outras perspectivas. Isso me entristece, pois são oportunidades que vamos oferecer para esse público. Os demais, vão continuar na mesmice. Então já estamos desenvolvendo ações com institutos e faculdades. Estamos articulando atividades para esses estudantes para recuperá-los, mas eu sei que outras escolas não vão fazer. (Diretor).

Pensando na política pública em nível federal, é bastante preocupante pensar que as iniciativas individuais serão as responsáveis pelo sucesso ou fracasso do NEM. A descentralização proposta pelo Ministério da Educação, deixando a cargo das instituições a efetiva prática do NEM, pode resultar em um Ensino Médio ainda mais sem identidade nacional, com ilhas de sucesso em algumas instituições.

Mas aqui vai funcionar, viu! Mas porque nós vamos fazer funcionar. É o que falo muito com os colegas, eu falei assim: “Gente, no final vai funcionar? Vai!” Pois nós fazemos funcionar, cada escola “arregaça” as mangas e faz funcionar. Não porque a SEEDF disse isso ou aquilo, pois se depender da secretaria... (Gestor).

Por fim, a esperança e certeza do sucesso compartilha da angústia em relação à rede de ensino público do Distrito Federal, na fala do gestor: “Uma andorinha só não faz verão. Vai dar certo pois nós vamos fazer dar certo. Mas é com aquele pesar pois o sistema não funciona pra uma escola só, funciona para o Estado. (Diretor).”

4.5 – A GEOGRAFIA ESCOLAR DO NOVO ENSINO MÉDIO NO TERRITÓRIO DE EXCLUSÃO DE CEILÂNDIA, DISTRITO FEDERAL

A abordagem sobre o Novo Ensino Médio por meio das entrevistas se consolidou em um método bastante eficaz, tendo em vista o riquíssimo relato dos entrevistados, sobre a realidade de implantação do NEM que, como pode ser vista, é

bastante complexa. O levantamento das referências bem como a leitura das normativas que orientam a política pública deixa claro o enorme abismo existente entre o que se pretende fazer, por parte do poder público, e o que de fato vem sendo feito nas unidades escolares.

Parte fundamental das entrevistas, os profissionais da educação também foram questionados sobre o recorte espacial dos estudantes da instituição de ensino, buscando compreender de que forma o território de exclusão de Ceilândia, confere uma dinâmica própria para aquela escola. Por fim, os professores de geografia e o coordenador pedagógico, foram questionados sobre o ensino de geografia e das ciências humanas, no cenário atual e no processo de implementação do Novo Ensino Médio.

As falas dos entrevistados se alinham quando abordados sobre o recorte espacial dos estudantes matriculados na escola. Dinâmicas próprias de um território de exclusão são elencadas nas entrevistas, com todo o imaginário que envolve a localidade, como a disputa que a escola possui com o tráfico de drogas, a violência, gravidez na adolescência, evasão dos estudantes para o mercado de trabalho, baixa participação da comunidade escolar. Esse cenário é consolidado na escola com o baixo interesse dos estudantes. Como já citado, o contexto espacial molda completamente as realidades escolares, de forma que é necessário estar atento ao público atendido para compreender as demandas daquela localidade.

Quando os estudantes são questionados: “Então porque você vem pra escola?” Eles respondem: “Venho obrigado”. Quando perguntados: “Mas o que você quer ser?” Eles não sabem, não possuem projeto de vida, não possuem perspectivas, não se sentem capazes. **Principalmente aqui na nossa realidade, né? Na Ceilândia. Eles não se sentem capazes.**³¹ (Diretor).

O gestor, que durante toda a entrevista deixa claro estar sempre atento as questões escolares, ao passo que apresenta a dinâmica dos estudantes de Ceilândia, também traz possíveis soluções, utilizando a noção de pertencimento ao lugar como um dos mecanismos para motivar os estudantes.

Então promovemos ações, trazendo ex-estudantes para falar com eles.

³¹ Grifo nosso

Então nós temos ex-estudantes que são policiais federais, policiais civis, médicos, secretários. Inclusive uma das nossas ex-estudantes está aqui, dando aula para eles. Nesses momentos você percebe que eles acabam criando uma luzinha: “Opa, eu sou daqui ela também é. Então eu também posso”. (Gestor)

O Professor A também carrega em sua fala a importância desse pertencimento em relação ao lugar, dando ênfase em como o planejamento das suas aulas busca estabelecer esse raciocínio geográfico por parte do estudante.

Uma coisa que me encanta e eu trabalhei muito com os estudantes do 2º ano, é a questão do lugar, pertencimento. Então é preciso a gente conhecer, saber a história daquele lugar, saber como é que aquele lugar foi no passado e que hoje nesse processo histórico, como ele está. Quais são as suas necessidades? Esse espaço está em permanente transformação. Então como o estudante pode se colocar como agente desse processo mesmo ele já estando estabelecido mas sempre precisando ser reformulado. Me encanta essa questão do lugar. (Professor A).

A prática relatada é sem dúvidas uma maneira eficaz de compreender as dinâmicas dos estudantes de Ceilândia, bem como um orientador para trabalhar as questões da geografia escolar. Outros momentos na escola também deixam claro como a carga simbólica de ser um morador de um território de exclusão, se faz presente no ambiente escolar.

Uma vez nós fomos à UnB e chegou um ônibus com alunos de uma escola particular. Então em determinado momento chamamos nossos estudantes. Então uma aluna alertou: “Professora, precisa falar que nós somos da Ceilândia?” Então ali eu percebi que nós precisamos trabalhar a questão da identidade, do lugar. Para eles isso é muito pesado. A geografia passa por isso, se conhecer, conhecer onde vivo, pertencer. (Professor A).

O coordenador pedagógico é da área de ciências humanas e traz importantes reflexões sobre o pertencimento, a bagagem que o estudante carrega consigo, para a partir daí fazer com que ele veja novas saídas para a realidade que o cerca.

É mostrar pra eles que a sua realidade não é tão óbvio quanto parece, pois a tendência inicial deles é menosprezar um professor que fale da sua realidade. O trunfo é mostrar que existe algo muito além daquilo que ele enxerga. Ai a propedêutica entra! Ai você insere um Guy Debord e fala sobre a sociedade do espetáculo, insere um Lipovetsky e fala sobre o capitalismo estético, ai você fala sobre Baudrillard e

sociedade do consumo. E possibilita que eles façam novas conexões. É muito prazeroso você ver os estudantes tendo novas conexões, ver que eles estão tendo *insights*, descobrindo o mundo. Só a educação básica pode proporcionar isso para os estudantes. (Coordenador pedagógico).

Já citado anteriormente, essa aproximação e teorização do cotidiano, se faz fundamental. Muitas são as referências que alinham esse caminho para maior aproveitamento dos espaços escolares. Partir do contato e conhecimento sobre a realidade que cerca e está inserido o estudante, é fundamental.

O Professor A também reforça a importância da geografia. Vários são os seus relatos que trazem essa premissa de abordar a vivência do estudante.

Eu, enquanto professor de geografia, gosto é da pesquisa de campo, do trabalho em campo. Dentro dessa questão da identidade, juntamente com o professor de sociologia, a gente propôs aos alunos conhecer o lugar onde mora, a cultura, as pessoas, ir atrás dos avós para conhecer a própria história. Com isso nós confrontamos a questão que **percebemos que eles se sentem inferiores em relação aos moradores do plano piloto**³². (Professor A)

É necessário retomar a problemática da redução das cargas horárias da formação geral básica no NEM. Quando pensamos na geografia, por exemplo, na semestralidade ocorriam quatro aulas por semana distribuídas ao longo de um semestre (em cada ano do Ensino Médio). A percepção da professora sobre as dinâmicas do estudante permite que seja pensado um trabalho interdisciplinar, além de intervenções que visam abarcar as dinâmicas dos estudantes. Essa premissa é relatada na seguinte descrição de uma prática pedagógica, que ocorreu anterior ao NEM.

Eu falo para os meninos: “Gente a geografia é fantástica, pois eu posso contemplar, analisar e posso interferir também e ajudar”. O problema do lixo, por exemplo, não vai envolver só a geografia, mas é um espaço geográfico, tá sujo, tá feio, o que nós podemos fazer? É tornar o olhar do aluno para o meio em que ele vive. Saber que ele está inserido naquele meio e que ao redor dele tem uma infinidade de lugares e ele precisa conhecer. Quando falo com eles da Guerra da Ucrânia, eu falo: “Olha os acontecimentos lá que interferem na nossa vida”. (Professor A).

³² Grifo nosso

Fica claro nas falas do Professor A que a forma como são trabalhados os conteúdos e a abordagem geográfica demanda um planejamento e uma gestão do que é realizado em sala de aula. Por diversas vezes é possível observar que o planejamento é realizado a partir das colocações que ocorrem em sala de aula. A fundamentação teórica e os objetivos de aprendizagem são pautados no raciocínio geográfico e no mundo que cerca os estudantes.

É importante a gente saber de onde vem, valorizar o nosso lugar mas não desprezar, o conhecimento a respeito de outros lugares que também culturalmente nos influenciam. No caso do trabalho, por exemplo, grande parte dos trabalhadores de Ceilândia trabalham no Plano Piloto. Então é uma geografia de aproximação e não de exclusão. É de conhecer e respeitar mutuamente, as culturas, os espaços. O espaço de Ceilândia é um espaço cultural riquíssimo. (Professor A).

Após as falas sobre os projetos e sua prática docente, um ponto de convergência na fala de todos os profissionais está relacionado diretamente com a carga horária de cada disciplina. Ressalta-se aqui que essa crítica à grade horária já é anterior ao NEM.

É muito difícil a gente trabalhar com o talento de cada aluno, a habilidade de cada aluno. O tempo não dá. Quando se fala em inteligências múltiplas, você acaba esbarrando no tempo. Falta tempo para que os conteúdos sejam trabalhados e desenvolvido a habilidade dos estudantes. (Professor A).

Hoje, pelo tempo que nós temos, só dá pra trabalhar o básico. Se ele tiver interesse ele tem que buscar. (Professor B) – sobre o tempo do NEM.

Na semestralidade nós tínhamos quatro aulas. Nós voltamos pra época do fundamental, que eram apenas duas aulas. Duas aulinhas por semana e por semestre. É uma semestralidade pela metade. A gente faz uma crítica pois os exames ainda não foram mudados. (Professor A).

A alternativa encontrada tem sido a de desenvolver itinerários formativos visando fortalecer as disciplinas da formação geral básica. O “Professor A” deixa isso claro quando afirma:

Com as eletivas e os itinerários, que são a novidade, se elas forem bem-feitas, bem elaboradas, dentro do interesse dos alunos, eu acho que vai ajudar o estudante a caminhar. A geografia pode ser fortalecida a partir dos itinerários formativos. (Professor A).

O Novo Ensino Médio permite que o estudante escolha itinerários formativos organizados a partir de uma trilha de aprendizagem. As trilhas de aprendizagens são organizadas em quatro semestres, de forma que o estudante curse ao longo do 1º e 2º anos do Ensino Médio. Na iniciativa de fortalecer as ciências humanas, a instituição criou uma trilha de aprendizagem chamada “O mundo visto a partir da quebrada”. O coordenador pedagógico descreve um pouco da dinâmica para criação da trilha de aprendizagem.

Nas ciências humanas a trilha de aprendizagem que nós propusemos tem como nome: “O mundo visto a partir da quebrada”. Sendo de longo alcance, nós não podemos limitar demais o objeto de estudo. São quatro semestres, quatro aulas semanais, é um dos componentes em que mais tem aulas. A proposta é usar esse espaço da Ceilândia, da “quebrada”, do lugar em que eles moram, pra a partir daí utilizar estudos da geografia, da sociologia. É bem genérico pra abarcar as disciplinas. (Coordenador pedagógico).

Em sua fala o coordenador deixa claro que mesmo com a iniciativa, foi ausente a orientação por parte da SEEDF ou do direcionamento para criação das trilhas de aprendizagem. Os problemas gerados pelo NEM com as cargas horárias dos professores, também contribuem para o enfraquecimento das ciências humanas e, principalmente, do trabalho coletivo e planejamento interdisciplinar.

Como isso está sendo implementado pelos professores? Não sei. É um professor pela manhã e outros três pela tarde. Eles coordenaram em horários diferentes e não conseguem planejar juntos. São professores de vinte horas, possuem menos contato com a escola. Fizemos isso sem nenhuma formação sobre as trilhas de aprendizagem. (Coordenador pedagógico).

Ao passo que os itinerários formativos podem auxiliar no fortalecimento das ciências humanas, a entrevista com o coordenador pedagógico e os dois professores de geografia apresenta um cenário preocupante em relação às ciências humanas. Na lógica do utilitarismo e nos atuais ataques às humanidades, a escolha das eletivas

pelos estudantes torna-se algo ainda mais distante. É preciso lidar, além do desinteresse já existente em relação ao Ensino Médio, com a perseguição e desvalorização das ciências humanas.

Aparece então, na fala de todos os profissionais entrevistados, a premissa que a redução da formação geral básica, irá fragilizar ainda mais essa consolidação do conhecimento científico por parte dos estudantes. O cenário é ainda pior quando pensamos no imaginário recente em relação às ciências humanas.

Com quatro aulas semanais eu consigo ir construindo com eles esse olhar científico, tenho muito mais oportunidade. Com duas aulas semanais, não serei capaz de fazer isso. Não é apenas a redução de conteúdos, se fosse só isso eu acharia tranquilo, muitos conteúdos não são necessários. Mas a gente vive uma deslegitimação. Nós (ciências humanas)³³ somos as *soft science*, estamos ali meio maleáveis. Isso é só uma reverberação de uma questão macroestrutural. O corte de verbas de incentivo às ciências, ele recai principalmente sobre as ciências humanas. (Coordenador pedagógico).

As falas dos profissionais sobre o cenário das ciências humanas apresentam um quadro preocupante. Não bastasse o já tão citado desinteresse dos estudantes pela escola, existe hoje um ambiente persecutório e de ataque os campos científicos das humanidades (Filosofia, Geografia, História e Sociologia).

Tem muito aluno que quando você fala assim: “Gente, vocês podem me falar algo sobre o que está acontecendo na Ucrânia, na Rússia?” Não possuem interesse pois pra eles isso é apenas doutrinação. (Professor B).

Nessa lógica de ataques e questionamentos sobre a importância das ciências humanas, os itinerários formativos dessas áreas acabam sendo menos procurados pelos estudantes. A premissa de utilizar os itinerários para fortalecer as humanidades, esbarra no imaginário criado publicamente sobre a geografia, história, sociologia e filosofia.

Eu acho que existe uma tendência a uma desvalorização ainda maior das ciências humanas. Primeiro por esse amálgama em áreas do conhecimento. Mas sobre os itinerários, quando você sonda os estudantes o que gera interesse não são os itinerários de ciências humanas e sociais aplicadas. O interesse ainda existe, mas é bem

³³ Grifo nosso

menor, por exemplo, se eu chegar e oferecer o itinerário de Astronomia Básica. Chama muito mais atenção dizer: “Astronomia Básica” do que pensar no mundo a partir da periferia. (Coordenador pedagógico).

Esse processo de desvalorização e perseguição não é fruto apenas do Novo Ensino Médio. A organização da grades horária durante a semestralidade, por exemplo, permitia uma ruptura desse cenário, tendo em vista a maneira como as disciplinas e os conteúdos eram abordados.

No modelo da semestralidade, os estudantes entravam em uma disciplina de ciências humanas, como a sociologia, e chegam sem conhecer. Chegam cheios de ressalvas, informados por esses vieses políticos e religiosos, que jogam a sociologia no campo do proselitismo partidários, político, da doutrinação. Na primeira aula você já é questionado e “colocado na parede” em relação a isso. Mas primeiro, você tinha quatro horas aulas semanais, pra trabalhar com esse estudante. Ao longo do processo ele ia se interessando e lá no meio ele já mudava sua concepção. Ai entra a importância da propedêutica. Como o aluno vai saber que aquilo pode ser importante, interessante, necessário, se ele nem conhece? (Coordenador pedagógico).

Dessa forma o coordenador pedagógico, principalmente por ter essa visão mais macro dos itinerários formativos, observando não apenas a sua disciplina, traz um contexto desanimador sobre o uso dos itinerários para fortalecer as ciências humanas. Para o profissional, os itinerários irão reforçar o enfraquecimento das humanidades.

Então até utilizar os itinerários formativos como “antídoto” pra essa perda de espaço é muito difícil. Considerando que os alunos que fazem a escolha, como você faz que os alunos escolham por você, se antes dessa escolha eles já possuem uma representação sobre você que não é necessariamente positiva ou interessante ou empolgante? (Coordenador pedagógico).

Resta, então, aos professores de ciências humanas, ter mais uma dinâmica na sua prática pedagógica. A lógica de tornar a escola mais interessante e otimizar a aprendizagem dos estudantes, em uma leitura utilitarista proposta pelo Novo Ensino Médio, traz aspectos que irão impactar o trabalho docente, que antes não existiam.

Ano passado nós tivemos disciplinas nas ciências humanas, chamada “Democracia e participação política”, ofertada por uma professora de história. Outra era chamada “Preconceito, discriminação e racismo”, sobre relações raciais. Questões sobre política eles já possuem várias ressalvas. Você coloca ao lado dessas a “Astronomia básica”. Os itinerários de humanas são os menos procurados. **Isso ultrapassa os**

muros da escola, não diz respeito somente a gente.³⁴ (Coordenador pedagógico).

Dessa forma os professores de geografia e o coordenador pedagógico afirmam que a redução da carga horária já está promovendo um enfraquecimento das ciências humanas. A gestão do planejamento do professor, que agora possui maior dificuldades em ser feito por área, deverá tentar abarcar todas essas novas dinâmicas.

Com a redução da carga horária, vai ficar mais corrido e pela questão do aluno não conseguir acompanhar... Ai eu digo, é uma mudança que deve acontecer tanto por parte do professor quanto do aluno. O professor vai precisar fazer um planejamento para utilizar o tempo que possui. Infelizmente, é melhor o pouco do que nada. É necessário que o professor trabalhe de maneira interdisciplinar. (Professor A).

Entende-se, portanto, a partir das falas dos profissionais, que é nítido para cada um as nuances que acompanham o desenvolvimento das suas práticas docentes. O ensino de geografia apresentado na entrevista pelos professores, está em consonância com as produções acadêmicas e referenciais que norteiam e orientam sobre como efetivar o raciocínio geográfico. Mas o que está posto com o NEM, é uma redução brutal da carga horária, dificuldade para planejamento com outros professores, desvalorização das ciências humanas e principalmente, o enfraquecimento da atuação dos estudantes em seu lugar imediato, fragilizando as contribuições que a geografia pode trazer para o pertencimento, ressignificação dos lugares e atuação na sua realidade local.

O cenário do Novo Ensino Médio tem sido problemático e o pior é que a perspectiva futura não tem sido animadora. As ciências humanas, que sempre sofreram ataques por grupos dominantes, seguem sendo enfraquecidas, agora sobre justificativas que apresentam uma postura equivocada em relação à educação. A constante avaliação dessa política pública é fundamental para que uma construção democrática e de fato que busque a melhora do Ensino Médio, faz-se fundamental para a construção de um país justo.

³⁴ Grifo nosso

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da Geografia escolar no território de exclusão de Ceilândia, Distrito Federal, a partir do Novo Ensino Médio, permitiu um resgate histórico, tanto das reformas que esse segmento da educação básica já passou, até a consolidação territorial de Ceilândia e consolidação da rede pública de Ensino Médio. A abordagem desse recorte espaço-temporal, além de buscar compreender as intencionalidades

dos atores envolvidos na proposta de políticas públicas, também deu voz e analisou a perspectiva a partir dos profissionais da educação à frente de uma instituição de ensino em Ceilândia.

Ceilândia é hoje um espaço dinâmico, com mais de 50 anos de existência que ainda carrega todos os aspectos de um território criado a partir de uma política de exclusão. A análise do Novo Ensino Médio deixa claro que não apenas o ensino de geografia, mas o Ensino Médio hoje, em unidade de ensino de Ceilândia, está vivendo uma problemática grave. Por diversas vezes, a pesquisa realizada nesta dissertação abarcou problemáticas estruturais maiores que apenas do ensino de geografia, tendo em vista a ênfase dada pelos entrevistados e pela realidade percebida na unidade de ensino pesquisada.

Os problemas do Ensino Médio remontam desde a construção histórica até as inúmeras tentativas de adequação à realidade e demandas de cada período em que reformas são implementadas. Ressalta-se aqui que a crise de identidade, tão enfatizada ao longo da pesquisa, possui como fundo uma crise de um país tão desigual como o Brasil. A heterogeneidade socioeconômica presente desde o Brasil Colônia, produz essa dualidade na educação básica, em especial no Ensino Médio. A educação para as classes abastadas e para as classes trabalhadoras, possui objetivos e modelos completamente diferentes, de modo que as políticas desenhadas pelas mesmas classes abastadas, visam perpetuar o modelo de concentração de renda e precarização da educação pública.

A importância da geografia no currículo do Ensino Médio está presente no acumulado de produção científica, desses profissionais da educação apaixonados pelo saber geográfico e pela emancipação que a geografia pode proporcionar para aqueles que dessa fonte bebem. Em um território de exclusão, como Ceilândia, o pertencimento é fundamental para que os oprimidos não tenham apenas a perspectiva de tornar-se oprimidos, ressignificando a enorme riqueza cultural e popular de uma população que pelo contexto socioespacial convive nesse território de resistência.

A análise das reformas educacionais permite concluir que cada vez mais as dinâmicas de um mundo global cada vez mais impõe a lógica do capital internacional sobre todos os lugares do globo. A inserção do Brasil na economia-mundo via

reformas educacionais, nunca promoveu uma emancipação do Brasil enquanto uma nação dependente na dinâmica da divisão internacional do trabalho. Após vários ciclos econômicos, a população trabalhadora segue sendo apenas o suporte material para a produção e geração de riquezas para classes abastadas. Em nenhuma das reformas educacionais é visualizado um cenário de rompimento com essa estrutura desigual que chega ao Brasil já com o processo de colonização. As políticas públicas educacionais buscam alinhar o rumo do país com essa dinâmica de concentração e manutenção das estruturas sociais, deixando sempre como plano de fundo, problemas estruturais que sempre que necessário serão elencados como motivos urgentes para novas reformas.

Nesse contexto as Ciências Humanas devem ser combatidas por essas elites abastadas, tanto pelo caráter não utilitarista da escola como formadora de capital humano, quanto pelo viés questionador da realidade do estudante, proposto pelas humanidades. A Reforma Capanema (1942) vai mostrar, 80 anos atrás, como ainda hoje a perseguição se dá via pânico promovido por agentes públicos, que buscam associar às humanidades a pecha de “doutrinadores” e colocar os profissionais e a própria ciência como “inimigos internos”.

As mudanças etárias e de ciclos econômicos que o Brasil já passou, mostram um cenário que de fato aponta para a necessidade de mudanças no Ensino Médio. Isso é ainda mais preocupante quando pensamos na velocidade de urbanização e mudanças nas dinâmicas demográficas que o país passou nas últimas décadas. Entretanto, essa problemática é utilizada apenas como motivo para reforma, sem de fato buscar solucionar os problemas já tão conhecidos do ensino médio.

Nessas constantes mudanças das políticas públicas, é empurrado de forma impositiva quando o contexto é o da escola pública. Mas quando desagrada a educação privada, rapidamente as mudanças são revistas ou realinhadas para os interesses das elites. Visto o que ocorreu nas reformas durante a ditadura militar, que mesmo com seu viés autoritário e impositivo, se curvou à rejeição das classes abastadas sobre o ensino técnico obrigatório no Ensino Médio.

Já no contexto histórico recente, principalmente após a década de 1990, a imposição da lógica neoliberal e a consolidação do capitalismo em escala mundial,

fomenta uma educação em que organismos multilaterais se organizam ditando uma cartilha para operacionalizar a educação no terceiro mundo. Nesse contexto o desenvolvimento econômico via financiamento externo é estabelecido a partir de diretrizes educacionais, que agora levam para fora do país as intencionalidades nas reformas educacionais. Questiona-se de que forma essas medidas irão solucionar o histórico da educação no Brasil, quando a mesma desconsidera a própria dinâmica cultural e local do país, além de colocar na educação a solução para problemas macro que não podem ser resolvidos a partir apenas da lógica escolar.

Com todo esse contexto o Novo Ensino Médio é implementado por um governo golpista que contraditoriamente impõe um teto de gastos públicos e investimentos por 20 anos, de maneira constitucional. Uma educação pública sucateada historicamente construída para atender aos interesses das elites abastadas, não pode passar por uma reestruturação e melhora em seus processos com congelamento de recursos. Os já precários recursos da educação, devem ser melhor empregados e ter um aumento em seus quantitativos. Ressalta-se aqui a intenção em destinar os *royalties* da exploração do petróleo no pré-sal para educação e saúde, iniciativa revogada após o *impeachment* presidencial.

A problemática da reforma realizada como foi descrito é reforçada quando se percebe o caráter excludente e nada democrático de construção dela. O Brasil possui um histórico de excelentes acadêmicos da educação bem como profissionais da educação que estão constantemente revisitando suas práticas e aplicando métodos de análise sobre elas. É um equívoco enorme desconsiderar toda a produção acadêmica acumulada na formulação de uma proposta.

Por fim as entrevistas realizadas apresentaram um cenário angustiante para os profissionais da educação que estão na linha de frente da implementação do Novo Ensino Médio. Vários foram os momentos de emoção, revolta e até mesmo troca de apoio entre o pesquisador e os entrevistados. Ver profissionais em estado de tamanho adoecimento e negligência por parte do Estado, em uma função de tão merecido mérito, é um absurdo social, humano e pessoal, para todos os envolvidos nesse processo.

Quando o diretor entrevistado traz a informação da verba oferecida para

escolas piloto, vem logo a reflexão do motivo pelo qual essas verbas não estão sempre presentes. Se elas estão disponíveis em um contexto específico, por qual motivo o orçamento público só é direcionado dessa forma durante uma reforma. A precarização da educação é vista não apenas como algo consolidado e já esperado. É algo pensado para assim ser.

O campo e a coleta de dados pelas entrevistas e observações no ambiente escolar apresentou ao pesquisador uma realidade muito pior daquela já prevista pela bibliografia consultada ou pela análise dos documentos norteadores. A constatação pelo coordenador pedagógico que o proposto é impossível de ser operacionalizado, carrega um enorme questionamento sobre o que será do Novo Ensino Médio. Isso ainda se intensifica quando é observado uma descontinuidade do que é feito todos os anos pelas unidades de ensino. As orientações dadas pela SEEDF acabam por gerar mais transtorno e questionamentos nos profissionais da educação.

Todas as observações feitas pelos profissionais da educação, deixam claro que nenhuma reforma educacional pode partir do pressuposto que a educação será modificada apenas pelo viés da escola, do currículo, da lei. A educação é uma atividade que envolve toda a sociedade e os agentes públicos. A escola é o ponto final de consolidação da política educacional, que deve ser ampla e englobar outras áreas, como saúde, educação, distribuição de renda, justiça social, bem-estar social etc.

No Distrito Federal os professores da SEEDF possuem uma conquista histórica que é o horário de coordenação pedagógica. Um professor em regime de contratação de 40 horas, possui obrigatoriamente, 10 horas de sua carga horária destinada à coordenação, preparação, planejamento. O NEM vêm enfraquecer e segmentar os professores, com uma carga de trabalho maior e uma possibilidade de planejamento interdisciplinar menor. Como ressalta o diretor, o pedagógico no NEM não existe. É um processo de precarização do que já estava consolidado.

Toda a proposta do Novo Ensino Médio se vale de importantes direcionamentos para uma educação de qualidade no século 21. Desde a premissa de romper com o modelo tradicional de sala de aula e da relação ensino-aprendizagem, essas premissas aparecem apenas na filosofia do que deveria ser o NEM. Afinal, na prática, a redução de carga horária, hierarquização entre formação geral básica e itinerários

formativos, além dos reduzidos investimentos na educação, tornam as propostas muito distantes da efetiva prática da reforma educacional.

A Ceilândia enquanto um recorte de pesquisa, partiu da premissa de vida do próprio pesquisador. Fruto da escola pública que só conseguiu ingressar em uma universidade federal e pública pelo modelo de educação desejado e praticado pelos professores que estiveram presentes na construção escolar e acadêmica de quem produziu essa dissertação. Ver hoje os profissionais da educação gastando uma energia enorme para não deixar os estudantes padecerem com a reforma proposta, é uma prova de resistência, mas também gera uma enorme revolta na maneira como é tratada a educação pública no país.

Grande parte dos professores da educação pública foram também estudantes da educação pública. Acreditamos que podemos mudar a realidade do país da mesma forma que a nossa foi modificada. Os profissionais da educação são os verdadeiros responsáveis por ainda existir uma educação pública nesse país. A desvalorização, perseguição e baixos incentivos, não estão alinhados com o imaginário popular que considera a profissão docente e a educação como pilares fundamentais.

Que esse trabalho produzido por profissional da educação básica e pública possa primeiramente servir como um registro histórico da implementação do Novo Ensino Médio, bem como orientar mudanças e práticas, algumas até bem simples, para que a educação pública esteja alinhada com aquilo que os profissionais que fazem sua construção nas unidades de ensino tanto almejam. Uma educação pública de qualidade que auxilie a construção de um país com justiça social que rompa com nosso histórico de precarização daquilo que é público, daquilo que é universal e daquilo que constrói a cidadania do nosso povo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. ; CASTRO, M. G. (Org.) . **Ensino Médio: Múltiplas Vozes**. Brasília: UNESCO; MEC, 2003. 662p

ANDRADE, Daniel Pereira. **O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais**. Sociedade e Estado [online]. 2019, v. 34, n. 1 [Acessado 3

Dezembro 2022], pp. 211-239. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201934010009>>. Epub 06 Maio 2019. ISSN 1980-5462. <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201934010009>.

ANJOS, Nilza. SILVA, Robson. FIGUEIREDO, Kattia. **A Avaliação no Ensino Médio: Fragilidades e Possibilidades de Enfrentamento**. In: Juventude e ensino médio público no Distrito Federal: percepções de professores, gestores e estudantes. Organizadores: WELLER, Wivian; FERREIRA, Cristhian Spindola; BENTO, André Lúcio. Belo Horizonte: Fino Traço, 2018.

BARROS. Roque Spencer Maciel de. **Da escola Pública e da Particular**. In: Diretrizes e Bases da Educação, São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1960.

BÉU, Edson. **Os filhos dos candangos: exclusão e identidades**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

BRASIL **Lei nº 12.061, de outubro de 2008**. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 19.890/1931, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário. 1931. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890.htm>. Acesso em: 13 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244/1942, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. 1942. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm>. Acesso em: 17 julho, 2022

BRASIL. **Lei 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.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 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.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996

BRASIL. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016a**. 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. *Diário Oficial da União*, 23 set. 2016.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição 241 de 15 de junho de 2016.** altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição 55 de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras **providências**.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei n. 6.840 de 2013.** Da comissão especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio.

CAMILO, Claudia et al. **Cuidado em território de exclusão social: covid-19 expõe marcas coloniais.** Saúde e Sociedade [online]. 2021, v. 30, n. 2 [Acessado 3 Dezembro 2022], e210023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-12902021210023>>. Epub 02 Jul 2021. ISSN 1984-0470. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902021210023>.

CARVALHO, Delgado de. **Evolução da geografia Humana** (Conferência no IX Congresso Brasileiro de Geografia, 1940). In Geografia e Educação. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1942, pp. 43-44.

CARVALHO, J. A. M. **Evolução Demográfica Recente no Brasil.** In: Pesquisa e Planejamento Econômico, Rio de Janeiro, v. 10, p. 527-554, 1980.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). **Ensino de Geografia: Práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia Escolar e a Cidade: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana.** Campinas: Papyrus Editora, 2010

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** 18ª edição. Campinas – São Paulo: Papyrus Editora, 2014.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Pesquisa distrital por amostra de domicílios (PDAD) – Ceilândia.** Brasília: Governo do Distrito Federal, 2013.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Pesquisa distrital por amostra de domicílios (PDAD) – Ceilândia.** Brasília: Governo do Distrito Federal, 2018.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Pesquisa distrital por amostra de domicílios (PDAD) – Distrito Federal.** Brasília: Governo do Distrito Federal, 2004.

CORTI, Ana Paula . **Política e significantes vazios: Uma análise da reforma do ensino médio de 2017.** Educação em revista (online), v. 35, p. 1-20, 2019

COSTA, H. H. C.; RODRIGUES, P. F.; STRIBEL, G. P.. **Teoria curricular e geografia: Convites à reflexão sobre a BNCC**. Revista Brasileira de Educação em geografia, v. 9, p. 86-108, 2019.

COSTELLA, Roselane; ANDRADE, Cristiane. **O ensino por competências: o motor das reformas educacionais**. In. CASTROGIOVANNI, Antônio; TONINI, Ivaine; KAERCHER, Nestor; COSTELLA, Roselane (Orgs.). Movimentos para ensinar Geografia – oscilações. Porto Alegre: Editora Letra 1, 2016.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 9.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

CURY, C. R. J. . **A Educação Básica no Brasil**. Educação e Sociedade , v. 23, p. 169-201, 2002.

DALLABRIDA, N. **A Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário**. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, mai./ago. 2009, p. 185-191. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>>. Acesso em: 13 mai. 2022.

DALRI, Vera Regina ; MENEGHEL, S. M. . **O ensino médio pós-LDBEN/1996: Avanços e Desafios**. In: XXV Simpósio Brasileiro - II Congresso Ibero Americano de Política e administração da Educação - Jubileo de Ouro da ANPAE (1961-2011), 2011, São Paulo

DIAS, Lucimar Rosa. **Quantos Passos Já Foram Dados? A Questão de Raça nas Leis Educacionais - Da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003**. In: Jeruse Romão. (Org.). História da Educação do Negro e Outras Histórias. Brasília - DF: MEC/BID/UNESCO, 2005, v. 6, p. 49-62.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira . **O público e o privado na LDB 4.024/1961: marcos históricos para o financiamento da educação**. Cadernos de História da Educação (online), v. 20, 2021

FELIPPE, Beatriz Tricerri. **Refletindo sobre o Ensino Médio Brasileiro**. Caderno de Pesquisas Ritter dos Reis, Porto Alegre: v.3, nov 2000.

FERREIRA, João Sette Whitaker. **Globalização e urbanização subdesenvolvida**. São Paulo em Perspectiva [online]. 2000, v. 14, n. 4 [Acessado 3 Dezembro 2022], pp. 10-20. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000400003>>. Epub 11 Nov 2002. ISSN 1806-9452. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000400003>.

FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. **O projeto da MP n 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio**. Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 26, p. 1176-1196, 2018.

FRÉMONT, Armand. **A região, espaço vivido**. Coimbra: Livraria Almedina, 1980.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL - GDF. **Anuário de Brasília** – 1971. Brasília: Carlos Rodrigues Editora, 1971.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL - GDF. **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio**. Brasília: Governo do Distrito - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2021.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL - GDF. **Diretrizes para organização do trabalho pedagógico na semestralidade: Ensino Médio**. Brasília: Governo do Distrito Federal - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL - GDF. Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Habitação. **Modelo de gestão estratégica do território do Distrito Federal**. Brasília: Metroquattro Arquitetura e Tecnologia, 2004.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL – GDF. Departamento de habitação social. Secretaria de Serviços Sociais. **Ceilândia**. Brasília, 1973.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL – GDF. **Plano Diretor de Ordenamento Territorial do Distrito Federal** – Documento técnico. Brasília, 2009.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL – GDF. **Plano Diretor Local (PDL) – Ceilândia**. Brasília, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, maio/jun.1995.

GOUVÊA, Luiz Alberto. **A capital do controle e da segregação social**. In PAVIANI, Aldo (org.). **A conquista da cidade: movimentos populares em Brasília**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1991.

HAESBAERT, Rogério. **Da desterritorialização à multiterritorialidade**. In: Boletim Gaúcho de Geografia.V. 29, n. 1. Pág. 11-24. Porto Alegre, 2003

HAESBAERT, Rogério. **Precarização, reclusão e “exclusão” territorial**. In: Terra Livre. Ano 20, v. 2, n. 23. Pág. 35-52. Goiânia, 2004

HARVEY, D. **O neoliberalismo. História e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008

HORTA, José Silvério Baia. **Gustavo Capanema**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia Escolar: Gigantes de pés de barro comendo pastel de vento num fast food?** In: Terra Livre, Ano 23, v. 1, n.28. Pág. 27- 44. Presidente Prudente, 2007.

KOPPER, Moisés e DAMO, Arlei Sander. **A emergência e evanescência da nova classe média brasileira**. Horizontes Antropológicos [online]. 2018, v. 24, n. 50 [Acessado 3 dezembro 2022], pp. 335-376. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-71832018000100012>>. ISSN 1806-9983. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832018000100012>.

KUENZER, A. Z. . **O ensino Médio no Contexto das Políticas Públicas de Educação no Brasil**. Revista Brasileira de Educação , São Paulo, v. 4, p. 20-77, 1997.

LACOSTE, Yves. **Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 1991.

LEFEBVRE, Henri. **Direito à cidade**. São Paulo: Moraes, 1991.

LEITE, Francisco Tarcísio. **Metodologia Científica: métodos e técnica de pesquisa**. São Paulo: Idéias e Letras, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. In: Educação e Pesquisa. V. 38, n.1. Pág. 13 – 28. São Paulo, 2012.

MARQUES, R. **Qual o lugar do livro didático na reforma do Ensino Médio?** In: Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo / Organizadores: Ivaine Maria Tonini et al. - São Leopoldo: Oikos, 2018.

MENEGHEL, S. M. ; DALRI, Vera Regina . **Caminhos Percorridos pelo Ensino Médio**. In: EDUCERE, 2009, Curitiba. ANAIS DO IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009.

MIRANDA, Antonio. **Brasília capital da utopia: visão e revisão**. Brasília: Thesaurus, 1985.

MORAES, Luciana Batista de. **Comércio informal e organização espacial no centro urbano de Ceilândia, Distrito Federal**. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

MORAES, Paulo Roberto. **Ensinar geografia “não podemos perder o bonde da história”: Discutindo Geografia**. São Paulo: Escala Editorial, ano 2, nº 11, 2006

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa**. Revista da Escola de Enfermagem da USP [online]. 2014, v. 48, n. spe2 [Acessado 3 Dezembro 2022], pp. 184-189. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027>>. Epub Dez 2014. ISSN 0080-6234. <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027>.

NASCIMENTO, M. N. M. . **Ensino Médio no Brasil: determinações históricas**. Publicatio UEPG. Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes , v. 15, p. 77-87, 2007.

PAVIANI, Aldo. **“Brasília: as duas faces do capital”**. In NUNES, Brasilmar Ferreira (org.). Brasília: a construção do cotidiano. Brasília: Paralelo 15, 1997.

PEREIRA, Robson da Silva. **Geografia: Coleção a reflexão e a prática de ensino 7**. São Paulo: Blucher, 2012.

PESSÔA, Vera Lúcia S. **Geografia e pesquisa qualitativa: um olhar sobre o processo investigativo**. In: Geo UERJ - Ano 14, nº. 23, v. 1, 1º semestre de 2012 p. 4-18 ISSN: 1415-7543 E-ISSN: 1981-9021

PILETTI, Nelson. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio**. 5ed. São Paulo: Ática, 2002.

POCHMANN, M. **Pobreza e riqueza no Brasil metropolitano**. Brasília: IPEA, 2008. (Comunicado da Presidência n. 7).

RAMOS, Flávia Regina Oliveira. ; HEINSFELD, Bruna de Sá Solón. **Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017): Um estímulo à visão utilitarista do conhecimento**. In: EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação, 2017, Curitiba. Formação de Professores: Contextos, Sentidos e Práticas. Curitiba: BRUC, 2017, p. 18284-18300.

RESENDE, Mara. **Movimentos de moradores: a experiência dos inquilinos de Ceilândia**. In PAVIANI, Aldo (org.). A conquista da cidade: movimentos populares em Brasília. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1991.

RIBEIRO, Gustavo Lins. **O capital da esperança**. Brasília: estudo sobre uma grande obra da construção civil. Brasília: Universidade de Brasília, 1980.

ROCHA, João Augusto de Lima. **Igreja versus Anísio Teixeira**. Cadernos do IAT n. 2, Salvador: Instituto de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira – IAT, 1989

RODRIGUEZ, Efrén. **Enseñar geografía para los nuevos tiempos**. Paradigma [online]. 2006, vol.27, n.2, pp.73-92. ISSN 1011-2251.

SANTOS, J. E. dos.. **Desordem e Regresso: A nova reforma do Ensino Médio e a deficiência cívica sem o saber pensar o espaço e sem saber nele agir**. In: Geografia Ensino & Pesquisa, v. 23, p.1, 2018

SANTOS, M. **Espaço e Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço, técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1999.

SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. 5. ed. São Paulo: EDUSP, 2005.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7ª ed., 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, Milton. **O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania**. São Paulo: Publifolha, 2012.

SERPA, Ângelo. **Por uma geografia dos espaços vividos: geografia e fenomenologia**. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

SILVA, Denise Mota Pereira da. **Raciocínio geográfico e avaliação formativa: uma análise aplicada ao ensino médio**. 2014. 146 f., il. Dissertação (Mestrado em Geografia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SILVA, F. C. S. **A evasão escolar de jovens do ensino médio de uma escola pública de Itaituba, Pará**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005

SOUZA, J. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso** [recurso eletrônico] / Jessé Souza. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019

SOUZA, Marcelo L. de. **O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento**. In: CASTRO, Iná et. al. (Orgs.). **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

STEINBERGER, Marília. **Formação do aglomerado urbano de Brasília no contexto nacional e regional**. In PAVIANI, Aldo (org.). Brasília – gestão urbana: conflitos e cidadania. Brasília: Editora UnB, 1999.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 6. Ed. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

TONINI, I. M. I. **Imagens nos livros didáticos de geografia: seus ensinamentos, sua pedagogia...** In: **Mercator. Revista de Geografia da UFC**, ano 02, número 04, 2003.

UFPE. **Causas da evasão de alunos nos cursos de graduação presencial da UFPE**. Universidade Federal do Pernambuco, 2016. Disponível em: ufpe.br - Acesso em 03/12/2022

UNICEF. **10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos** / [coordenação Mário Volpi, Maria de Salete Silva e Júlia Ribeiro]. – 1. ed. – Brasília, DF: UNICEF, 2014.

VALLE, Ione Ribeiro, Dallabrida, Norberto. **Ensino Médio em Santa Catarina: Histórias, políticas, tendências**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

VASCONCELOS, Adirson. **A epopeia da construção de Brasília**. Brasília: União Editora, 1989.

VASCONCELOS, Adirson. **As cidades satélites de Brasília**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

VIAMONTE, P. F. V. S. . **Ensino Profissionalizante e Ensino Médio: novas análises a partir da LDB 9394/96**. Educação em Perspectiva (online), v. 2, p. e28/47-e57, 2011.

VIEIRA, S. L. **Políticas Internacionais e Educação: Cooperação ou Intervenção?** Texto apresentado na 22ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, na sessão especial: “Novas formas de regulação e gestão da educação no Brasil: organismos internacionais e modelos institucionais”. Caxambu, set. 1999.

VILLAS BOAS, B. M. **A Avaliação no Ensino Médio: Fragilidades e Possibilidades de Enfrentamento**. In: Juventude e ensino médio público no Distrito Federal: percepções de professores, gestores e estudantes. Organizadores: WELLER, Wivian; FERREIRA, Cristhian Spindola; BENTO, André Lúcio. Belo Horizonte: Fino Traço, 2018.

VLACH, Vania R. F. **Considerações acerca do tema: "a evolução histórica do pensamento geográfico"**. In: VLACH, V. Geografia em debate, p. 81-89. Belo Horizonte: Editora Lê, 1990. 104 p.

VLACH, Vânia. **Ensino de Geografia no início do século XXI: desafios e perspectivas**. In: Anais IX *Encuentro de Geógrafos de América Latina*, Mérida-México, 2003.

WELLER, Wivian e SILVA, Cilene. **Ensino Médio Público no Distrito Federal: Breve Histórico**. In: Juventude e ensino médio público no Distrito Federal: percepções de professores, gestores e estudantes. Organizadores: WELLER, Wivian; FERREIRA, Cristhian Spindola; BENTO, André Lúcio. Belo Horizonte: Fino Traço, 2018.

XAVIER SOBRINHO, G. **“Classe C” e sua alardeada ascensão: nova? Classe Média?**. Indicadores Econômicos FEE, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 67-80, 2011.

ZOTTI, S.A. **O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar**. In: IV Congresso brasileiro de história da educação, 2006, Goiânia. *Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação*, Goiânia, 2006. Disponível em: <[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuaiscoautorais/eixo01/Solang e%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuaiscoautorais/eixo01/Solang%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf)>. Acesso em: 13 mai. 2022

APÊNDICE A – QUADRO RESUMO DA IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

	Entrevistados			
Identificação	Diretor	Coordenador Pedagógico	Professor A	Professor B
Onde mora	Ceilândia	Águas Claras	Ceilândia	Ceilândia
Formação	Biologia	Sociologia	Geografia	Geografia

Tempo de profissão	23 anos	7 anos	25 anos	4 anos
Tempo no Ensino Médio	18 anos	7 anos	17 anos	2 anos
Regime de contratação	Professor efetivo	Professor efetivo	Professor efetivo	Professor temporário

Elaboração nossa

APÊNDICE B – QUADRO NORTEADOR DAS ENTREVISTAS

Roteiro norteador das entrevistas			
Diretor	Coordenador Pedagógico	Professor A	Professor B
Aspectos gerais sobre	Aspectos gerais sobre	Aspectos gerais sobre	Aspectos gerais sobre

identificação, tempo de trabalho, regime de contratação.	identificação, tempo de trabalho, regime de contratação.	identificação, tempo de trabalho, regime de contratação.	identificação, tempo de trabalho, regime de contratação.
Como foi seu caminho até a docência?	Como foi seu caminho até a docência?	Como foi seu caminho até a docência?	Como foi seu caminho até a docência?
Como vê o Ensino Médio, quando era estudante e enquanto docente?	Como vê o Ensino Médio, quando era estudante e enquanto docente?	Como vê o Ensino Médio, quando era estudante e enquanto docente?	Como vê o Ensino Médio, quando era estudante e enquanto docente?
Como os estudante vêem o Ensino Médio?	Como os estudante vêem o Ensino Médio?	Como os estudante vêem o Ensino Médio?	Como os estudante vêem o Ensino Médio?
Como você, individualmente, ficou sabendo do Novo Ensino Médio?	Como você, individualmente, ficou sabendo do Novo Ensino Médio?	Como você, individualmente, ficou sabendo do Novo Ensino Médio?	Como você, individualmente, ficou sabendo do Novo Ensino Médio?
Como a gestão escolar ficou sabendo do Novo Ensino Médio?	Como ficou sabendo do Ensino Médio, no âmbito da SEEDF?	Como ficou sabendo do Novo Ensino Médio, no âmbito de docente?	Como ficou sabendo do Novo Ensino Médio, no âmbito de docente?
Como está sendo a implantação do Novo Ensino Médio?	Como está sendo o trabalho pedagógico do professor no Novo Ensino Médio?	Como está sendo o trabalho do professor no Novo Ensino Médio?	Como está sendo o trabalho do professor no Novo Ensino Médio?
Como a comunidade escolar está percebendo o	Como a comunidade escolar está percebendo o	Como os estudantes estão percebendo o Novo Ensino	Como os estudantes estão percebendo o Novo Ensino

Novo Ensino Médio?	Novo Ensino Médio?	Médio?	Médio?
Quais as perspectivas da gestão para o Novo Ensino Médio?	Quais as perspectivas da coordenação pedagógica para o Novo Ensino Médio?	Quais as perspectivas do professor para o Novo Ensino Médio?	Quais as perspectivas do professor para o Novo Ensino Médio?
X	Como estão sendo as eletivas das Ciências Humanas no Novo Ensino Médio?	Como estão sendo as aulas de Geografia no Novo Ensino Médio?	Como estão sendo as aulas de Geografia no Novo Ensino Médio?
x	X	Como está sendo a relação entre as eletivas e a geografia?	Como está sendo a relação entre as eletivas e a geografia?
x	x	Qual a perspectiva da geografia no Novo Ensino Médio?	Qual a perspectiva da geografia no Novo Ensino Médio?

Elaboração nossa