



A DESUMANIZAÇÃO DO CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO E OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE DE GEOGRAFIA

Maria Ferreira Gomes¹

RESUMO

Defendemos aqui uma proposta crítica e política de currículo e de educação que precisa ser fortalecida no âmbito da Educação Geográfica, à luz do pensamento freireano e de outros teóricos críticos que almejam uma educação libertadora e a formação integral do ser humano (Freire, 1967; 2005; Sacristán, 2000; Souza, 2009). Nesse sentido, propomos analisar neste trabalho a desumanização do currículo do Novo Ensino Médio e os desafios da prática pedagógica docente de Geografia em escolas estaduais de ensino médio localizadas no município de Ipu-Ceará. A pesquisa do tipo qualitativa adotou como procedimentos metodológicos as análises bibliográfica e documental, nas quais realizamos levantamento de autores que fundamentaram a problemática (Freire, 1969; 1967; 1980; 1986; 2001; 2005; Sacristán, 2000; Saviani, 2022; Souza, 2009) e de documentos oficiais que orientam o currículo da educação básica no país (Brasil, 1996; 2016; 2017; 2018; Ceará, 2021). No Ceará, com a implementação do NEM, em 2022, para cada modalidade de ensino, foi organizada uma proposta curricular. Nas escolas de ensino técnico, dependendo do curso ofertado, propôs-se uma hora aula de Geografia para a Formação Geral Básica e uma de “Aprofundamento em Geografia” articulada aos cursos técnicos, para os itinerários formativos. Nas demais modalidades, houve redução de carga horária para inserção no currículo de componentes como Projeto de Vida e Formação para Cidadania. Dessa forma, a redução da carga horária contribuiu para a desumanização do currículo, o que tem sido um desafio para os professores no exercício de sua prática pedagógica em sala de aula.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio, Ensino de Geografia, Currículo, Prática pedagógica, Humanização.

ABSTRACT

We defend here a critical and political proposal for curriculum and education that needs to be strengthened within the scope of Geographic Education, in the light of Freire's thinking and other critical theorists who aim for a liberating education and the integral formation of the human being (Freire, 1967; 2005; Sacristán, 2000; Souza, 2009). In this sense, we propose to analyze in this work the dehumanization of the New High School curriculum and the challenges of the pedagogical practice of teaching Geography in state high schools located in the municipality of Ipu-Ceará. Qualitative research adopted bibliographic and documentary analysis as methodological procedures, in which we carried out a survey of authors who substantiated the problem (Freire, 1969; 1967; 1980; 1986; 2001; 2005; Sacristán, 2000; Saviani, 2022; Souza, 2009) and official documents that guide the basic education curriculum in the country (Brasil, 1996; 2016; 2017; 2018; Ceará, 2021). In Ceará, with the implementation of the NEM, in 2022, for each teaching modality, a curricular proposal was organized. In technical education schools, depending on the course offered, a one-hour Geography class was proposed for Basic General Training and one “In-Depth in Geography” linked to technical courses, for training itineraries. In the other modalities, there was a reduction in the workload to include

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia – UFPB. mariaferreiragomes511@gmail.com

components such as Life Project and Training for Citizenship in the curriculum. In this way, the reduction in workload contributed to the dehumanization of the curriculum, which has been a challenge for teachers when carrying out their pedagogical practice in the classroom.

Keywords: New High School, Teaching Geography, Curriculum, Pedagogical practice, Humanization.

INTRODUÇÃO

A Reforma do Ensino Médio foi inicialmente imposta pela Medida Provisória (MP) 746 editada, em 2016, pelo então presidente Michel Temer. Em 2017, a MP foi convertida na Lei nº 13.415 que instituiu o Novo Ensino Médio (NEM) e alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) gerando mudanças na forma e no conteúdo a ser trabalhado na última etapa da educação básica².

O NEM introduziu o tempo integral e dividiu o currículo em duas partes: uma tornou obrigatórios apenas os componentes curriculares Matemática, Língua Portuguesa e Inglês nos três anos de ensino; a outra criou os chamados itinerários formativos para a livre escolha dos alunos que, em tese, poderiam direcionar seus estudos para seguir na universidade ou para ingressar no mercado de trabalho. Os cinco itinerários são: 1) linguagens e suas tecnologias; 2) matemática e suas tecnologias; 3) ciências da natureza e suas tecnologias; 4) ciências humanas e sociais aplicadas; 5) formação técnica e profissional.

Intencionalmente, o NEM não valoriza igualmente todos os conteúdos disciplinares e relega as Ciências Humanas à condição de conhecimentos optativos, de livre escolha dos alunos nos falaciosos itinerários formativos. Nesse bojo, encontra-se a Geografia que perde “espaço” no currículo do ensino médio, o qual confisca dos alunos o direito de ampliar sua leitura de mundo com conhecimentos importantes para a formação do pensamento crítico e reflexivo, condição essencial para a formação integral do ser humano (Freire, 1967; 1996; 2001).

O NEM tem sido criticado por não considerar as condições dos jovens pobres brasileiros que ingressam precocemente no mercado de trabalho sem condições de se manterem em uma escola de tempo integral. Ademais, os itinerários formativos não são necessariamente escolhidos pela maioria dos estudantes das escolas públicas, diante do déficit

² Após fortes críticas de estudantes, professores e associações representativas dos profissionais da educação, tramita na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 5.230/2023, proposto pelo governo federal, que redefine a Política Nacional de Ensino Médio no Brasil e altera a Lei nº 13.415/2017 que instituiu o Novo Ensino Médio.

histórico de estrutura e de profissionais da educação para atender a diversidade de propostas formativas.

Na verdade, o NEM revela a longa tradição autoritária das reformas educacionais no Brasil que ignora as opiniões de alunos e professores e reforça a histórica dualidade entre escola para pobres e escola para ricos (Kulesza, 2016; Kuenzer, 2017). A sua rápida implantação também expressa o retorno de uma ideologia neoliberal e conservadora que voltou a direcionar as políticas educacionais às demandas do sistema produtivo, ou seja, a tornar a educação refém do mercado com a oferta de uma educação instrumental e técnica que não problematiza, não dialoga e não conscientiza os estudantes sobre as suas condições históricas no mundo, uma educação que, por não ser libertadora, como defende Freire (1967; 1987), não promove a humanização do ser humano.

Diante do exposto, propomos analisar, no presente trabalho, a desumanização do currículo do Novo Ensino Médio e os desafios da prática pedagógica docente de Geografia em escolas estaduais de ensino médio localizadas no município de Ipu-Ceará.³ Segmentamos neste artigo uma reflexão sobre os princípios da humanização e da criticidade na pedagogia de Paulo Freire em diálogo com outros autores da Educação e da Geografia que desenvolvem uma teoria crítica do currículo no Brasil e em outros países.

A pesquisa do tipo qualitativa adotou como procedimentos metodológicos as análises bibliográfica e documental, nas quais realizamos levantamento de autores que fundamentaram a problemática em apreço (Freire, 1969; 1967; 1980; 1986; 2001; 2005; Sacristán, 2000; Saviani, 2022; Souza, 2009) e de documentos oficiais que orientam o currículo da educação básica no Brasil (Brasil, 1996; 2016; 2017; 2018; Ceará, 2021).

A fim de estabelecer o referencial teórico sobre os conceitos-chave da pesquisa - humanização, prática pedagógica e currículo - associamos as contribuições basilares de Freire (1967, 1980, 1987, 1996) e Souza (2009) às reflexões de outros pesquisadores da educação e da educação geográfica (Gonçalves, 2017; Katuta, 2019; Saviani, 2020; Albuquerque *et al.*, 2021; Assis; Albuquerque; Morais, 2022) sobre as recentes mudanças nas políticas educacionais que, retomando e acentuando os preceitos neoliberais, aumentaram ainda mais as desigualdades de acesso ao conhecimento dos alunos de escolas públicas que vivenciam uma desumanização do currículo do NEM.

³ O estudo integra uma pesquisa de doutorado que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Geografia UFPB, sob a orientação do professor Dr. Lenilton Francisco de Assis.



TENDÊNCIA DE DESUMANIZAÇÃO DO CURRÍCULO E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NO NOVO ENSINO MÉDIO

A educação que aspira à humanização do humano é pautada em relações afetivas, sociais e políticas passíveis de concretização a partir de uma prática pedagógica também humanizada que, segundo Souza (2009, p. 35), “conforma-se na prática docente, na prática discente, na prática gestora e na prática epistemológica e/ou gnosiológica com intencionalidades explícitas, assumidas coletivamente, permeadas por afetos (amores e ódio)”. Desse modo, a prática pedagógica se faz na ação coletiva de todos os sujeitos que compõem as instituições escolares.

Essa visão ampla e coletiva da prática pedagógica requer dos profissionais da educação uma visão crítica e política do currículo (Arroyo, 2013; Cruz, 2007; Freire, 1967, 1980, 1987; 1969; 1996; 2001; Giroux, 1997; Santiago, 2006), ou seja, sobre os conhecimentos fundamentais para a formação humana e cidadã dos jovens brasileiros, o que não coincide com os princípios neoliberais que orientam a reforma do ensino médio e foram referendados para toda educação básica com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no final de 2018.

O debate em torno do currículo tem sido cada vez mais intenso entre estudiosos da educação que buscam aprofundar e superar a concepção de que a função do currículo é somente nortear o conhecimento a ser executado nas instituições de ensino. O currículo vai além disso, pois se trata de um instrumento político “[...] que retrata um conjunto de valores de interesse da sociedade, como também o tipo de educação e a concepção de sujeito que se tem”. (Menezes; Santiago, 2010, p. 396).

Mesmo não sendo considerado um especialista do currículo, Freire (1969; 1967; 1980; 1986; 2001; 2005; 2013), legou contribuições importante sobre sua teorização ao conceber que a educação é um ato político e, assim como o currículo, ambos devem estar a serviço da sociedade e comprometidos com a libertação dos oprimidos.

O currículo pensado e elaborado pela classe dominante e desenvolvido para a classe trabalhadora tem como objetivo a dominação dos sujeitos. Nesse processo, o professor exerce papel central na transmissão do conhecimento, concepção esta considerada por Freire, (2005) de educação bancária, na qual o professor é o detentor do conhecimento que deposita no aluno e este não tece reflexão sobre o que foi lhe repassado, reforçando ainda mais sua situação de sujeito oprimido. É preciso, portanto, resistir aos projetos de educação desumanizadores, pois

conforme Freire (1969), é vocação do ser humano buscar sua humanização no sentido do “ser mais”, e aponta duas possibilidades, a humanização e a desumanização. Nesse sentido, para Freire (1969, p. 127):

[...] se falarmos da humanização, do ser mais do homem – objetivo básico de sua busca permanente – reconhecemos o seu contrário: a desumanização, o ser menos. Ambas, humanização e desumanização são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade. Tão somente a primeira, contudo constitui a sua verdadeira vocação. A segunda, pelo contrário, é a distorção da vocação.

A partir do momento em que os sujeitos tomam consciência da sua realidade eles passam a refletir criticamente sobre ela e buscam meios para transformá-la. Nessa prática educativa, segundo Freire (2013), o diálogo entre o professor e o aluno é a base para a compreensão e a construção de um conhecimento que liberta e transforma.

Porém, de modo oposto, as reformas educacionais brasileiras que tiveram como corolário a BNCC perpetuam um currículo que não atende às necessidades dos filhos da classe trabalhadora, sonhando destes a conscientização das contradições sociais, o que para Freire (2013), seria o caminho para a libertação da opressão e para a transformação da realidade em que vivem.

O currículo do NEM que foi sistematizado na BNCC expõe alunos e professores a um processo de desumanização, ao reduzir, secundarizar e camuflar em “áreas” conhecimentos disciplinares de Geografia, História, Filosofia e Sociologia que são basilares para formação humana dos alunos e para o exercício da prática pedagógica docente com autonomia e criticidade. Além da redução da carga horária dos componentes curriculares das Ciências Humanas, predomina uma proposta pedagógica antidemocrática, comprometida com um ensino tecnicista que atende aos interesses do mercado global e a um sistema de avaliações externas excludente.

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos (Shor; Freire, 1986, p. 52).

É um currículo padronizado para atender a um universo de escolas com realidades distintas cujos focos são as avaliações externas e o treinamento dos estudantes para obtenção de resultados. Nesse sentido, Arroyo (2013, p. 28) alerta que, “na medida em que avançarmos para articular o ensinar e educar no novo tecnicismo das políticas de ensino por competências e de avaliação por resultados, somos pressionados a retomar o foco apenas nos conteúdos que cairão nas provinhas e provões oficiais”. Isso contraria os fundamentos para uma educação libertadora e a superação da educação bancária e tradicional sobejamente contestada por Freire.

Um fator primordial defendido por Freire (2005) é a cultura dos estudantes, que ancorada a uma proposta pedagógica democrática e não fragmentada, comprometida com a formação integral, pode impactar significativamente na vida em sociedade. A cultura exerce um papel significativo na efetivação da aprendizagem, pois possui elementos de investigação que corroboram para o bom desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, na humanização da prática pedagógica docente em sala de aula. No entanto, a cultura não foi valorizada no NEM.

No Brasil, o currículo do ensino médio é disputado por vários segmentos da sociedade e, portanto, alvo de constantes reformas. A grande massa de jovens do ensino médio é tratada na disputa como massa de manobra a ser alienada e explorada, pois, para este grupo, é negada uma educação de qualidade que possibilite a reflexão e a intervenção nos problemas do mundo contemporâneo. Arroyo (2013, p. 14-15) cita três motivos pelos quais o currículo é alvo de disputa:

Primeiro: O campo do conhecimento se tornou mais dinâmico, mais complexo e mais disputado. Não estamos apenas em uma sociedade do conhecimento, mas em uma acirrada disputa pelo conhecimento, pela ciência e tecnologia. **Segundo:** A produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. **Terceiro:** Há ainda um motivo mais particular e que nos toca de perto para a escolha do currículo como território de disputa: a estreita relação entre currículo e trabalho docente. Controlar o trabalho a resistir a esses controles sempre foi o centro de todo o processo.

Desde o início da sua imposição como medida provisória, o NEM foi alvo de críticas por não ter ouvido o público mais interessado e afetado – os alunos e professores. Alvo de disputas e conflitos, o NEM forjou um currículo que aliena e desumaniza os estudantes e a prática pedagógica docente em sala de aula. Na concepção freireana, a desumanização não é uma causa determinada, é construída ao longo da história sendo, portanto, possível lutar contra ela e pela humanização. Conforme Freire, (2011, p. 29):



A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*.

É preciso, de fato, oferecer educação de qualidade aos jovens escolares no sentido pleno de seu desenvolvimento pessoal e profissional. A escola, por meio do currículo, exerce uma função importante nesse sentido, mas para isso precisa dispor de condições necessárias para cumprir bem este papel. Estrutura física adequada, professores capacitados e bem remunerados, assim como condições aos estudantes para que possam permanecer na escola o tempo mínimo necessário à aquisição de uma aprendizagem significativa.

Entre as justificativas para a Reforma do Ensino Médio, o currículo era o principal fator de desinteresse dos estudantes que abandonavam a escola, com baixo rendimento nas avaliações externas. No entanto, não se buscou refletir se o modelo de educação disseminado com o NEM como sinônimo de “qualidade”, faz realmente sentido para os estudantes. Souza (2009, p. 181) alerta que “[...] a busca de conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, em uma palavra, competências, somente tem sentido se contribuir para a promoção de mudança social que colabore para a humanização do ser humano[...]”. No entanto, o projeto de educação imposto para o Ensino Médio no Brasil não corrobora para o alcance deste objetivo.

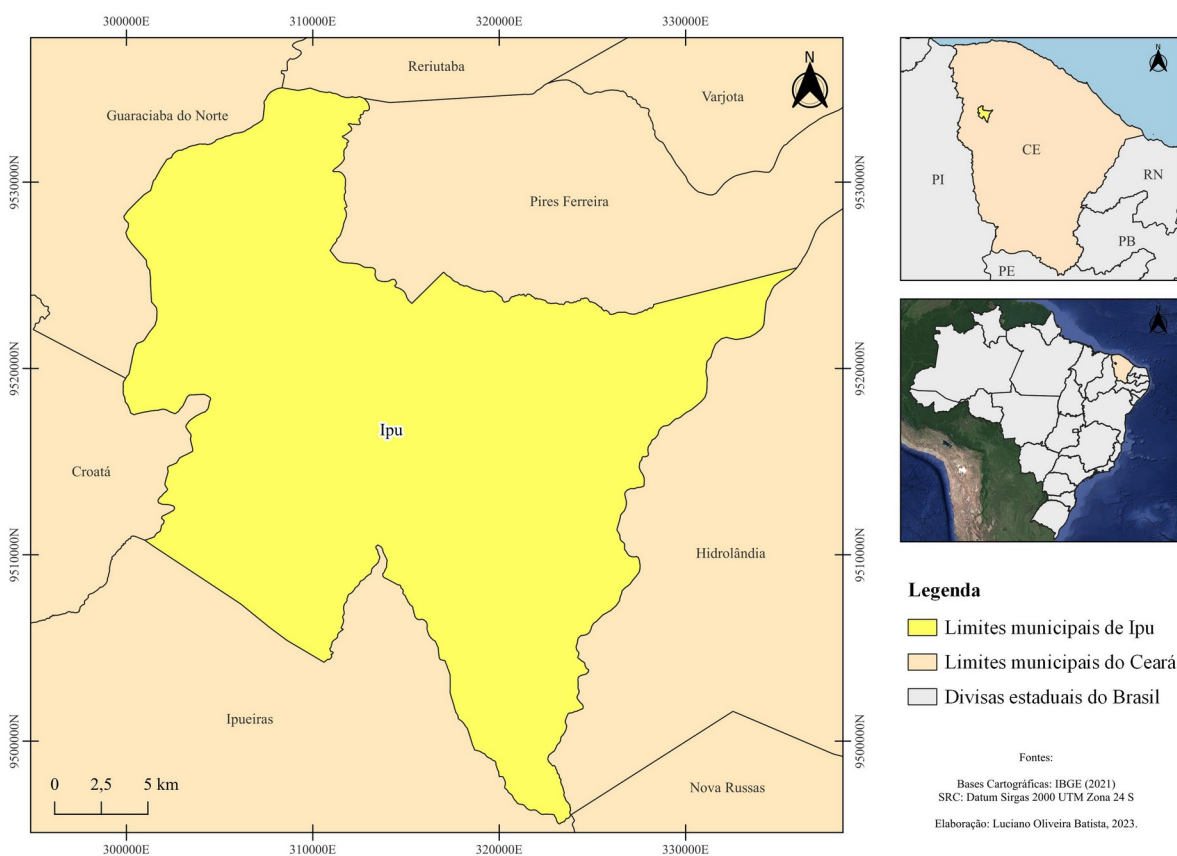
É certo que o ensino público brasileiro enfrenta muitos desafios, mas o que vem sendo feito para seu enfrentamento, não dá indícios de que os problemas serão resolvidos. Pelo contrário, estes se agravam a cada dia na escola, na sala de aula, afetando diretamente a prática pedagógica docente, o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE IPU/CE

O município de Ipu (Figura 1), segundo o Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), conta com uma população de 41.081 habitantes e seis escolas estaduais de ensino médio.



Figura 1 – Mapa de localização do município de Ipu – Ceará.



Fonte: IBGE, 2021. Elaboração: Luciano Oliveira Batista, 2023.

No Estado do Ceará, com o início da implementação do NEM, em 2022, a lotação dos docentes permaneceu por componente curricular, mas os livros didáticos utilizados em sala de aula foram organizados por áreas do conhecimento. Projetos integradores também buscaram articular diferentes áreas, a exemplo de Ciências Humanas com a Matemática.

A rede estadual conta atualmente com escolas de ensino regular, de ensino técnico profissionalizante e escolas de tempo integral. Para cada modalidade foi organizada uma proposta curricular distinta. Nas escolas de ensino técnico profissionalizante, por exemplo, dependendo do curso técnico ofertado, propôs-se uma hora aula de Geografia para Formação Geral Básica (FGB) e uma de “Aprofundamento em Geografia” articulada aos cursos técnicos, para os itinerários formativos.

Nas demais modalidades, houve redução de carga horária para inserção no currículo de componentes como Projeto de Vida e Formação para a Cidadania. Esta nova realidade tem possibilitado mudanças avassaladoras não só no currículo, mas também na prática docente de

Geografia, desqualificando a formação dos professores que são obrigados a ministrar conteúdo de outros componentes distintos de sua formação. Segundo Arroyo (2013, p. 38):

Os coletivos docentes têm se mantido atentos a essa dinâmica social e do próprio campo do conhecimento para garantir aos educandos conhecimentos vivos. Entretanto, seus esforços se veem limitados pela rigidez consagrada na velha estrutura entre base comum nacional e parte diversificada, componentes curriculares obrigatórios e disciplinas a serem preservados.

Diante da implementação do Novo Ensino Médio os professores de Geografia tiveram de se adaptar à nova realidade imposta, realizando outras práticas no contexto de sala de aula. Situação esta que causa enormes frustrações e desafios na prática pedagógica também requer dos professores saberes que vão além de sua formação inicial, quando a formação continuada ofertada muitas vezes não atende às especificidades que a prática requer no momento.

O novo currículo é resultado de uma política neoliberal que desumaniza o trabalho docente diante da redução da carga horária obrigatória do componente da formação inicial do professor que passa a substituí-lo por outros componentes complementares para os quais não se encontra devidamente preparado para trabalhar. Isso evidencia o desprezo que os governantes e os (re)formuladores das políticas curriculares têm pelo conhecimento científico do professor, pois não o reconhecem como um intelectual transformador (GIROUX, 1997).

Neste sentido, tornam-se necessários o acompanhamento e a reflexão sobre o Novo Ensino Médio em implantação nas escolas, pois, em se tratando de currículo, só faz sentido a mudança quando inclui ativamente os professores e alunos que são os principais sujeitos do processo de reforma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Novo Ensino Médio e a BNCC esvaziaram o currículo de Geografia e das demais Ciências Humanas. Além da redução da carga horária, tais documentos apresentaram os conhecimentos das “humanidades” de forma fragmentada e superficial, de modo que estes não preparam os estudantes nem para o mercado de trabalho e nem para a universidade. Isso evidencia que a redução da carga horária das Ciências Humanas contribui fortemente para a desumanização do currículo que, no caso da Geografia aqui tratado, tem sido um desafio para os professores no exercício de sua prática pedagógica em sala de aula.



A mudança na prática pedagógica para adequar-se ao novo currículo é um fator que fragiliza significativamente a identidade profissional dos docentes e sonega dos alunos o direito de escolha de itinerários formativos que não têm condições de existir na realidade das escolas de muitos municípios.

Portanto, defendemos aqui uma proposta crítica e política de currículo e de educação que precisa ser fortalecida no âmbito da educação geográfica, à luz do pensamento freireano e de outros teóricos críticos que almejam uma educação libertadora e a formação integral do ser humano.

REFERÊNCIAS

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

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ASSIS, L. F.; ALBUQUERQUE, M. A. M.; MORAIS, N. R. (Orgs.). **Formação de Professores de Geografia na Paraíba**: avanços e resistências na reforma curricular. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. p. 179-208. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/formacao-de-professores-de-geografia-na-paraiba-avancos-e-resistencias-na-reforma-curricular/livro-formacao-ebook-5.pdf> Acesso em: 12 jun. 2022.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará Ensino Médio 2021**. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf Acesso em fevereiro de 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 agosto de 2020.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016a. **Diário Oficial da União**, 23 setembro de 2016.

_____. Lei nº. 13.415, Reforma do Ensino Médio. Pág. 1. Seção 1. **Diário Oficial da União**, 17 de fevereiro de 2017.

CRUZ, G. B. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 191-205, 2007. Editora UFPR.



FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. O papel da educação na humanização. **Revista Paz e Terra**, Ano IV, n. 9, Outubro, 1969, p. 123-132.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____.; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 2005, 2011, 2013.

GONÇALVES, S. R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**. Brasília, DF: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 13 out. 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n.º. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em 28 de maio de 2023.

KULESZA, W. A. Um fisiologismo descarado. **Pensar a educação em pauta**, Belo Horizonte, p. 1 – 2, 07 out. 2016.

MENEZES, Marília Gabriela; SANTIAGO, Maria Eliete. Um estudo sobre a contribuição de Paulo Freire para a construção crítica do currículo. **Espaço do currículo**, v.3, n.1, pp.395-402, Março de 2010 a Setembro de 2010.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. (Orgs.). Porto Alegre: Penso, 2013.

XV
ENAN
PEGE

ENCONTRO NACIONAL DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA EM GEOGRAFIA



SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512> Acesso em: 19 ago. 2022

SANTIAGO, M. E. Formação, currículo e prática pedagógica em Freire. In: NETO, J. B.; SANTIAGO, M. E. (Orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Massangana, 2006, p. 73-84.

SOUZA, J. F. **Prática pedagógica e formação de professores**. Organizadores: José Batista Neto e Eliete Santiago. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.