



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**LUGAR DA GEOGRAFIA NO NOVO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE SOBRE O
CONHECIMENTO GEOGRÁFICO PRESCRITO E MATERIALIZADO**

Rosana Soares de Lacerda

Tese de Doutorado

BRASÍLIA – DF: julho/2025



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**LUGAR DA GEOGRAFIA NO NOVO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE SOBRE O
CONHECIMENTO GEOGRÁFICO PRESCRITO E MATERIALIZADO**

Rosana Soares de Lacerda

Orientadora: Marília Luísa Peluso

Tese de Doutorado

BRASÍLIA – DF: julho/2025



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**LUGAR DA GEOGRAFIA NO NOVO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE SOBRE O
CONHECIMENTO GEOGRÁFICO PRESCRITO E MATERIALIZADO**

Rosana Soares de Lacerda

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília (UnB), como requisito para a obtenção do título de Doutor em Geografia na área de concentração Produção do Espaço Urbano, Rural e Regional (**Eixos temáticos:** Formação Escolar e Instrumentos Educacionais/Ensino e Aprendizagem em Geografia).

Aprovado por:

Prof. Dr^a. Marília Luíza Peluso
GEA – UnB
(Orientadora)

Prof. Dr^a. Cristina Maria Costa Leite
GEA – UnB
(Avaliadora interna)

Prof. Dr. Raimundo Lenilde de Araújo
PPGGEO – UFPI
(Avaliador externo)

Prof. Dr^a. Regina de Souza Maniçoba
UniCEUB
(Avaliadora externa)

Prof. Dr. Armstrong Miranda Evangelista
PPGGEO – UFPI
(Avaliador suplente)

BRASÍLIA – DF: julho/2025

FICHA CATALOGRÁFICA

DEDICATÓRIA

À Deus, à minha família e à minha filha Alana (*In memoriam*) que esteve comigo de forma breve, mas o suficiente para me fazer perceber o tamanho de minha força e coragem. Quando me perguntarem qual o papel mais importante de minha vida, sempre direi que foi/é ser mãe da Alana, que não está fisicamente comigo, mas estará para sempre em meu coração.

AGRADECIMENTOS

“Se cheguei até aqui foi porque me apoiei no ombro dos gigantes”

Isaac Newton¹

Inicialmente, agradeço à Deus pelo dom da vida. Pelo dom da coragem para ir em busca dos meus sonhos e lidar com minhas escolhas. Se cheguei até aqui, foi por Ele... Sempre foi por Ele, que esteve do meu lado. Sem Ele não há força. Os passos mais ousados são dados com as pernas trêmulas, mas se temos Deus em nossa caminhada, conseguimos concretizar nossos objetivos.

Agradeço a Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI) pelo afastamento concedido através do edital SEDUC-PI/GSE Nº: 1/2021, o qual estabeleceu os procedimentos para que os Trabalhadores da Educação Básica do Estado do Piauí concorressem às vagas de afastamento integral ou parcial disponibilizadas pela Secretaria, para cursarem pós-graduação stricto sensu.

Agradeço à escola, Centro Educacional de Tempo Integral José Marques, na pessoa do então diretor Raimundo Freques da Silva Costa, pelas assinaturas nas documentações de ateste para autorização de liberação para afastamento, junto à Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI). CETI ao qual sou vinculada como docente.

Agradeço imensamente à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (FAPEPI), pelo financiamento desta pesquisa, através do Programa de Bolsas de Doutorado Fora do Estado (PBD) Edital nº 01/2022. O apoio da fundação foi fundamental e fortalece o desenvolvimento da produção científica no estado.

Meus agradecimentos também ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília (UnB), pela oferta e pela oportunidade de cursar uma pós-graduação em nível de doutorado, em uma instituição de renome. Bem como aos professores do departamento com os quais tive contato por meio das disciplinas cursadas. Em particular à professora Marília Peluso pelo aceite em orientar meu trabalho com todo zelo e paciência e por me conceder a honra de ser sua última orientanda. Ao professor Rafael Sanzio que com as orientações da disciplina de Seminário de Doutorado contribuiu para a definição do objeto de estudo.

¹ Adaptação do trecho de uma carta de Newton para Robert Hooke, 5 de fevereiro de 1676, baseado numa metáfora atribuída a Bernardo de Chartres.

Estendo meus agradecimentos também aos professores do primeiro semestre que foram super solícitos e gentis comigo no momento de perda que tive no segundo mês do curso, quando estenderam os prazos e fizeram ajustes para que os prejuízos em suas disciplinas fossem minimizados. Professores(as): Everaldo Costa; Marília Stemberg e Marília Peluso. A paciência e a generosidade de vocês para comigo foram essenciais para minha permanência no curso. Aos colegas de disciplina e de curso que me ajudaram e me acolheram na mesma situação que os professores citados, Thamyres Andrade, Juzânia, Thalyta, Juanice, Ricardo Andrade, Israel Maia e Fábio Silva. Vocês foram incríveis comigo, minha eterna gratidão a todos e todas.

Agradeço aos colegas professores de Geografia que trabalham nas escolas jurisdicionadas à 13ª Gerência Regional de Educação pela colaboração. Aos que participaram do pré-teste e da entrevista. As informações fornecidas por vocês foram fundamentais para o levantamento das informações empíricas e para o embasamento da pesquisa. MUITÍSSIMO obrigada a cada um(a).

Aos professores da banca, à professora Cristina Leite (Departamento de Geografia da UnB), Regina Maniçoba e Raimundo Lenilde de Araújo, pelas críticas construtivas e dicas dadas na qualificação que foram imprescindíveis para o delineamento e continuidade do meu trabalho.

À minha família, especialmente aos meus pais Assuélcio e Rosália; meus irmãos Rosângela e Assuélcio Júnior; aos meus sobrinhos Laura, Marta, Isadora e Felipe, bem como minha cunhada Maria Olívia pelo apoio e compreensão nos momentos de ausência que foram necessários durante esse período. Incluo também minha tia Ornelita (titia) pelo incentivo, apoio e carinho de sempre, uma das pessoas que mais acreditam em mim. Aos demais familiares não citados, mas que me apoiaram de alguma forma. Amo vocês.

Agradecimento especial à minha amiga do coração, Rafaela Lima, que junto com minha família, segurou minha mão e esteve comigo no momento mais difícil que passei durante esse curso, que foi a perda de minha filha. Minha Mujuntim, como tratamo-nos carinhosamente. Você foi e é porto seguro para mim. Eternamente grata pelo seu carinho e pela sua amizade. Amo você.

Por fim, mas não menos importante, minha psicóloga Elaine Burity. Esta ouviu todas as minhas lamúrias e me fortaleceu em meus momentos de angústia. A profissional mais incrível que conheço dessa área. Me ajudou a seguir firme, a passar pelo meu luto e a reconhecer o tamanho da profissional que sou, mesmo diante de minhas inseguranças. Sou muito grata por ter sido apresentada a você. Obrigada pela paciência e pelo profissionalismo. Você é gigante.

RESUMO

A implantação da BNCC promoveu mudanças no Ensino Médio, instituídas pela Lei nº 13.415/2017. Isso implicou em mudanças também na forma que o professor passou a se relacionar com essa etapa de ensino, que foi organizada em áreas de conhecimento, para ensino na mesma perspectiva e de forma interdisciplinar. Nessa organização, a Geografia ficou agrupada em Ciências Humanas e Sociais aplicadas para ensino junto com História, Filosofia e Sociologia. Para investigar como isso ocorreu, levantou-se o seguinte questionamento: Qual o lugar da Geografia no Novo Ensino Médio e quais as implicações dessa proposta para o ensino da disciplina? Visando respondê-lo, elencou-se como objetivo geral: realizar uma análise crítica sobre o Novo Ensino Médio (NEM) a partir da identificação do lugar da Geografia no currículo do estado do Piauí e da atuação dos professores nas escolas públicas estaduais jurisdicionadas à 13ª Gerência Regional de Educação (13ª GRE). E, como objetivos específicos: identificar como o conhecimento geográfico se materializa no currículo do Ensino Médio do estado do Piauí; compreender como e em que medida o currículo orienta a prática dos professores de Geografia das escolas jurisdicionadas à 13ª GRE; e verificar como esses professores percebem e aplicam o conhecimento geográfico na prática. Metodologicamente, utilizou-se abordagem qualitativa de caráter exploratório, levantamento bibliográfico, análise documental em documentos legais (nacionais e estaduais) referentes ao NEM e suas alterações. No empírico, aplicou-se questionário *on-line*, via *Google Forms*, a 05 professores, no final do ano letivo de 2022; e, entrevista semiestruturada a 07, no final do ano letivo de 2024. Assim sendo, os resultados revelaram que em 2022 e 2023, o ano letivo era dividido em bimestres; pela FGB haviam 02 aulas de Geografia na 1ª série, 01 na 2ª e 01 na 3ª; podia-se abordar conteúdos geográficos pelas eletivas, Nas trilhas do Piauí e Moda na escola, através das Trilhas dos IF. Em 2024, o ano letivo foi dividido em trimestre; na FGB, definiu-se 01 aula de Geografia por série, no Ensino Médio parcial diurno e Integral, e 02 para o Noturno, com a segunda, assíncrona; excluiu-se as Trilhas e as eletivas do IF e instituiu-se aprofundamento por área de conhecimento, entre eles, Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais aplicadas que trazia possibilidade para aprofundar conhecimentos geográficos. Junto a isso, instituiu-se avaliações externas como obrigatórias na composição de notas para aprovação dos estudantes no ano letivo. Cita-se como exemplo, o ENEM+, que condicionou excessivamente o trabalho do professor de Geografia ao currículo e interferiu em sua autonomia, referente a seleção de conteúdo e formas próprias de avaliação. Nesse intervalo, também se criou e excluiu-se diversas disciplinas, nas quais os professores de Geografia foram lotados para completar a carga horária reduzida da disciplina. Ainda, os profissionais encontraram dificuldades para implementar o ensino como proposto; destaca-se, a dissonância entre formação inicial e proposta de ensino, bem como, entre currículo e materiais didáticos disponíveis. Assim sendo, as mudanças promovidas pela reformulação e implementação do NEM sobrecarregou o professor de Geografia, prejudicou a disciplina, e consequentemente, seu ensino.

Palavras chave: Novo Ensino Médio. Currículo. Conhecimentos geográficos. Ensino de Geografia.

ABSTRACT

The implementation of the BNCC promoted changes in high school education, established by Law nº 13.415/2017. This also implied changes in the way teachers interacted with this stage of education, which was organized into areas of knowledge, for teaching from a common perspective and in an interdisciplinary manner. In this organization, Geography was grouped into Humanities and Applied Social Sciences, for teaching alongside History, Philosophy, and Sociology. To investigate how this occurred, the following question was raised: What is the place of Geography in the New High School, and what are the implications of this proposal for teaching the subject? To answer this question, the general objective was to conduct a critical analysis of the New High School (NEM) based on the identification of Geography's place in the Piauí state curriculum and the performance of teachers in state public schools under the jurisdiction of the 13^a Regional Education Management (13^a GRE). The specific objectives were: to identify how geographic knowledge is embodied in the high school curriculum in the state of Piauí; to understand how and to what extent the curriculum guides the practice of geography teachers in schools subject to the 13^a GRE; and to verify how these teachers perceive and apply geographic knowledge in practice. Methodologically, we used a qualitative exploratory approach, bibliographical survey, and documentary analysis of legal documents (national and state) related to the NEM and its amendments. Empirically, an online questionnaire via Google Forms was administered to five teachers at the end of the 2022 school year; and a semi-structured interview was administered to seven at the end of the 2024 school year. The results revealed that in 2022 and 2023, the school year was divided into two bimesters; the FGB established 02 geography classes in the 1^a grade, 01 in the 2^a grade, and 01 in the 3^a grade. Geographic content could be addressed through electives, such as Nas Trilhas do Piauí and Fashion at School, through the IF Trails. In 2024, the school year was divided into trimesters; at the FGB, 01 geography class was established per grade, in both daytime and full-time high school, and 02 for nighttime high school, with the second asynchronous. The IF Trails and electives were eliminated, and in-depth courses by area of knowledge were established, including an in-depth course in Applied Humanities and Social Sciences, which offered the opportunity to deepen geographic knowledge. Additionally, external assessments were established as mandatory in the calculation of grades for student approval in the school year. An example is the ENEM+, which excessively conditioned the work of geography teachers to the curriculum and interfered with their autonomy regarding content selection and assessment methods. During this period, several disciplines were also created and eliminated, with Geography teachers being assigned to fill the reduced course load. Furthermore, teachers encountered difficulties implementing the proposed curriculum; notably, there was a disconnect between initial training and the teaching proposal, as well as between the curriculum and available teaching materials. Therefore, the changes brought about by the reformulation and implementation of the NEM overburdened Geography teachers, harming the discipline, and consequently, its teaching.

Keywords: New High School. Curriculum. Geographic knowledge. Geography Teaching.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	13
LISTA DE MAPAS	14
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	15
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	21
1.1 Levantamento bibliográfico	22
1.2 Recorte temporal.....	23
1.3 Espacialização da pesquisa	23
1.4 Análise documental.....	28
1.5 Sujeitos da Pesquisa	30
1.6 Passos metodológicos para levantamento e tratamento das informações empíricas	31
CAPÍTULO 2. CURRÍCULO E GEOGRAFIA: ELEMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO	36
2.1 Currículo e disciplina escolar.....	36
2.2 Construção do conhecimento geográfico e Geografia escolar no currículo brasileiro ...	40
2.3 Possíveis consequências da ausência dos saberes geográficos no currículo.....	47
2.4 Geografia Escolar, formação docente e elementos para o desenvolvimento do pensamento geográfico	50
CAPÍTULO 3. REFORMAS CURRICULARES: O CASO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO	55
3.1 O Ensino Médio no Brasil: principais alterações a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.....	55
3.2 Reformulações curriculares para o Ensino Médio: o caso da Geografia	63
3.3 O Ensino Médio na prática: cenário nacional a partir da reformulação promovida pela Lei nº 13.415/2017	68
3.4 A reforma da reforma: a (re)reformulação promovida pela Lei nº 14.945/2024.....	75
CAPÍTULO 4. ASPECTOS DA CONFIGURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DO PIAUÍ: COMO FICARAM AS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS? E A GEOGRAFIA?	79
4.1 Aspectos do currículo em 2022 e 2023	80
4.2 Aspectos do currículo em 2024.....	86
4.3 Aspectos da efetivação prática do currículo do Piauí e a situação do professor de Geografia.....	94
4.4 Possibilidade para o ensino de Geografia a partir da parte diversificada do currículo ...	99
CAPÍTULO 5. ENSINO MÉDIO NO PIAUÍ: DESAFIOS DO PROFESSOR PARA PROMOVER O ENSINO DE GEOGRAFIA PELA FGB.....	110
5.1 Desafios da prática interdisciplinar na consolidação do ensino de Geografia	110
5.2 Interdisciplinaridade e livro didático: implicações para o ensino de Geografia	115

5.3 Currículo e Geografia: reflexões sobre o ensino e a formação docente no contexto piauiense	121
CAPÍTULO 6. CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E AUTONOMIA DOCENTE: SER PROFESSOR DE GEOGRAFIA? QUAL O TEMPO PARA SEU ENSINO?	129
6.1 Avaliação no Ensino Médio do Piauí e seus desdobramentos no contexto escolar	129
6.2 O ENEM + e suas implicações no trabalho do professor e no ensino de Geografia	134
6.3 Currículo e implicações na autonomia do professor de Geografia. De que autonomia estamos falando?	139
6.4 Ser professor de Geografia?	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS	160
APÊNDICES	168

LISTA DE FIGURAS

Figura – 1: Linha do tempo sobre os principais acontecimentos do currículo do Ensino Médio da rede estadual do Piauí.....	79
Figura 2 – Quadro matriz 1ª série – FGB, currículo bimestral – 2022/2023	82
Figura 3 – Quadro matriz 1ª série – FGB – Currículo trimestral – 2024.....	88
Figura 4 – Gráfico da evolução de matrícula no ensino médio da rede estadual – 2014 – 2024.....	94
Figura 5 – Percentual de disciplinas ministradas por professores na área de sua formação em 2024, por municípios das escolas jurisdicionadas à 13ª GRE.....	96
Figura 6 – Percentuais da disciplina de Geografia ministrada por professores da área, no Ensino Médio da rede estadual do Piauí, segundo o indicador de adequação da formação docente – 2014 a 2024.....	97
Figura 7 – Avaliações da rede estadual de ensino do Piauí no ano de 2024.....	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais referenciais da tese.....	22
Quadro 2 – IDHM Educação – Municípios com escolas jurisdicionadas à 13ª GRE – ano 2010.....	27
Quadro 3 – Perfil dos professores de Geografia do Ensino Médio das escolas jurisdicionadas à 13ª GRE	30
Quadro 4 – Ensino Médio Regular – Cronologia das proposições e reformas: 1996 – 2022	56
Quadro 5 – Quadro 7: Organização dos Itinerários Formativos por modalidade – 2022/2023	84
Quadro 6 – Quadro 8: Itinerário Formativo por área de conhecimento – 2023	84
Quadro 7 – Quadro 9: eletivas por Itinerários formativos/trilhas	85
Quadro 8 – Quadro 10: Distribuição de carga horária da matriz curricular do Ensino Médio regular do Piauí, por modalidade e categoria – 2024	87
Quadro 9 – Comparativo da carga horária semanal e anual de Geografia nos currículos do Ensino Médio no Piauí, orientados pelos PCNs e BNCC	89
Quadro 10 – Quadro 12: Carga Horária de Geografia no ano letivo de 2024, orientado pela BNCC e Lei nº 14.945/2024	89
Quadro 11 – Quadro 13: Organização dos Itinerários Formativos por modalidade – 2024....	90
Quadro 12 – Carga horária do Curso de Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais aplicadas ano letivo de 2024.....	92
Quadro 13 – Disciplinas ministradas pelos professores de Geografia nas escolas jurisdicionadas à 13ª GRE – SEDUC/PI, entre 2022 e 2024.....	98

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Gerências Regionais de Educação do estado do Piauí.....	23
Mapa 2 – 13ª Regional de Educação do estado do Piauí e municípios com escolas jurisdicionadas	24
Mapa 3 – 13ª GRE e Território de Desenvolvimento Serra da Capivara	25
Mapa 4 – Percentual de disciplinas ministradas por professores na área de sua formação em 2024 na 13ª GRE	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Base Nacional Comum Curricular – BNCC
Novo Ensino Médio – NEM
Ministério da Educação – MEC
Gerência Regional de Educação – GRE
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB
Formação Geral Básica – FGB
Itinerário Formativo – IF
Territórios de Desenvolvimento – TD
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB
Universidade Estadual do Piauí – UESPI
Instituto Federal do Piauí – IFPI
Universidade Vale do São Francisco – UNIVASF
Programa Nacional de Formação de Professores – PARFOR
Universidade Federal do Piauí – UFPI
Educação à Distância – EaD.
Análise de Conteúdo – AC
Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH
Universidade de São Paulo – USP
Universidade do Brasil – RJ
Universidade de Brasília – UnB
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE
Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB
Programa Internacional de Alunos – PISA
Sistema de Avaliação do Estado do Piauí – SAEPI
Avaliação Global Integrada – AGI
Associação de Geógrafos Americanos – AAG
Conselho Nacional de Educação Geográfica – INGS
Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM
Universidade Federal do Paraná – UFPR
Plano Nacional da Educação – PNE
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP
Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED

INTRODUÇÃO

A implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a) trouxe mudanças para o Ensino Médio com a proposta de flexibilização do seu currículo, instituída pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), o que implicou em mudanças também na forma que o professor passou a se relacionar com a etapa de ensino (Ensino Médio). Diante disso, as alterações foram significativas, visto que foi organizado por áreas de conhecimento, a saber: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas, para ser ensinado também por área e não por disciplina como no modelo anterior.

Até a promulgação da Lei e da BNCC, o Ensino Médio se dividia em três anos de escolaridade obrigatória, com 800 horas anuais, o equivalente a 2.400 horas totais (para os três anos) e contava com um conjunto fixo e comum de disciplinas, cursadas por todos os estudantes na mesma ordem cronológica. Com a nova organização, o chamado Novo Ensino Médio (NEM) continuou com a duração de três anos, no entanto, com ampliação de carga horária e ficou definido no mínimo 1.000 horas anuais, totalizando 3.000 horas para todo o percurso. Além disso, passou a ser composto por uma parte de Formação Geral Básica (FGB), com 1.800 horas, e por Itinerários Formativos (IF), com o mínimo de 1.200 horas.

A FGB corresponde à parte comum do currículo que deve ser cursada por todos os estudantes. Nos termos da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 (Brasil, 2018b), que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de então, essa base é composta por competências e habilidades, as quais precisam ser articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social. E com organização por áreas de conhecimento, as citadas anteriormente.

Já o IF corresponde à parte diversificada do currículo e poderia ter diferentes arranjos. Poderia ser de aprofundamento para ampliação das aprendizagens das áreas do conhecimento, ou de formação técnica e profissional. Composto por um conjunto de disciplinas, oficinas, projetos e outras atividades. E, diferente da FGB, no NEM, teoricamente poderia ser escolhido pelos alunos para aprofundar seus conhecimentos em áreas específicas

Nesse contexto, Pela FGB, a Geografia passou a ser um componente integrante da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, para ser ensinada de forma interdisciplinar junto com História, Filosofia e Sociologia, a partir de 6 competências específicas da área e 32

habilidades. Diante dessa organização proposta pela BNCC, objetivou-se tornar os conteúdos mais interdisciplinares, com a possibilidade de trabalhar o mesmo tema em sala de aula pelos diferentes componentes.

Em razão disso, o interesse em estudar sobre a temática se deu pela necessidade de analisar e entender a situação da disciplina de Geografia no currículo do Ensino Médio, da rede estadual de ensino do Piauí. Isso, devido ao fato de ter sido proposto um ensino que se pretendia interdisciplinar, realizado por professores que tiveram a trajetória de formação inicial docente pautada na disciplina fixa e não em área de conhecimento. Além disso, um objeto de estudo escolhido por um pesquisador dialoga muito com sua realidade, e geralmente parte de alguma preocupação que pode ser aguçada através do seu pertencimento ao grupo social ao qual se vincula e participa diariamente, onde esse objeto está presente. É o caso desta pesquisa².

Nesse sentido, partiu-se da perspectiva de Goodson (1997, p. 26), quando sugere que ao estudar o currículo “é importante avançar no sentido de examinar a relação entre conteúdo e a forma da disciplina escolar, e de analisar as questões da prática e dos processos escolares”. Foi o que se vislumbrou com essa investigação, uma vez que se realizou uma análise do NEM, com enfoque nos conteúdos geográficos prescritos e ensinados por meio da Geografia Escolar. Assim sendo, o NEM, instituído em 2017, como mencionado anteriormente, foi uma situação que provocou muitas inquietações, visto que a proposta de flexibilização promoveu mudanças significativas que vão desde a organização da estrutura curricular até a perspectiva de ensino.

Diante disso, os resultados aqui apresentados, trazem evidências de como se deu o ensino de Geografia a partir de então. Isso torna a pesquisa muito relevante social e educacionalmente, pois, além de discorrer sobre um tema atual e controverso, revela como os conhecimentos geográficos estão dispostos no currículo do estado do Piauí. Além disso, mostra como os professores de Geografia lidaram com esse material, perceberam os conteúdos propostos e como o ensinaram. Fatores que contribuem para o entendimento sobre a maneira que esse processo se materializou durante os três primeiros anos que correspondem ao período previsto para implementação gradual da reformulação, que se iniciou em 2022.

Mediante esse cenário, no caso do estado do Piauí, a Geografia ficou com o número de aulas semanais reduzidas em quase 50%, visto que passou de 07 para 04 semanais, para as três séries. Dessa forma, além do esvaziamento do conteúdo da disciplina, ganhou lugar de pouca relevância, visto que sua carga horária no espaço-tempo do currículo diminuiu as possibilidades de discussões aprofundadas sobre seus temas. Sendo assim, as mudanças sugeridas com a

² Como professora do Ensino Médio, a reforma da etapa provocou muitas inquietações sobre o futuro da disciplina, e principalmente, sobre como atuar sendo professora de Geografia diante dessa conjuntura.

implementação do NEM prejudicou a disciplina de Geografia, e conseqüentemente, seu ensino. Diante disso, levantou-se o seguinte questionamento para investigar como isso ocorreu nos espaços escolares, no período analisado: Qual o lugar da Geografia no Novo Ensino Médio e quais as implicações dessa proposta para o ensino da disciplina?

Além deste questionamento inicial, elaborou-se outros secundários, a saber: como os professores de Geografia da 13ª Gerência Regional de Educação do estado do Piauí (13ª GRE) percebem o conhecimento geográfico presente no currículo do estado? Até que ponto o currículo orienta a prática desses professores? Como esses profissionais se relacionam com esse conhecimento e como o materializam em sua prática? Como fica o ser professor de Geografia com a reforma do Ensino Médio?

Assim sendo, para responder aos questionamentos listados, elencou-se o objetivo geral da pesquisa, como: realizar uma análise crítica sobre o Novo Ensino Médio (NEM) a partir da identificação do lugar da Geografia no currículo do estado do Piauí e da atuação dos professores nas escolas públicas estaduais jurisdicionadas à 13ª Gerência Regional de Educação (13ª GRE). Bem como os objetivos específicos, tem-se: identificar como o conhecimento geográfico se materializa no currículo do Ensino Médio do estado do Piauí; compreender como e em que medida o currículo orienta a prática dos professores de Geografia das escolas jurisdicionadas à 13ª GRE; e verificar como esses professores percebem e aplicam o conhecimento geográfico na prática.

Com isso, na análise crítica do lugar da Geografia no NEM, a partir do seu lugar no espaço-tempo do currículo e da atuação dos professores para efetivarem o ensino de forma interdisciplinar, levantou-se algumas hipóteses:

- A organização do NEM desvaloriza e esvazia a disciplina de Geografia, e leva a perda de espaço nos currículos, colocando-a em posição subalterna.
- O modelo proposto não condiz com a formação dos professores, fator que dificulta a prática pedagógica.
- Há perda de autonomia docente e fragilização da formação integral dos estudantes.

Assim sendo, para apresentar os resultados da investigação, a estrutura do texto foi organizada em 6 capítulos, além da introdução e conclusão. O capítulo 1 é referente à metodologia e intitulado: percurso metodológico da pesquisa. Ele está organizado em subtítulos relacionados ao passo a passo do levantamento de informações empíricas. Inicialmente evidencia a abordagem da pesquisa, posteriormente fala sobre o levantamento bibliográfico, e neste subtítulo apresenta um quadro com os principais autores utilizados na discussão.

Além disso, apresenta o recorte temporal e espacial, assim como os sujeitos da pesquisa com seus respectivos perfis. Também lista os documentos normativos utilizados na análise documental. Descreve como ocorreu a obtenção das informações por meio do questionário pré-teste e das entrevistas semiestruturadas, assim como a maneira que foram sistematizados para análise e discussão. Por fim, traz uma nota adicional que explica sobre o processo de levantamento das informações no empírico.

O capítulo 2 é intitulado: currículo e Geografia: elementos para o desenvolvimento do pensamento geográfico. Neste capítulo, discute-se sobre os conceitos de currículo e disciplina escolar, evidenciando que são modificados conforme o contexto histórico e social, e de acordo com as intencionalidades dos atores sociais envolvidos em seus processos de elaboração. Também se discute sobre a Geografia Escolar no currículo brasileiro, com destaque para algumas personalidades e instituições que colaboraram no seu desenvolvimento com produções para serem utilizadas no ensino, nos espaços escolares.

Ademais, apresenta-se as perspectivas de ensino ao longo de sua trajetória no currículo, com destaque para sua função social na Educação Básica. Aborda-se sobre possíveis consequências da ausência da disciplina e seus saberes no currículo. E é finalizado com uma discussão mais recente sobre o uso de princípios, categorias e conceitos geográficos para a mobilização do pensamento geográfico nos estudantes. Nessa discussão, enfatiza-se o papel do professor, bem como a importância de sua formação para a promoção de um ensino que atenda a finalidade da Geografia na escola.

O capítulo 3, por sua vez, é intitulado: reformas curriculares: o caso do ensino médio brasileiro. A discussão apresentada nele, é referente ao contexto brasileiro, com destaque para as ocorrências a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996). Discute sobre a maneira que a Geografia esteve prevista nas diretrizes ao longo desse período. Além disso, enfatiza as reformulações mais recentes ocorridas após a promulgação da Lei nº 13.415/2017 e da implementação da BNCC. Nesse trecho do texto, fala-se sobre as mudanças nos artigos da LDB referentes ao Ensino Médio. E, finaliza com um debate sobre a reformulação que foi necessária, a partir dos desdobramentos da implementação iniciada em 2022. Nesse recorte, traz-se a discussão sobre a revogação parcial do que havia sido definido em 2017.

O capítulo 4, intitula-se: aspectos da configuração curricular do ensino médio do Piauí: como ficaram as ciências humanas e sociais aplicadas? E a geografia? Nesse capítulo, aborda-se sobre a organização do currículo do estado, correspondente ao período entre os anos de 2022 a 2024. Com isso, destaca-se aspectos referentes a organização do quadro matriz com os objetos

do conhecimento para Geografia, a partir de recortes definidos para a 1ª série. Discorre-se sobre a efetivação prática do currículo do Ensino Médio no estado e a situação do professor de Geografia nesse contexto. E finaliza com ênfase nas possibilidades para o ensino de Geografia a partir da parte diversificada do currículo. Nesse último ponto, discute-se sobre o componente Projeto de Vida, sobre as disciplinas eletivas, e outras disciplinas que foram criadas para implementação na parte diversificada.

O capítulo 5 tem a seguinte intitulação: Ensino Médio no Piauí: desafios do professor para promover o ensino de geografia pela FGB. Nele, destaca-se as dificuldades encontradas pelos professores para trabalharem os conteúdos geográficos pela perspectiva interdisciplinar e promover o ensino de Geografia. Neste capítulo há discussão também sobre a interdisciplinaridade, livro didático e a formação docente, de modo geral e no contexto piauiense. Nesse debate, traz-se, as angústias desses profissionais referentes a como planejar e ministrarem suas aulas diante da incompatibilidade entre o documento orientador do currículo e o livro didático.

A discussão das informações empíricas finaliza com o capítulo 6, que se intitula: currículo, avaliação e autonomia docente: ser professor de Geografia? Qual o tempo para seu ensino? As discussões do capítulo são sobre avaliação no Ensino Médio no contexto piauiense e seus desdobramentos no contexto escolar. Assim, evidencia-se, as implicações do excesso de avaliações internas e externas, na rotina da escola, no trabalho do professor e no tempo de aula. Enfatiza-se também nessa discussão, a avaliação ENEM + que foi criada em 2024. Uma avaliação excessivamente condicionada ao currículo e que interfere na autonomia do professor de Geografia. O capítulo finaliza com um debate sobre as crises de identidade do professor de Geografia, mediante o contexto de reformulações do currículo do Ensino Médio.

E, por fim, tem-se, a sintetização das reflexões sobre os resultados obtidos através dessa investigação, que são apresentados nas considerações finais. Assim sendo, entende-se que se trata de uma pesquisa ousada, visto que as discussões a respeito do NEM iniciaram a partir de 2017, ano da publicação da Lei nº 13.415/2017, que instituiu sua reformulação. E a investigação ocorreu concomitante ao processo de implementação da reformulação nos espaços escolares. Essa situação trouxe desafios (muitos desafios) e ao mesmo tempo possibilidades, pois promoveu discussões e evidencia resultados que contribuem para a construção do debate relacionado ao tema. Com isso, mediante as apurações aqui apresentadas e discutidas, espera-se que contribuam para o entendimento sobre o panorama geral do lugar da Geografia nesse contexto e período analisados.

Ademais, soma-se ao trabalho de Xavier (2024) na construção do debate sobre a Geografia no Ensino Médio referente ao estado do Piauí. A autora discute em sua tese, sobre como o estudo dos componentes físico-naturais, podem contribuir para o desenvolvimento do Pensamento Geográfico em jovens escolares do Ensino Médio, favorecendo a construção de conceitos científicos e do desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual. Assim sendo, identificou que isso é possível ao se trabalhar em sala de aula temáticas que levem em consideração o cotidiano do estudante, seu conhecimento prévio e mobilizando o arcabouço teórico metodológico (conceitos estruturantes, princípios e métodos) desenvolvidos pela ciência geográfica.

Soma-se ainda, à discussão de Araújo e Evangelista (2024), que também discutem sobre a Geografia no Novo Ensino Médio no estado do Piauí. Estes, trazem apontamentos de que o currículo do estado tem se concentrado no treinamento técnico em detrimento da formação crítica e reflexiva. Bem como, relega a segundo plano a importância de desenvolver um pensamento autônomo e cidadania ativa dos jovens escolares. Para os autores, o resultado disso, pode ser uma geração de indivíduos altamente especializados, mas possivelmente carentes de uma compreensão holística do mundo, da sociedade e de si mesmos. Em razão disso, assim como esta pesquisa, defendem a importância de um ensino de Geografia sólido.

CAPÍTULO 1. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Apresenta-se neste capítulo, o percurso metodológico que se refere ao processo pelo qual o pesquisador constrói os encaminhamentos para chegar aos resultados de uma investigação. Nesse sentido, enfatiza-se os procedimentos e instrumentais utilizados para a realização da pesquisa que possui abordagem qualitativa de natureza exploratória, uma vez que essa vertente “possibilita familiarizar-se com as pessoas e suas preocupações” (Deslauriers; Kérisit, 2014, p. 130). Além disso, tem a finalidade de “explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (Gaskel, 2015, p. 68), bem como de apresentar uma amostra dos pontos de vista dos pesquisados.

Ademais, a pesquisa qualitativa parte de um fenômeno social e se ocupa com um nível de realidade que não pode, ou não deveria, ser quantificado, visto que aborda o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (Minayo, 2009). O pesquisador, orientado por esse enfoque, “tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições de exigência de um trabalho científico” (Triviños, 2013, p. 133).

Além do mais, a abordagem qualitativa possibilita o conhecimento sobre a Geografia na dinâmica da reforma do Ensino Médio, por meio do currículo da rede estadual de ensino do Piauí, visto que a pesquisa qualitativa se ancora na dialética das representações e percepções dos sujeitos. E na investigação ora proposta, temos como sujeitos, os professores do Ensino Médio, além dos documentos curriculares e os orientadores do currículo, pois “pode-se dizer que o objeto por excelência da pesquisa qualitativa é a ação interpretada, simultaneamente, pelo pesquisador e pelos sujeitos da pesquisa” (Deslauriers; Kérisit, 2014, p. 131).

Além disso, a pesquisa tem caráter descritivo, cuja “interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto” (Triviños, 2013, p. 128). Os resultados são expressos por meio de declarações das pessoas, entrevistas, por exemplo, para dar fundamento concreto e necessário à pesquisa, cuja objetividade está vinculada às evidências empíricas.

Nesse sentido, o enfoque descritivo é útil devido aos instrumentais utilizados para levantamento das informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa, entre eles o uso da entrevista, conforme descrito adiante em item específico. Com o viés descritivo, busca-se essencialmente a ordenação de informações, sem o objetivo de comprovar ou refutar hipóteses exploratórias. Neste caso, abre-se espaço para novas pesquisas, uma vez que se ocupa de

aspectos subjetivos de fenômenos sociais. Além disso, nessa pesquisa, há o fato de se tratar de um fenômeno ainda em curso, que é a reforma do Ensino Médio.

1.1 Levantamento bibliográfico

Além da definição de abordagens, todo trabalho acadêmico-científico necessita também de uma pesquisa bibliográfica, para que o pesquisador se familiarize com o tema de seu interesse, acesse a produção escrita e o conhecimento já elaborado a respeito dele, fato que contribui para a elucidação do objeto em estudo. Essa fase também pode ser compreendida como revisão de literatura ou fundamentação teórica referente às principais teorias que servem para nortear o trabalho científico e é passível de ser realizada por meio de “livros, periódicos, artigo de jornais, *sites* da Internet entre outras fontes” (Pizzani et al., 2012, p. 54).

O levantamento pode considerar vários tipos de fontes que contenham informações acerca do assunto pretendido. Nesse sentido, aqui se fez um levantamento na base de dados no portal da CAPES, na *Scielo* – Biblioteca Eletrônica Científica *Online*, em artigos e livros, cujos temas e autores estão listados no quadro abaixo.

Quadro 1: Principais referenciais da tese

Principais temas abordados	Autores
Formação de professores Pensamento Geográfico	Copatti (2019; 2021); Cavalcanti (2014; 2019; 2020; 2022; 2024); Vallerius (2017).
Ensino de Geografia	Cavalcanti (2014; 2010); Costa (2012).
Currículo	Sacristán (2013); Goodson (2007; 1997); Rocha (1998); Lacerda (2018); Costa e Lopes (2016); Brasil (1996).
Disciplina escolar e Geografia Escolar	Chervel (1990); Goodson (2007; 2001; 1997); Albuquerque (2011); Cavalcanti (2020); Copatti (2023).
Geografia escolar no currículo brasileiro	Costa e Lopes (2016); Rocha (1998; 2014); Pezzato e Souza (2010); Brasil (1925); Costa (2011); Pezzato (2018); Pontuschka; Paganelli; Cacete (2007); Conti (1976).
Reformas curriculares/Novo ensino médio Interdisciplinaridade	Silva (2015; 2018) Macedo (2006); Santos e Martins (2021); Süsskind (2019); Brasil (1996; 1998; 1999, 2012; 2017; 2018a; 2018b; 2023a; 2023b; 2023c; 2024a; 2024b); Costa e Lopes, (2016); Copatti e Carvalho Sobrinho (2022); Lopes (2008); Domingues, Toschi, e Oliveira (2000); Silva (2019); Braga et al (2022); Copatti (2023); Portela (2023). Karinski (2017); Zitkpski et al, (2017)
Saberes geográficos no currículo brasileiro	Motta e Frigotto (2017); Brasil (1999); Cavalcanti (2010); Santos (2019); Silva; Carvalho Sobrinho e Leite (2017); Santos e Martins (2021); Gollege (2002); Moreira (1978).
Novo Ensino Médio na prática Ensino Médio no Piauí	Andrade (2023); Agência Brasil (2023); INEP (2022; 2023a; 2023b); Piauí (2021a; 2021b; 2022a; 2022b; 2022c; 2022d; 2023a; 2023b; 2023c; 2024a; 2024b).

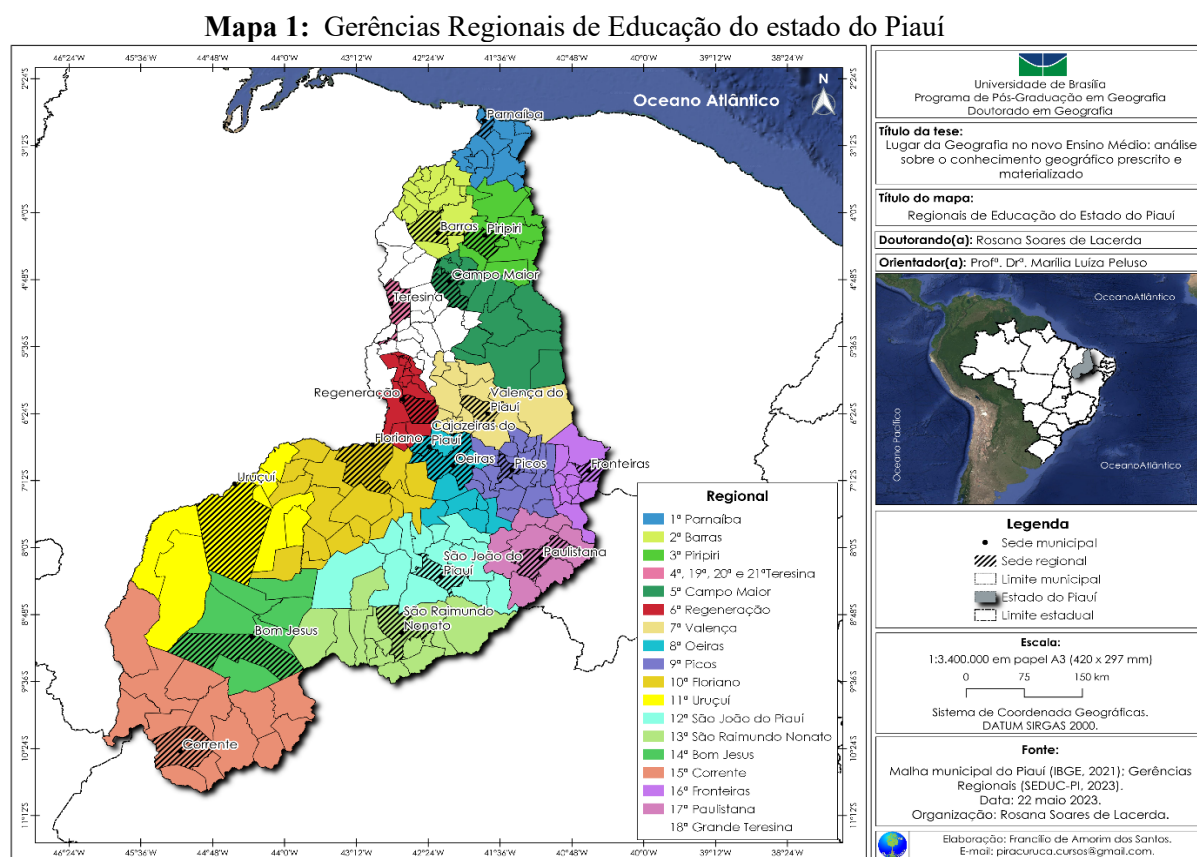
Fonte: Elaborado por LACERDA, R. S. de (2023; 2025)

1.2 Recorte temporal

A pesquisa leva em consideração o recorte temporal correspondente aos anos letivos de 2022 a 2024, período estabelecido para a implementação da reforma do Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415 e da BNCC 2018, referentes à etapa de ensino e considerando a implementação nos espaços escolares do estado do Piauí com seus desdobramentos para o ensino de Geografia.

1.3 Espacialização da pesquisa

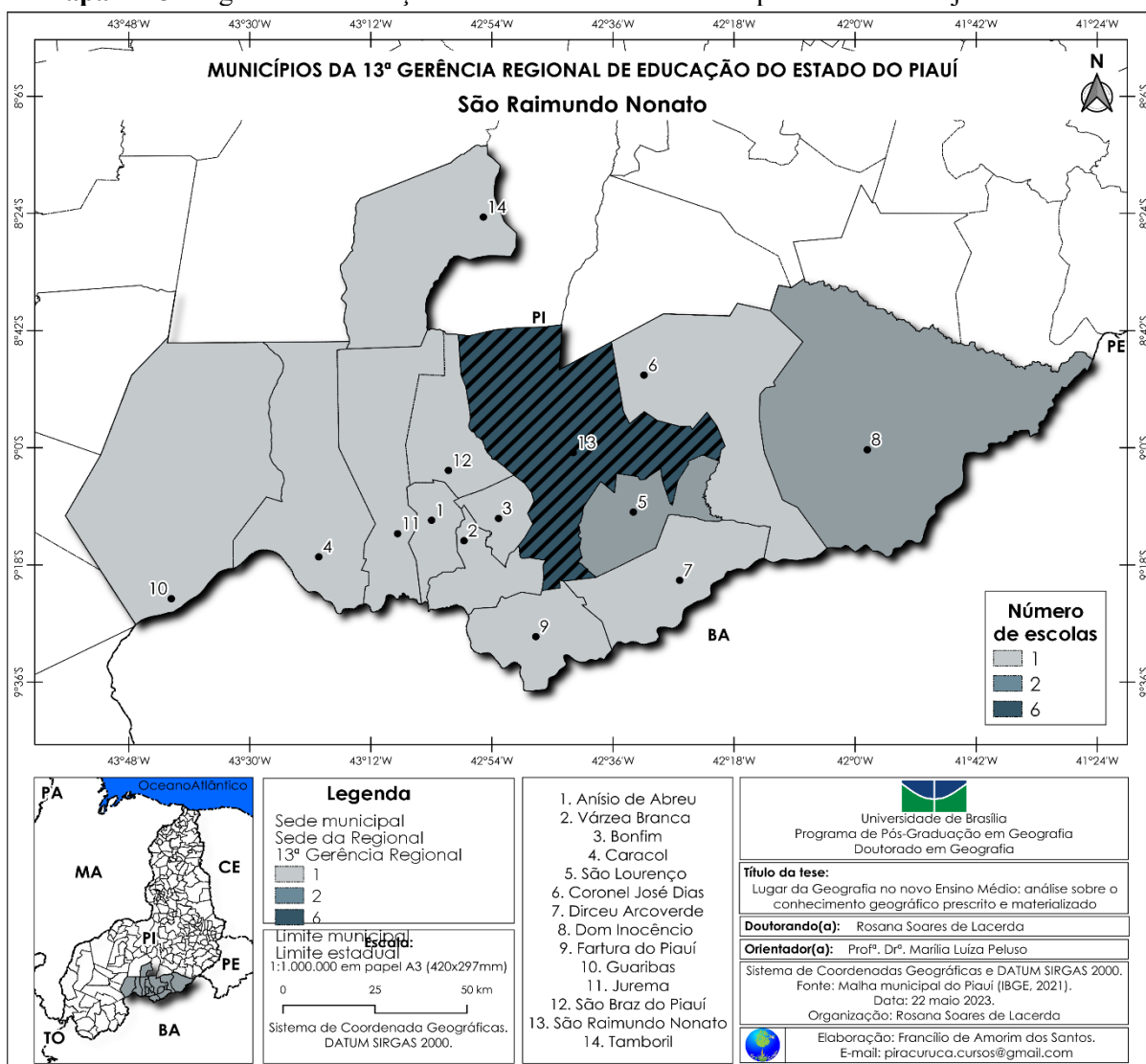
Toda pesquisa precisa ser contextualizada espacialmente, a fim de localizar o leitor e de construir uma identidade para si, visto que todo e qualquer fenômeno acontece em espaços definidos. Diante disso, descreve-se aqui o espaço da pesquisa proposta que possui características próprias. Inicia-se, enfatizando o órgão maior que rege a educação do estado do Piauí, que é a Secretaria de Estado da Educação. Esta possui várias divisões internas, além do gabinete do secretário, são elas: Superintendências, Unidades Diretoras, Assistência de Serviços, Assessoria Técnica, Gerências, Coordenações e Supervisões. Dentre elas, destaca-se aqui, as Gerências Regionais de Educação (GRE), espacializadas no mapa 1.



Fonte: Organizado por LACERDA, R. S. de (2023), a partir dos dados da SEDUC-PI (2023). Elaborado por SANTOS, F. A. (2023), a partir dos dados da SEDUC-PI (2023) e da malha municipal do Piauí (IBGE, 2021)

As Gerências Regionais de Educação (GRE), são órgãos regionais de direção e execução programada e estão distribuídas por todo o estado. Estas, de acordo com o *site* oficial da secretaria (Piauí, 2022a), somam o total de 21, conforme mostra o mapa 1, cada uma responsável por suas respectivas escolas. Entre elas, encontra-se a 13ª, com sede em São Raimundo Nonato, que possui 21 escolas sob sua jurisdição, distribuídas em 14 municípios (mapa 2), todos (exceto Tamboril) da Região Geográfica imediata de São Raimundo Nonato. Esta é composta por 13 municípios, com 18.338,584 quilômetros quadrados, cuja população é de 112.843 habitantes, conforme dados do Censo Demográfico do IBGE de 2022, sendo São Raimundo Nonato, onde se localiza a sede da regional, o mais populoso da região, com 38.934 habitantes (IBGE, 2023).

Mapa 2: 13ª Regional de Educação do estado do Piauí e municípios com escolas jurisdicionadas

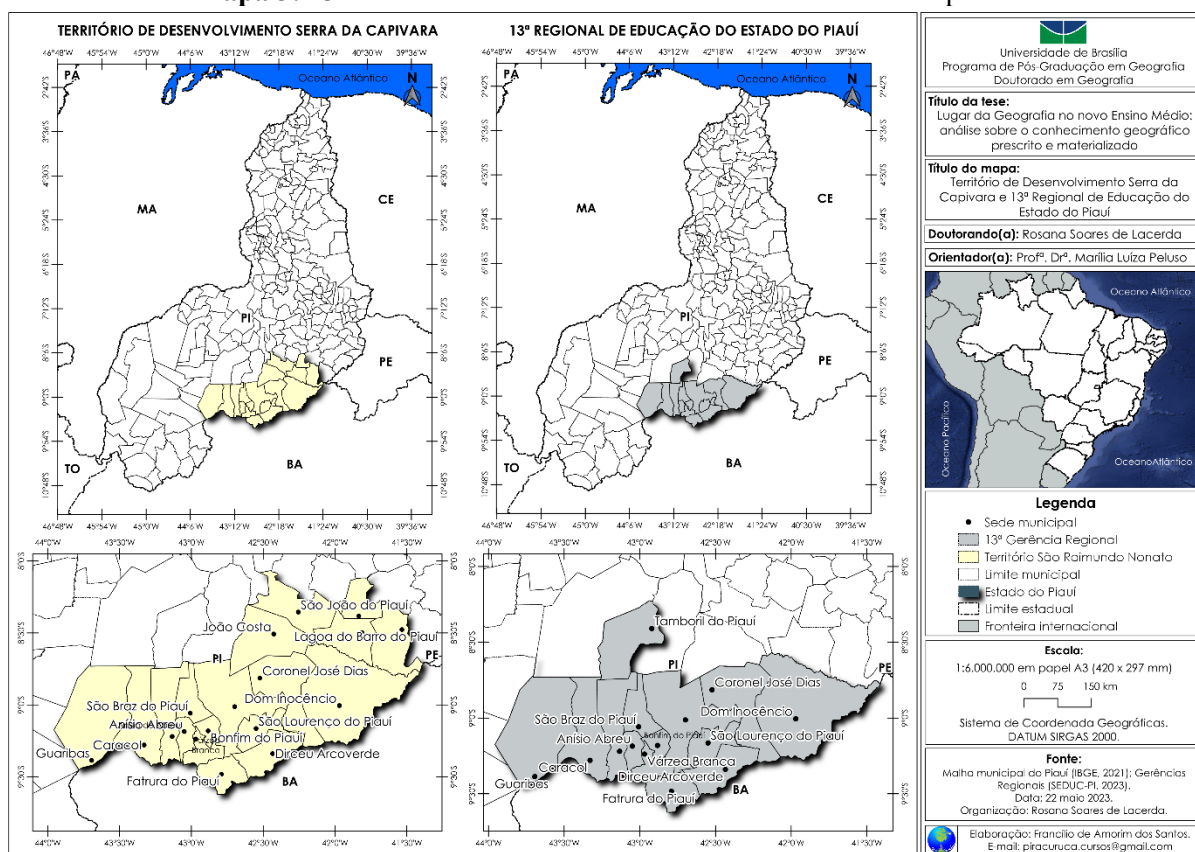


Fonte: Organizado por LACERDA, R. S. de (2023), a partir dos dados da (SEDUC-PI, 2022a). Elaborado por SANTOS, F. A. (2023), a partir dos dados da (SEDUC-PI, 2022a) e malha municipal do Piauí (IBGE, 2021)

A 13ª Gerência Regional de Educação (13ª GRE), ficou definida como recorte espacial por ser nela³ que os docentes da disciplina de Geografia, sujeitos desta pesquisa estão lotados. Diante disso, a GRE, além das localizações mencionadas anteriormente, também fica no Território de Desenvolvimento Serra da Capivara (Mapa 3).

No Território há 13 dos 14 municípios que possuem escolas jurisdicionadas à referida regional, exceto Tamboril que pertence ao Território do Vale dos rios Piauí e Itaueiras. Assim sendo, o Piauí é organizado em 12 Territórios de Desenvolvimento (TD) desde 2007, dentre eles o da Serra da Capivara que possui 18 municípios e 13 deles pertencem a 13ª GRE, constituindo a maioria.

Mapa 3: 13ª GRE e Território de Desenvolvimento Serra da Capivara



Fonte: Organizado por LACERDA, R. S. de (2023). Elaborado por SANTOS, F. A. (2023), a partir de dados da malha municipal do Piauí (IBGE, 2021), das Gerências regionais (SEDUC-PI, 2022a) e Fundação CEPRO (CEPRO, 2019)

Estes territórios foram instituídos para fins de planejamento governamental e são caracterizados pela Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí (CEPRO), como,

³ Regional de Educação na qual sou lotada como professora de Geografia, a autora da presente tese.

unidades de planejamento da ação governamental, definidos segundo suas características ambientais; vocações produtivas e dinamismo das regiões; relações socioeconômicas e culturais entre as cidades; regionalização político-administrativa; e malha viária existente (CEPRO, 2019, p. 04).

Essas unidades de planejamento levam em consideração dois aspectos: as dinâmicas econômicas, sociais e ambientais; e as vocações produtivas. Outros critérios nortearam esta divisão, como a proximidade geográfica, formas de transação, como comércio, localização dos serviços públicos federais e estaduais, proximidade das cidades de referência no território, e ainda a existência de facilidade de deslocamentos entre as populações dos municípios no território (CEPRO, 2016, p. 22).

Nesse contexto, o TD Serra da Capivara é marcado pela vegetação de caatinga e pelo clima tropical semiárido (quente e seco), fica no semiárido nordestino e se destaca na pecuária com a criação de caprinos. De acordo com o censo agropecuário de 2017, 01 em cada 04 dos caprinos existentes no Piauí são criados no território. Destaca-se também na apicultura com a produção de mel, no turismo com ecoturismo e turismo de aventura por possuir 02 Parques Nacionais (Serra da Capivara e Serra das Confusões) e dois museus (do Homem Americano em São Raimundo Nonato e da Natureza em Coronel José Dias), bem como na produção de energias renováveis, eólica e solar (Piauí Potencialidades, 2022).

Mesmo apresentando essas potencialidades, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) da maioria dos municípios pertencentes ao território é baixo, bem como as dimensões (renda, educação e longevidade) que compõem esse índice. Dentre as dimensões utilizadas para cálculo do IDHM, destacarei a da educação que está relacionada com o tema desta pesquisa. A esse respeito, de acordo com a fundação CEPRO (2016) a dimensão da educação foi a que mais cresceu na década de 2000 a 2010, situação que deixou todos os municípios do território com índices de crescimento maiores que o do Piauí.

A Fundação CEPRO atribui essa mudança de realidade ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado em 1997 e completado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para a Pré-Escola e o Ensino Médio que contribuíram para a universalização da Educação Básica. Referente à dimensão da educação, 14 dos 18 municípios do TD Serra da Capivara se encontram na faixa muito baixa e 04 na baixa. Dentre eles, 10 da faixa muito baixa e 03 da baixa possuem escolas jurisdicionadas à 13ª GRE, como explicitado no quadro abaixo.

Quadro 2: IDHM Educação – Municípios com escolas jurisdicionadas à 13ª GRE – ano 2010

Municípios	Faixa	IDHM	Territórios
São Raimundo Nonato	Baixa	0,587	TD Serra da Capivara
São Braz do Piauí		0,514	
Anísio de Abreu		0,512	
São Lourenço do Piauí	Muito baixa	0,499	
Fartura do Piauí		0,441	
Várzea Branca		0,440	
Dom Inocêncio		0,439	
Dirceu Arcoverde		0,436	
Jurema		0,435	
Coronel José Dias		0,433	
Bonfim do Piauí		0,415	
Caracol		0,409	
Guaribas		0,381	
Tamboril do Piauí		0,360	TD Vale dos rios Piauí e Itaueiras

Fonte: Elaborado por LACERDA, R. S. de (2023), a partir de dados da Fundação CEPRO (2016)

Percebe-se que o maior IDHM educação, no ano de 2010, pertencia ao município de São Raimundo Nonato, com 0,587, onde se localiza a sede da Regional, enquanto o menor foi de Tamboril do Piauí com 0,360, cuja escola é jurisdicionada à 13ª GRE, no entanto, ele pertence ao TD Vale dos rios Piauí e Itaueiras. Vale ressaltar que em nível estadual, mesmo o crescimento não sendo tão expressivo, no Piauí houve progressão do IDHM educação, com 1991 – 0,164; 2000 – 0,301; e 2010 – 0,547, 2020 – 0,700. Vale destacar ainda, que todas as escolas de Ensino Médio da 13ª estão localizadas nas sedes municipais e algumas delas possuem anexos (turmas da escola que funcionam em prédio cedido pelo município) na zona rural, a exemplo de Dom Inocêncio (02 anexos), Várzea Branca (01 anexo) e de São Raimundo Nonato (02 escolas cada uma com 01 anexo).

Quanto a instituições públicas que ofertam cursos de formação de professores, tem a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), com os cursos de licenciatura em Geografia, História, Biologia e Pedagogia. O Instituto Federal do Piauí (IFPI), com os cursos de Matemática e Física e a Universidade Vale do São Francisco (UNIVASF), com cursos de Química, Ciências da Natureza. Vale destacar que as duas últimas instituições possuem outros cursos, mas foram citados apenas as licenciaturas.

Sobre a formação de professores de Geografia desta região e que atuam nas escolas da regional, essa é ofertada por meio da UESPI desde o início dos anos 2000, pela qual a maioria é formada. Alguns pelo Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR), outros pelo período especial (meses de férias – janeiro e julho), todos pela UESPI. E tem um grupo

mais recente formado pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), na modalidade de Educação à Distância (EaD).

1.4 Análise documental

A análise Documental numa pesquisa de abordagem qualitativa, preocupa-se em buscar informações concretas nos diversos documentos selecionados que compõem seu *corpus*. Por esta razão, é bastante utilizada nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Assim sendo, caracteriza-se como, “[...] procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (Sá Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 5). Para Bardin (1977), trata-se de uma das técnicas da análise de conteúdo, cujo objetivo é a representação condensada da informação. Nessa lógica, pode-se realizar o levantamento de informações a partir de diversas fontes documentais, inclusive de leis, como é o caso desta fase da pesquisa, que se utilizou dos seguintes instrumentos legais, para compreender e discutir sobre a reforma do Ensino Médio, em nível nacional e no contexto piauiense:

1.4.1 Nacionais:

Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 1998); Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2012); BNCC do Ensino Médio, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Brasil, 2018a); Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro (Brasil, 2017); Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes (Brasil, 2018b); Portaria nº 399/2023. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio (Brasil, 2023a);

Assim como, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2024b); Projeto de Lei nº 5230/2023. Propõe alteração da Lei nº 9.394/1996 sobre a reforma do Ensino Médio (Brasil, 2023b); Lei nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Alterações decorrentes da Lei nº. 13.415; do PL nº 5230/2023; e da Lei nº 14.945/2024; Lei nº 14.945/2024. Dispõe sobre as alterações na reforma do Ensino Médio (Brasil, 2024a).

1.4.2 Estaduais:

Currículo do Piauí: Caderno 01. Apresenta a organização para a Formação Geral Básica (Piauí, 2021a); Currículo do Piauí: Caderno 02. Apresenta a organização do Itinerários Formativos (Piauí, 2021b); Portaria SEDUC-PI/GSE Nº 1863/2022, que estabelece normas e diretrizes para a organização da oferta do Novo Currículo do Ensino Médio nas Escolas da Rede Estadual para os Anos Letivos de 2022-2023 (Piauí, 2022a); Memorando SEDUC-PI/GSE/SUEB nº 2/2022. Dispõe sobre lista de Unidades Curriculares Eletivas (Piauí, 2022b); Currículo do Piauí: Unidade curricular eletiva, Nas trilhas do Piauí: Aventure-se (Piauí, 2022c); Currículo do Piauí: Unidade curricular eletiva, Moda na escola: #sigaatendência (Piauí, 2022d);

Também, a Nota Técnica Nº 01/2023. Orienta a organização das aulas e oferta das Trilhas de Aprendizagem/Aprofundamento para o Ensino Médio (Piauí, 2023a); a Nota Técnica Orientativa SUPEN/SUETPEJA 001/2024. Apresenta orientações para a organização da oferta da Matriz Curricular Básica do Ensino Médio para o Ano Letivo de 2024 (Piauí, 2024a); Normativa SUPEN nº 4/2024. Dispõe sobre a sistemática de avaliação da aprendizagem da rede estadual de ensino do Piauí para 2024 (Piauí, 2024b); e Currículo do Piauí: Cadernos Trimestrais: 1º, 2º e 3º trimestres de 2024. Apresentam o quadro matriz dos componentes por área de conhecimento (Piauí, 2024e; 2024f; 2024g).

Assim sendo, esta fase se constituiu num processo que envolveu a organização dos arquivos, o mapeamento das informações, a separação das anotações, para posterior exame e interpretação dos documentos, no intuito de extrair as informações relevantes e pertinentes para a discussão. Os documentos publicados após a Lei nº 13.415/17, foram importantes para entender a dinâmica da(s) reforma(s) do Ensino Médio iniciada(s) a partir dela. A análise da LDB e das diretrizes de 1998 e 2012 foi necessária para entender as principais diferenças dos diferentes contextos.

Sobre o contexto piauiense, foi realizada a análise para mapear a disposição das temáticas geográficas no tempo e no espaço do currículo do estado do Piauí, que serviu para identificar como os temas de Geografia são sugeridos para se trabalhar na perspectiva interdisciplinar e integrada pelas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sem perder a essência da disciplina. Para identificar os elementos elencados no item anterior, foi analisado o texto do currículo do estado do Piauí, cadernos 01(Piauí, 2021a) e 02 (Piauí, 2021b), os cadernos trimestrais de 2024 e os arquivos de orientação das eletivas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Já os documentos legais foram necessários para compreender as bases legais, bem como elas organizam e orientam a implementação das modificações decorrentes das alterações ocorridas no período estudado.

1.5 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são professores de Geografia que atuavam no Ensino Médio das escolas jurisdicionadas à 13ª Gerência Regional de Educação, vinculada à Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC/PI), entre os anos de 2022 e 2024. Entre o pré-teste e a entrevista, participaram da pesquisa, 11 professores de 08 municípios, que possuem escolas vinculadas à referida regional.

Os 05 que participaram do questionário pré-teste, são identificados por meio da letra P + um numeral de 1 a 5 na ordem sequencial, sendo (P1, P2, P3, P4 e P5)⁴. Os 07 que participaram das entrevistas, são identificados com a letra D + um numeral de 1 a 7, seguidos da primeira letra do nome (D1 L, D2 R, D3 A, D4 CH, D5 G, D6 F, D7 CR). D4 e D7 tem a inicial igual, então acrescentou-se a segunda letra de seus nomes para diferenciá-los(as), conforme consta no quadro a seguir.

Quadro 3: Perfil dos professores de Geografia do Ensino Médio – escolas jurisdicionadas à 13ª GRE

Docente	Ano de conclusão da graduação	Pós-graduação	Tempo de docência ⁵	
			EB**	EM***
2022				
P1	2015	–	–	4 anos
P2	2015	Sim, especialização	7 anos	7 anos
P3	2011	–	12 anos	12 anos
P4	2018	–	5 anos	5 anos
P5*	2013	–	5 anos	5 anos
2024				
D1 L*	2013	Cursando especialização	7anos	7 anos
D2 R	2021	Não	5 anos	3 anos
D3 A	2015	Não	8 anos	8 anos
D4 CH	2010	Sim, especialização	17 anos	9 anos
D5 G	2002	Sim, especialização	20 anos	20 anos
D6 F	2015	Sim, especialização	9 anos	9 anos
D7 CR	2001	Sim. 2 especializações	27 anos	18 anos

Fonte: Elaborado por LACERDA, R. S. de (2025), a partir das informações empíricas. *Trata-se do mesmo professor. O único que participou do pré-teste e da entrevista (2022 e 2024). Mencionado no texto como (P5/D1 L, 2024). ** Educação Básica; *** Ensino Médio

⁴ As falas dos professores do pré-teste, não são citadas de forma direta na tabulação das informações empíricas devido a não terem assinado o termo de Livre consentimento. As informações são citadas de forma geral, visto que foram utilizados para nortear as perguntas da entrevista semiestruturada.

⁵ O tempo de docência dos professores foi calculado considerando o período de aplicação de cada instrumental.

O critério de escolha dos docentes foi ter formação em Geografia e estar em exercício no Ensino Médio em escolas jurisdicionadas à 13ª GRE, no recorte temporal da pesquisa. Cabe ressaltar que em razão da rotatividade de professores nas escolas da rede estadual, apenas 01 dos participantes se repetiu nos 02 instrumentais, na ocasião das fases da pesquisa. Ele está identificado no quadro com um asterisco (P5* no pré-teste e D1 L* na entrevista). Ao ser mencionado no texto, aparecerá como (P5/D1 L com o ano da entrevista – P5/D1 L, 2024). Para a entrevista, não foi possível contato com alguns do pré-teste, não houve retorno de outros, e, devido a rotatividade, havia quem estava exercendo função distinta da docência na escola, nos dois momentos. E ainda, quem estava lotado com outro componente diferente de Geografia.

Destes profissionais, 10 são formados(as) pela UESPI (08 no ensino regular) e 02 no período especial (curso de graduação que ocorria no período de férias escolares). E 1 (um/a) pela UFPI, na EaD. Além disso, possuem idades entre 30 e 50 anos, com o curso finalizado entre 2001 e 2021. Conforme as informações do quadro, observa-se que nem todos(as) possuem pós-graduação. Os que possuem, é em nível de especialização

1.6 Passos metodológicos para levantamento e tratamento das informações empíricas

1.6.1 Questionários *online*

Foi utilizado o instrumental, questionário, com a finalidade de identificar a Geografia na proposta do NEM e como estava ocorrendo o ensino em relação aos conteúdos geográficos propostos para a disciplina na dinâmica das Ciências Humanas e Sociais aplicadas, no período pesquisado. Deste modo,

El Cuestionario es un instrumento de investigación. Este instrumento se utiliza, de un modo preferente, en el desarrollo de una investigación en el campo de las ciencias sociales: es una técnica ampliamente aplicada en la investigación de carácter cualitativa. No obstante lo anterior, su construcción, aplicación y tabulación poseen un alto grado científico y objetivo (Rojas, 2001, p. 01).

Assim sendo, o pré-teste foi enviado a 10 professores, no entanto, apenas 05 deram *feedback*. O contato com os profissionais foi realizado via aplicativo de mensagem e os *links* compartilhados por meio deles, para acesso *online* às perguntas. Nesse contexto, foi aplicado no final de novembro e início de dezembro, período de finalização do ano letivo de 2022, o primeiro da implementação do NEM.

Posto isto, pelo fato de haver 21 escolas jurisdicionadas à 13ª GRE, o questionário foi importante pela facilidade de chegar a um elevado número de pessoas, num tempo relativamente curto, possibilitando a obtenção de informações com o público pretendido, por meio dos gestores das escolas nas quais os professores trabalham ou mesmo diretamente com eles. P1 e P4, são do sexo feminino e P2, P3 e P5, do sexo masculino. Todos com formação concluída nos anos 2010, com até 05 anos de atuação, exceto P1 que possuía 07 e 12 anos.

O instrumental utilizado era misto, com perguntas abertas e fechadas para obtenção de informações de forma mais dinâmica. Foi elaborado em formulário *online* no *Google Forms*. Além disso, foi utilizado em forma de pré-teste no final do ano letivo de 2022, para sondar o cenário para organizar melhor a teorização da pesquisa e fazer os ajustes das perguntas finais para as entrevistas, o que possibilitou a compreensão da dinâmica do ensino de Geografia ao longo dos 03 anos iniciais e outros aspectos da implementação da reforma do currículo do estado do Piauí.

1.6.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista é utilizada para a captação de informações subjetivas, e é bastante útil na abordagem qualitativa. Deste modo, foi utilizada nesta pesquisa com 07 professores de Geografia atuantes no Ensino Médio em escolas jurisdicionadas à 13ª Gerência Regional de Educação do Estado do Piauí para obtenção das informações pretendidas. Trata-se de “uma conversação um a um, uma interação díade (Gaskell, 2015, p. 74). Com ela, “a cosmovisão pessoal do entrevistado é explorada em detalhe” (Gaskell, 2015, p. 75). E, “sempre foi considerada como um meio adequado para levar uma pessoa a dizer o que pensa, a descrever o que viveu ou o que viu, ou aquilo de que foi testemunha (Poupart, 2014, p. 227).

Os professores sujeitos da pesquisa que participaram da entrevista semiestruturada são todos formados em Geografia e atuam com o componente no NEM. O convite foi enviado a 10 profissionais, no entanto, apenas 07 aceitaram concedê-las. Entre os participantes dessa etapa, 06 são do sexo masculino e 01 do sexo feminino. E o período que atuam como docentes no Ensino Médio compreende de 2004 a 2024. O que possui mais tempo de experiência atua na etapa de ensino desde 2004, os demais, o período corresponde de 2008 e o mais jovem, desde 2022, ano de início de implementação do NEM.

Foram realizadas entre setembro e dezembro de 2024, em encontros individuais com cada professor em suas respectivas escolas de atuação, em salas cedidas e organizadas pelos(as)

gestores(as) das escolas. Os encontros foram agendados previamente com os professores, via aplicativo de mensagem, conforme suas disponibilidades, em comum acordo com as gestões que autorizaram e cederam os espaços das escolas para que as entrevistas fossem realizadas.

Assim sendo, foi utilizada por permitir maior liberdade de fala aos sujeitos pesquisados. Sobre entrevista semiestruturada, Gaskell (2015), a entende também como em profundidade, pois com ela é possível penetrar na realidade individual do sujeito entrevistado. Ao ser utilizada nesta pesquisa, trouxe contribuições relevantes sobre a realidade da Geografia no contexto escolar, permitindo uma cobertura mais profunda sobre o assunto. Além disso, possibilitou uma abertura e proximidade maior com os entrevistados.

Como se trata de um instrumental dinâmico que se adequa a situação e ao contexto, houve mudança na quantidade de questionamentos da primeira para a última, visto que sua abordagem traz essa possibilidade, essa vantagem. A partir da primeira, surgiram elementos que foram possíveis de ser melhor explorados nas posteriores. O questionamento novo que surgia na entrevista vigente, era inserido na posterior. Assim sendo, inicialmente se tinha 10 questionamentos e no final (nas últimas) haviam 25, que foram surgindo conforme o andamento das entrevistas.

1.6.3 Categorização e análise das informações empíricas

Posterior à realização das entrevistas, realizou-se a transcrição literal de cada uma; em seguida a leitura e a análise das transcrições para se pensar na organização das informações empíricas para a discussão. Essa leitura e análise requereu muito tempo, dada a quantidade de entrevistados e de questões que foram levantadas. Assim sendo, gerou-se um volume expressivo de informações que precisaram ser organizadas por temáticas, de acordo com os relatos fornecidos pelos sujeitos.

Utilizou-se para isso, a Análise de Conteúdo (AC) proposta por Laurence Bardin (2011), publicada originalmente em 1977, que procura mostrar aquilo que aparece indiretamente nas palavras. A AC é entendida por se tratar de um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, ao gosto de diferentes opções teóricas, mas afinada com a natureza do problema de pesquisa e com a criatividade do investigador” (Colbari, 2014, p. 254). Uma técnica de tratamento de informações não numéricas utilizada para produzir inferências de texto escrito para seu contexto social de maneira objetiva.

Em razão da técnica utilizada, não foram elaborados quadros com a sistematização das informações levantadas. Sendo assim, para a análise, a organização ocorreu por temas/categorias e não necessariamente na ordem das perguntas, visto que em algumas situações haviam falas em um item, que se mostraram mais adequadas para discussão a partir de outro. Além disso, as respostas analisadas, são as que mais se aproximam dos objetivos da pesquisa.

Para discuti-las, foi necessário articular um debate que relacionou referenciais teóricos e a pesquisa empírica. As temáticas foram agrupadas da seguinte forma: Currículo e Geografia; currículo, interdisciplinaridade e materiais didáticos; avaliação, autonomia docente e ser professor de Geografia. Assim, cada grupo de temáticas originou discussões que constituem os três últimos capítulos (04, 05 e 06).

1.6.4 Nota adicional sobre o levantamento de informações empíricas

Todas as temáticas de pesquisa na área da educação são complexas, pois a realidade social, cultural e humana está em constante mudanças. Assim sendo, estudar sobre a reformulação do Ensino Médio que está em curso e palco de intensas disputas, constituiu-se num desafio além do esperado. A realidade posta, mostrou-se extremamente complexa. Além do imaginado. Nesse sentido, ao se pensar no pré-teste, acreditava-se que seria importante para ajudar no delineamento da pesquisa, no sentido de ajustes das questões para as entrevistas e de encaminhamento para o tema central que ainda se tinha dúvidas na ocasião da qualificação: definir o foco. E de fato ajudou. No entanto, a realidade encontrada nas duas situações, surpreendeu.

Ao fazer o pré-teste, queria-se perceber as primeiras impressões dos docentes, referente ao ensino de Geografia, mediante sua atuação no contexto da reformulação em curso, visto que havia finalizado o primeiro ano letivo depois de iniciada: o ano de 2022 (ano teste). No referido ano, verificou-se que o currículo era bimestral e todas as atividades da escola se desenvolviam dentro desse intervalo de tempo: planejamento, avaliações, entre outras. Também, a lotação dos professores era por área de conhecimento, como prevista na organização da BNCC, e, das novas disciplinas, havia os componentes de projeto de vida e as disciplinas eletivas. Além disso, os professores utilizavam o livro (de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) para planejamento de suas aulas e a carga horária de Geografia já havia sofrido a primeira redução em relação ao currículo anterior.

Assim sendo, em posse dessas informações a partir do pré-teste (parte apresentadas na qualificação), direcionou-se as entrevistas para verificações referentes ao ensino de Geografia, as possíveis abordagens de conteúdos geográficos considerando a interdisciplinaridade, sobre ser professor de Geografia no contexto da reforma, formação docente. Com isso, os referenciais de leituras foram pensados e construídos nesse sentido.

Ao retornar para as entrevistas no final de 2024, o cenário era outro, dada a necessidade da reformulação da reforma, cuja implementação havia se iniciado em 2022: o currículo passou a ser trimestral, e assim todas as atividades citadas anteriormente, passaram a ocorrer nesse intervalo. Os Itinerários com suas trilhas que haviam sido implementadas em 2023, como parte do cronograma previsto, já não estavam mais no currículo. As eletivas também haviam sido retiradas e criadas novas disciplinas. Os itinerários passaram a ser de aprofundamento por áreas (mais de uma e organizadas conforme o regime de oferta: parcial [diurno e noturno] e integral). Houve o aumento da quantidade de avaliações e modificação na dinâmica dos trabalhos nas escolas. Também, mais diminuição da carga horária de Geografia. Além de ser novos sujeitos pesquisados, dada a rotatividade de professores, pelo fato de a maioria ser temporário.

Nessa conjuntura, dada a redução da carga horária de Geografia, os professores da disciplina ministraram diversas outras disciplinas nesse intervalo, o que justifica as diferentes lotações que tiveram e que estão listadas no capítulo 04, referente aos aspectos do currículo do contexto do Piauí. Além do mais, a partir das entrevistas, surgiram temáticas que não estavam previstas para discussão, mas que se fizeram necessárias devido à sua relevância nas ênfases dadas pelos(as) professores(as) durante seus relatos. Diante disso, foi necessário retomar a escrita em todo o texto para rever algumas discussões que não ficariam condizentes com os resultados encontrados. Assim sendo, os desdobramentos de tudo isso, estão elencados pelas temáticas desenvolvidas ao longo dos capítulos 04, 05 e 06.

CAPÍTULO 2. CURRÍCULO E GEOGRAFIA: ELEMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO

A educação é uma área complexa, em constante mudança e precisa estar em consonância com a sociedade de sua época e contexto. Assim, acredita-se ser plausível sua análise a partir do currículo, uma vez que o conhecimento, ao mesmo tempo que promove mudanças na sociedade, também se constitui em um produto dela. O currículo, por sua vez, para ser compreendido, precisa ser analisado considerando seu conjunto de disciplinas, bem como os conhecimentos e intencionalidades existentes em ambos. Além disso, ambos precisam ser entendidos como parte de uma sociedade historicamente situada.

Nesse sentido, interessa-nos a disciplina de Geografia e seus conhecimentos passíveis de serem mediados pelos seus professores: os conhecimentos geográficos. Assim, é importante o entendimento sobre sua trajetória no currículo brasileiro, situando-a no contexto das reformas curriculares. Isso porque, apesar de haver conceitos e fundamentos da Geografia que não mudam, os conhecimentos geográficos que permeiam e se materializam nos espaços escolares, tendem a ser mutáveis, devido ao fato de esses espaços serem ambientes sociais que se caracterizam pela fluidez e instabilidade. Além disso, esses conhecimentos são mediados de forma distinta em virtude dos contextos em que são trabalhados.

2.1 Currículo e disciplina escolar

Entende-se que para compreender as mudanças postas pela reforma do Ensino Médio, faz-se necessário conhecer o conceito de currículo e saber que se trata de um meio através do qual se define um conhecimento para ser ensinado nas escolas. Além disso, é preciso entender que a presença, ou não, de uma disciplina neste documento tem uma razão de ser e os conteúdos propagados por meio delas é resultado de uma seleção intencional que serve a um determinado fim. Assim sendo, o currículo é complexo, tem papel fundamental no ensino, e por meio dele se valida e se legitima uma matéria. Pode ser definido como:

o conteúdo cultural que os centros educacionais tratam de difundir naqueles que o frequentam, bem como os efeitos que tal conteúdo provoca em seus receptores. [...] é a expressão e a concretização do plano cultural que a instituição escolar torna realidade dentro de determinadas condições [...] (Sacristán, 2013, p. 10).

O autor afirma ainda que, de maneira mais concreta, é organizado com o que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo. Nessa conjuntura, trata-se de um documento que define uma seleção organizada, que por sua vez, regulará a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade (Sacristán, 2013). Dessa forma, constitui-se como currículo prescrito. O currículo prescrito por sua vez, “proporciona-nos um testemunho, um mapa variável do terreno: é também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da educação” (Goodson, 1997, p. 20).

O campo em seu entorno, no entendimento de Sacristán (2013) é um território de inevitável discussão e por si só, é conflitivo e polêmico, dados os questionamentos relacionados a quais saberes são necessários e passíveis de serem ensinados. Quais conteúdos são adequados, a que resultados se pretende alcançar a partir de sua aplicação, quem tem legitimidade para definir e propor o que será ensinado. E, mais importante, se os professores cumprem as prescrições, entre tantas outras indagações.

Desta maneira, não é apenas um conceito teórico, mas uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas. E, de acordo com Rocha (1998, p. 03), além de dotado de uma história: “ele é socialmente produzido e, conseqüentemente, sujeito às mudanças”, bem como, “resultado do equilíbrio de interesses e forças atuantes no sistema educativo em um dado momento. E, ao se pensar no contexto escolar, o que transita nesse espaço exerce ação, direta ou indireta, na formação e desenvolvimento do aluno” (Lacerda, 2018, p. 42).

Para Costa e Lopes (2016, p. 182), “currículo é um espaço-tempo de disputas, de busca por exercício de poder e territorialização discursiva”. Diante disso, o sentido de território e espaço-tempo de disputas como postos nessa ideia de currículo, faz todo sentido para a discussão sobre Geografia como campo científico e disciplinar. Isso porque se trata de um território simbólico, onde se desenvolve, aplica-se e se exerce o poder sobre determinados grupos (professores e alunos) não pelo uso da força física, mas no plano das ideias.

Desta maneira, territorializa uma visão de mundo através do discurso. Seria também um poder simbólico. Há essa possibilidade pelo fato de, frequentemente, fixar “parâmetros importantes para a prática da sala de aula (nem sempre, nem em todas as ocasiões, nem em todas as salas de aula, mas frequentemente)” (Goodson, 1997, p. 20). O que não significa que o que está escrito se materializará nas práticas, mas por estar designado pode influenciá-las e até mesmo defini-las.

Vale o destaque de que os conceitos mencionados, além de fundamentais para a Geografia, ao serem pensados na seara do currículo, também reverberam nas práticas dos

sujeitos escolares por meio da concepção de indivíduo e sociedade que se deseja construir, a partir de sua aplicação. Assim, desde os primórdios, o currículo e sua utilização aparecem

(...) relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em termos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de o que será ensinado em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Essa polivalência se mantém em nossos dias (Sacristán, 2013, p. 17).

Atualmente, como bem enfatizado pelo autor, essa ideia não se dá de maneira diferente, visto que permanece a dinâmica de organização e seleção de conteúdos, definidos para cada etapa de ensino. No caso do Brasil, essa determinação está materializada inicialmente na LDB (Brasil, 1996), no artigo 26 da seguinte maneira:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Além disso, define uma base comum para os currículos das 03 etapas de escolarização da Educação Básica. Isso fica explícito no artigo 26 do documento citado, em seus parágrafos e alíneas que definem quais conhecimentos precisam ser ensinados. Nesse sentido, estabelece como obrigatoriedade: o estudo de língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil; ensino de arte, educação física e ensino da História do Brasil, considerando as matrizes populacionais de sua formação; a língua inglesa a partir do 6º ano do ensino fundamental; como também, a história e cultura afro-brasileira e indígena para Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 1996).

Definem ainda temas transversais que precisam ser trabalhados ao longo da Educação Básica, como conteúdos relacionados aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher, além de educação alimentar e nutricional. Logo, a partir do exposto, entende-se que ainda recebe “o papel decisivo de ordenar os conteúdos a ensinar (Sacristán, 2013, p. 17), e por essa razão, exerce um poder regulador.

Isso pode ser identificado através da análise da LDB e da Lei nº 13.415/2017 (Lei que instituiu a reforma do Ensino Médio), documentos que legitimam a BNCC, que por sua vez define o conjunto das aprendizagens, conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidas com os alunos ao longo da Educação Básica e norteia os currículos dos sistemas de ensino das unidades federativas e as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas.

Nesse sentido, fundamentada em ambas as leis e na BNCC, cada rede elabora o seu documento regulador, considerando a base comum denominada FGB e os IF de acordo com seu contexto regional e suas possibilidades.

Além do que já foi mencionado, o tempo de escolarização para cada etapa de ensino também está previsto na LDB, no artigo (já citado). Deste modo, percebe-se que além de haver a regulação de conteúdos, bem como os períodos que precisam ser ensinados, há também a ordenação do documento através de leis. Sobre isso, Costa e Lopes (2016), citando Laclau (2011), pensam que tais documentos (LDB, PCNs, diretrizes...), são tentativas de representação (sempre provisória, precária e contingente) da política, uma vez que se constitui por intermédio de articulações de demandas atinentes à heterogeneidade social.

Além disso, por serem propostas com assinatura oficial, trata-se de “documentos que demandam legitimação no processo de negociação e conflito entre diferentes sujeitos, são marcados por ambivalências e contradições, matizando-se como resultado dos embates de posição que constituem esse processo” (Costa; Lopes, 2016, p. 183). Estes autores enfatizam ainda que, mesmo quando esses textos tidos como oficiais, buscam ser prescritivos, “nunca o são plenamente, sempre fracassam em sua pretensão, tornando pouco produtivas as dimensões ativa e pré-ativa como particularidades dicotômicas que se interpenetram” (Costa; Lopes, 2016, p. 182). Além disso,

O currículo prescritivo e o interesse dos grupos dominantes estão imbricados em uma parceria histórica poderosa [...]. As prescrições fornecem “regras do jogo” bem claras para a escolarização, e os financiamentos e recursos estão atrelados a essas regras (Goodson, 2007, p. 247).

Deste modo, o estudo sobre currículo e conforme Rocha (1998, p. 03), esclarece sobre os rumos e sobre como uma disciplina é afetada por “debates e disputas entre os subgrupos que a compõem, bem como as influências decorrentes de aspectos da política educacional e da sociedade mais ampla sobre estas disputas”. Nesse sentido, conhecimento e disciplinas são marcas curriculares definidas pela provisoriedade (Costa, 2012). Como discutido em Lacerda (2018), como a escola trabalha com conhecimentos úteis para determinado contexto histórico, caso as disciplinas dos currículos não os atendam, podem até ser extintas.

Assim sendo, de acordo com Chervel (1990), disciplina escolar é um saber produzido pelos sujeitos escolares e um dos motores da escolarização, cuja função consiste em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa e preparar a aculturação dos indivíduos em conformidade com um determinado fim, fato que constitui sua razão social. Nessa conjuntura, caracteriza-se como modos de transmissão cultural que se dirige aos alunos

como entidade própria da escola, sendo um elemento de referência para estes e para a estruturação do ensino. O autor entende que se trata de uma forma de ditar “os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (Chervel, 1990, p. 180).

Para Goodson (2001), as disciplinas se constituem sócio historicamente como respostas a demandas sociais que podem ter origens distintas, tais como contexto acadêmico, científico ou escolar. Desta maneira, a negociação com as forças externas é super importante para a construção de um campo disciplinar, pois é com base na sua capacidade de responder aos anseios sociais que ela alcança *status*, prestígio, território e maior alocação de recursos (Goodson, 1997; 1995). Assim sendo, vejamos alguns aspectos sobre a inserção e manutenção da disciplina escolar Geografia no currículo brasileiro, no item seguinte.

2.2 Construção do conhecimento geográfico e Geografia escolar no currículo brasileiro

O conhecimento geográfico científico é basilar para a Geografia Escolar, visto que por meio dela é possível o seu ensino no espaço-tempo da escola. Com efeito, a forma como este conhecimento é disposto no currículo, bem como a perspectiva teórico-metodológica adotada nas orientações curriculares e no ensino que se materializa nos espaços escolares, criam representações que povoam o imaginário dos sujeitos escolares e, conseqüentemente, da sociedade na qual estão inseridos.

Dito isto, sua presença na Educação Básica é pertinente e necessária, com tempo de aula suficiente nos espaços-tempos dos currículos. Isso, para promover a construção de debates e de consciência dos estudantes, dada sua importância na formação humanizada e cidadã, em defesa da sensibilização dos sujeitos em busca de justiça social. E pelas demandas do contexto atual, que exige o entendimento sobre as transformações do mundo para atuar nele de forma consciente (Copatti, 2023).

Assim sendo, a Geografia Escolar não é a ciência simplificada. Pelo contrário, ela reúne “um conjunto de conhecimentos cujo cerne é a perspectiva da ciência geográfica, porém, ela articula saberes e demandas sociais, a depender de contextos específicos em que é utilizada”. (Cavalcanti, 2020. p. 73). Além disso, consolida-se no espaço escolar por meio da atuação do educador. Sua constituição se dá

a partir das proposições postas pela escola (alunos e professores), pelos autores de livros didáticos e pela sociedade em geral que a influenciam direta ou indiretamente. É nesta perspectiva que se constitui um saber que é difundido nas escolas brasileiras até os dias atuais e que passa constantemente

por transformações decorrentes do contexto de cada época (Albuquerque, 2011, p. 37).

Em conformidade com Rocha (1998), entende-se que por representar o saber geográfico produzido na escola pode ser entendida como a Geografia dos (as) professores (as), resultado do processo de seleção a partir do leque maior de conhecimentos geográficos produzidos e disponíveis. Resultante ainda de:

(...) produções políticas e sócio-históricas de comunidades heterogêneas que mobilizam interesses e se articulam discursivamente em prol do desenvolvimento e da propulsão de suas bandeiras, perspectivas de mundo, de educação, de currículo e de ensino de Geografia” (Costa; Lopes, 2016, p. 188).

À vista disso, sua presença no currículo brasileiro foi marcada por modificações de cunho epistêmico-didático, até sua configuração atual. Teve seu conhecimento sistematizado, validado e legitimado por meio do currículo escolar oficial do país a partir de sua inserção no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1838⁶ (Rocha, 1998; 2014).

Conforme Rocha (2014), a partir da instalação no Pedro II, através dos regulamentos da instituição, tornou-se componente curricular obrigatório no Brasil e nos Liceus das Províncias. Nesse contexto, seu ensino e conteúdo, em nível de legislação se mantiveram praticamente inalterados, situação em que garantia uma visão enciclopédica, mnemônica e descritiva com nomenclaturas geográficas. Era um período marcado pela influência da Geografia Clássica que fazia a distinção entre Geografia Física e Geografia Humana, além de valorizar os aspectos físicos em detrimento da dinâmica populacional e dos fatores históricos.

Somente na segunda década do século XX, conforme Rocha (2014), que substanciais mudanças ocorreriam com a Geografia Escolar brasileira, diante dos debates oficiais que tencionavam a inserção da Geografia Moderna, paradigma emergente para a Ciência Geográfica da época. E seus conhecimentos foram fundamentais para a difusão da ideologia nacionalista, exigência imposta pelo poder do Estado, do período histórico conhecido como Estado Novo. Nesse contexto, era enfatizada a espacialidade nacional.

A partir do decreto nº 16.782 – A, de 13 de janeiro de 1925, foi instituída como disciplina para o ensino secundário em todo o país nas turmas de 1º e 2º anos. Em 1932, por meio da reforma Francisco de Campos⁷, que dividiu o ensino secundário em 02 ciclos (ginasial

⁶ Embora tenha estudos que demonstrem o ensino de Geografia anterior ao período do Colégio Pedro II, em 1837, como Pezzato e Souza (2010); Pezzato (2018), entre outros, partirei dele por ser o mais aceito pela comunidade acadêmica brasileira e por estar definido no currículo oficial, a partir de então.

⁷ Primeira reforma educacional de caráter nacional, realizada no início da Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Francisco Campos. Dentre as medidas tomadas por esta reforma, estavam a criação do Conselho Nacional de Educação e organização do ensino secundário e comercial. MENEZES,

– 05 anos e complementar – 02 anos) ficou definida para ser ensinada em todas as séries do ginásio⁸ (Pezzato; Souza, 2010). E, em 1941 com a Reforma Capanema que manteve os dois ciclos, diminuiu para quatro anos o ginásio e aumentou para três, o colegial, a Geografia se consolidou como disciplina obrigatória para ambos (Lacerda, 2018). Vale destacar que esse conjunto de reformas ocorreu no contexto histórico do Brasil referente ao,

“pós - Revolução de 30”, caracterizado pelo autoritarismo político e pela política econômica progressista de industrialização e urbanização, o governo de Getúlio Vargas necessitava de uma remodelação do ensino que atendessem aos anseios do Estado nacionalista que começava a se consolidar (Pereira, 2021, p. 07).

Nesta situação, caracterizou-se como o primeiro conjunto de ações para a educação do então governo provisório (no caso da reforma Francisco Campos). Foi nesse contexto também, de acordo com Pezzato e Sousa (2010), que o Estado Novo (1937-1945), inspirado na defesa de interesses de um estado corporativo, propôs uma educação com interesses nacionais, uma organização social que representava os anseios privados em detrimento do público. Com isso, nas propostas educacionais propunham um currículo único, que atenderia ao novo projeto de pátria, de nação e de educação, à medida que o projeto nacional das elites começou a se consolidar.

Diante disso, a disciplina se transformou em uma das mais importantes. Isso aconteceu, conforme Rocha (1998), devido ao papel que lhe foi designado pelos detentores do poder de Estado da época. Assim sendo, esse desejo de instituir o ensino de Geografia aos interesses do Estado está explícito no parágrafo 5º do artigo 48, do decreto nº 16.782 – A, de 13 de janeiro de 1925, conforme exposto a seguir:

§ 5º. No ensino [...] da geographia [...] darão os professores como temas para trabalhos escriptos, assumptos relativos ao Brasil, para narrações, descripções e biographias dos grandes homens em todos ramos da actividade, seleccionando, para os trabalhos oraes, entre as produções literarias de autores nacionaes as que estiverem mais ao alcance ou mais possam interessar os alumnos para envolver-lhes os sentimentos de patriotismo e de civismo (Brasil, 1925).

Sobre isso, Rocha (1998), esclarece que o ensino de Geografia nesse período era norteado pelas duas orientações epistemológicas: a orientação clássica de Geografia Escolar e

Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Reforma Francisco Campos. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/reforma-francisco-campos/>>. Acesso em: 02 de out. 2017.

⁸ Corresponde à antiga denominação, no contexto brasileiro, do ensino de 1º grau, da 5ª a 8ª série, atualmente de 6º a 9º ano.

a tradição moderna de Geografia Escolar. Isso levou a um período de choque entre ambas, mas não a substituição de uma pela outra por evolução. Posteriormente chegaram a um processo de complementaridade e se tornaram o modelo hegemônico até as décadas de 1970 e 1980 (enraizados até hoje no ensino). Ambas eram baseadas na narração e descrição, como também enfatizado no trecho do decreto citado.

A propagação dessa perspectiva de ensino, teve ainda a contribuição dos mapas que possibilitavam a visualização do delineado do território, dos elementos geográficos, entre outros. Para Costa (2011, p. 270), essa

(...) possibilidade de visualizar o traçado do país por toda parte auxiliava a incutir na imaginação popular a imagem de uma nação. Através da cartografia era possível destacar não só a particularidade de um território, mas uma história que se desejava transmitir.

Ao incutir esse tipo de mobilização e um discurso através da imagem, estimulava-se nas mentes dos sujeitos escolares, representações e pensamentos geográficos, que no caso específico do Brasil, tratava-se da construção de um sentimento de identidade nacional e de defesa do território/pátria e criava-se uma ideologia geográfica. Outro fator que contribuiu para a construção desse pensamento, foi a atuação de alguns professores como, Aroldo de Azevedo e Delgado de Carvalho, por exemplo.

Aroldo de Azevedo foi professor em diferentes níveis de ensino e desenvolveu uma produção editorial e acadêmica que, conforme Pezzato (2018), tratavam-se, entre outros materiais, de livros didáticos destinados à Geografia Escolar com grandes tiragens, entre 1934 a pelo menos 1970, além de 30 textos para o Ensino Médio. Ainda de acordo com esse autor, seus escritos foram importantes para o ensino da disciplina na época e entre suas abordagens estava a descrição e interpretação dos fatos da paisagem natural. Abordagem sintética classificatória dos fatos geográficos e elementos geográficos visíveis conformados a um sistema de classificação.

Já Delgado de Carvalho colaborou com a divulgação de conhecimentos sobre o país ainda pouco explorado. Em 1913, ele elaborou um livro intitulado, *Geographia do Brasil*, com a preocupação de apresentar o conhecimento do país a seu povo, como uma espécie de missão nacionalista, missão cívica. A cartografia era muito importante em suas produções, tanto que seu livro trazia mapas em todos os capítulos e discutiam temas variados, como relevo, hidrografia, população entre outros. Justamente, visando a construção do pensamento geográfico de território/pátria (Costa, 2011).

Nessa perspectiva, visualizava-se, conhecia-se, identificava-se, logo, acendia-se o desejo de proteger seu território. Sentimento de proteção que se construía através das representações simbólicas elaboradas através do pensamento. Além dessas contribuições, Delgado chamava a atenção para a falta de professores com formação em Geografia. Nesse cenário, defendia uma formação específica que possibilitasse aos docentes avançarem para além da simples nomenclatura e descrição dos fatos geográficos, que se tornassem capazes de explicar esses fatos e estabelecer relações de causalidade entre os fenômenos (Costa, 2011).

Tamanha era a preocupação de Delgado, que desenvolveu um livro, em 1925, (mesmo ano do decreto nº 16.782 – A/1925, que instituiu a disciplina no currículo). Tratava-se de uma espécie de manual para os professores do ensino secundário, intitulado *Methodologia do ensino geográfico* (Introdução aos estudos de Geografia Moderna), que se dividia em 03 partes: os programas e os estudos, a orientação moderna e os processos didáticos. Também foi autor de livros didáticos que serviram para apoiar sua visão de ensino.

Além disso, no âmbito acadêmico e institucional também tiveram marcos importantes para a construção, desenvolvimento e sistematização do conhecimento geográfico científico e que, conseqüentemente, incidiram na Geografia Escolar. Nessa conjuntura, houve a criação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP) em 1934, bem como a fundação da Universidade do Brasil (RJ), atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB).

Foi no contexto de criação dessas universidades e da ausência de quadros com formação específica no país, que surgiu o primeiro curso superior para formação de professores de Geografia, ofertado pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP), na década de 1930. A partir de então, iniciou-se a profissionalização docente, com a qualificação para o exercício do magistério, uma vez que até esse período, quem ensinava o conteúdo da disciplina no ensino secundário eram pessoas formadas em outras áreas, como direito, por exemplo. Profissionais que detinham o que se denominou de notório saber, pregado pela Lei nº 13.415/17, da reforma do Ensino Médio.

No contexto mencionado, a contribuição do IBGE ocorreu por meio da criação de um segmento específico para o ensino de Geografia, no periódico, Boletim Geográfico. Esse foi distribuído pelas delegacias e agências em todo o país, por aproximadamente 36 anos, pelo menos até 1978 (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007). Já a contribuição da AGB, de acordo com Pezzato (2018), foi com o auxílio na consolidação e fortalecimento das pesquisas geográficas do país e, conseqüentemente, na produção de material destinado ao ensino, fato que

favoreceu a difusão de uma Geografia Escolar Moderna. As situações citadas, conforme o mesmo autor, entre tantas outras, foram importantíssimas para a formação do professor especialista e para a construção da trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar nacional.

Avançando com a discussão, “entre 1960 e 1970, vivia-se um contexto em que as ações políticas tinham um caráter controverso de comprometimento social com o ensino” (Pezzato, 2018, p. 253). Ao mesmo tempo, na década de 1970, surgiram as primeiras propostas de Geografia Crítica no Brasil em oposição ao modelo perpetuado até então. Como o conhecimento científico contribui para o ensino no âmbito escolar, o fato de esse conhecimento ser considerado poderoso, sua possível influência na escola foi vista como ameaça política no período do governo militar. Em razão disso, o resultado foi a aprovação da lei da reforma do ensino, de nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que instituiu Estudos Sociais como “uma disciplina que descaracterizava tanto os conteúdos de História como os de Geografia” (Pezzato, 2018, p. 253).

A institucionalização de Estudos Sociais no currículo oficial foi considerada como um declínio para a Geografia Escolar. Era uma disciplina que possuía conteúdo difuso, uma espécie de aglutinação entre História, Geografia Humana e Ciências Sociais, e no final das contas se constituiu na junção de História e Geografia para o ensino. Sendo assim, a ausência da última empobrecia a formação humanística da juventude, perdia-se sua individualidade (Conti, 1976). Perdia-se ainda, a oportunidade de desenvolvimento de um pensamento geográfico concreto.

Vale destacar também o “movimento da década de 1980, que focava o ensino de Geografia, procurando atribuir maior significado social a essa disciplina escolar” (Cavalcanti, 2010, p. 05). Diante disso, conforme assinala a autora, a proposta que se perpetuava era a de uma nova estrutura em que se tinha como eixo central, o espaço e as contradições sociais, orientando-se pela explicação das causas e decorrências das localizações de certas estruturas espaciais. Nesse cenário, apesar do declínio na década anterior, os autores do movimento colocavam a escola como lugar de problematização e formação da consciência crítica. Além disso, almejava-se que os estudantes conhecessem a realidade social, a partir de um ensino crítico, reflexivo e socialmente comprometido. Para isso, seria necessário a Geografia como disciplina independente.

No entanto, os debates sobre a proposição dos currículos nacionais só tiveram efervescência e ganharam proporções na segunda metade da década de 1990, na pós redemocratização do país, com a criação da LDB e dos PCNs (que serão abordados adiante). Foi um período marcado por um contexto sociopolítico, científico e educacional de crise e de

ampliação dos referenciais interpretativos da realidade, com a reconstrução do trabalho docente a partir dessas orientações. De acordo com Cavalcanti (2010, p. 05) com as novas orientações,

reafirmou-se o papel relevante da Geografia na formação das pessoas e reconheceu-se que mudanças relacionadas ao cotidiano espacial de uma sociedade globalizada, urbana, informacional, tecnológica requerem uma compreensão do espaço que inclua a subjetividade, o cotidiano, a multiescalaridade, a comunicação, as diferentes linguagens do mundo atual.

Retomando a Goodson (1997), o autor promove uma discussão sobre comunidade disciplinar, que para ele é composta por atores sociais, como professores universitários, professores da Educação Básica e pesquisadores de um campo disciplinar que se articulam ao longo de diferentes períodos históricos, sob o nome comum deste campo. Nesse sentido, pode-se afirmar que no caso do Brasil, no processo de construção e consolidação da Geografia Escolar, além dos atores sociais considerados pelo autor, houve a participação de outras instituições como sujeitos dessa comunidade disciplinar, como o IBGE e AGB, por exemplo.

O autor enfatiza o fator negociação como fundamental para a manutenção de uma disciplina, além da busca pela produção de respostas disciplinares às demandas sociais circulantes no debate público. No caso da Geografia, parece ter perdido parte desse poder de negociação e atuação, e seu lugar de relevância social, na década de 2010, século XXI. Visto que, a reformulação curricular para o NEM desconsiderou o longo histórico da disciplina e seu importante papel na construção da cidadania nacional por meio do ensino.

Nesse sentido, a forma como foi prevista para abordagem na etapa, não apresentava conteúdos propriamente ditos, e sim, temas relevantes (do ponto de vista de quem propôs). Pois, precisavam ser abordados visando o desenvolvimento de competências e habilidades pelos estudantes, definidas pela BNCC para o Ensino Médio. Neste caso, perdeu o *status* de disciplina, uma vez que ficou incorporada à área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essa situação a deixou pior que na ocasião da disciplina de Estudos Sociais, instituída na década de 1970, visto que não ficou clara sua concepção e aumentou o número de componentes com os quais precisou dividir espaço.

Referente a essa clareza de concepção, os pesquisadores que colaboraram com a elaboração da BNCC (Castelar e Pereira, 2023, p. 65), afirmam que o movimento de sua organização foi orientado “pela necessidade de garantir o acesso ao conhecimento geográfico e suas representações fundamentais na educação básica”. Tanto que foi marcado por disputas intensas. Nesse contexto, as autoras destacam que a disputa requerida por elas, era referente às concepções de natureza epistemológica da Geografia, muito mais do que as teorias do currículo.

Com isso, na situação de proposições para alteração e implementação de uma base comum, visavam oferecer um universo vocabular que identificasse a Geografia e que poderia servir de referência para os professores da disciplina na educação básica. A intenção era torná-la (a Geografia) um conhecimento poderoso, assegurando-lhe um estatuto epistemológico que pudesse fundamentar o trabalho desses profissionais através de um vocabulário próprio da disciplina, que é compreendido como a rede de conceitos, categorias, princípios e linguagens (a cartográfica), que podem ser articulados em práticas pedagógicas pelos professores.

Para elas isso está claro, através das orientações do documento, no entanto, para muitos professores, não. Isso se revela quando vão para a prática, mediante o currículo orientado pela BNCC, conforme mostram os resultados desta pesquisa. Nesse cenário, a dissonância entre o entendimento dos pensadores de currículo e os sujeitos que materializam o ensino nos espaços escolares foi tão expressiva, que a concretização do pretense conhecimento poderoso ficou comprometido, a exemplo da Geografia. Por esta razão, foi necessário repensar a reforma proposta pela Lei nº 13.415/2017, como será discutido no capítulo 3 e em parte dos seguintes.

2.3 Possíveis consequências da ausência dos saberes geográficos no currículo

A Geografia possui uma história e um corpo de conhecimentos que precisam ser respeitados. Assim sendo, ao se propor interdisciplinaridade no contexto do NEM, situação em que é agrupada na área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, seus conhecimentos ficaram difíceis de serem desenvolvidos pelos professores, o que comprometeu seu ensino, conforme identificado nessa pesquisa. Somado a isso, teve também a diminuição de carga horária de Geografia e sua desobrigação no currículo do Ensino Médio, fato que nega aos estudantes dessa etapa, “o conhecimento necessário ao trabalho complexo e à autonomia de pensamento para lutar por seus direitos” (Motta; Frigotto, 2017, p. 03).

É nessa etapa de ensino que o aluno constrói competências que o permite a análise do real. Além disso, a Geografia leva-o a entender a sociedade e sua relação com o meio por ser um campo que “se dedica a compreender a espacialidade dos fenômenos, elegendo como categoria principal de análise, o espaço geográfico, produto histórico e social, além de outras também consideradas elementares, como lugar, território e paisagem” (Cavalcanti, 2010, p. 04). Essa compreensão se materializa através do seu ensino nos espaços escolares. No entanto, a ideia pedagógica vigente (proposta pelas orientações da reforma e ainda permanecem) é a das competências socioemocionais, socioafetivas, do aprender a fazer.

Diante disso, consequentemente, houve a desvalorização dos saberes acadêmicos ou especializados, o que leva os sujeitos escolares a um processo de adaptação na condição de aprendizes sem um aprofundamento dos saberes formais ou escolarizados. Neste caso, não desenvolvem os saberes científicos que promovem o engrandecimento intelectual. Com essa lógica, o conhecimento filosófico meio que se torna desnecessário, e o ensino passa a ser visto como uma simples instrumentalização para uma profissionalização precoce, especificamente dos jovens escolares das escolas públicas. Fator que aumenta a disparidade entre os conhecimentos adquiridos por estes e estudantes das escolas particulares que não aderiram à proposta de reformulação.

Sendo assim, a BNCC do Ensino Médio e o NEM trouxeram para o debate, questionamentos sobre o papel e a importância da Geografia Escolar na atualidade (Straforini, 2018). Nessa conjuntura, sua função social foi marginalizada e seu ensino foi posto em jogo. Sobre esse debate, Cavalcanti (2019), nos diz que a presença da disciplina na Educação Básica, deve-se ao fato de seus conhecimentos serem considerados relevantes para os indivíduos conseguirem se ver melhor no mundo e consequentemente, compreendê-lo melhor.

Deste modo, sem seu ensino, que tem potencial para desenvolvimento do exercício da cidadania, pode-se formar deficientes cívicos, como citado por Milton Santos (2002), quando se referia às reformas do final da década de 1990, e debatido com maior profundidade por Santos (2019, p. 24) em relação a reforma proposta pela Lei nº 13.415/2017, para quem:

a não presença do Ensino da Geografia nessa “Nova” Reforma do Ensino Médio presta-se a essas concepções de controle do saber pensar o espaço e do saber nele agir por parte do Estado, ocultando a complexidade socioespacial, política e econômica do atual período e contribuindo para a formação de deficientes cívicos.

Neste caso, a deficiência cívica seria a incapacidade de perceber e refletir sobre essa complexidade do contexto espaço-temporal em que se vive. Ainda conforme Santos (2019), o desenvolvimento dessa capacidade pelo jovem escolar do Ensino Médio é possível através dos conhecimentos geográficos, do ensino de Geografia. Sem esses conhecimentos, o estudante pode não conseguir interpretar as contradições sociais da realidade que o envolve. Pode se tornar um indivíduo que não reflete e não incomoda. Talvez seja essa a razão da desobrigação da Geografia no currículo (no período descrito).

O fato de haver um discurso de que os jovens escolheriam seus itinerários formativos, na opinião de Santos (2019), trata-se de fazer com que eles vejam a educação como fábula; no entanto, a intencionalidade que há por traz da proposta, é na verdade uma perversidade, uma

vez que o formato reforçou uma formação dual, destinando uma formação superficial aos filhos de trabalhadores, e a parte privilegiada ficou para os filhos das elites, visto que no ensino privado permaneceu com todo o conteúdo disciplinar específico. Ao que tudo indica, parece não ser relevante (pelo menos na concepção dos propositores dos documentos norteadores do currículo), que os jovens escolares que frequentam o Ensino Médio desenvolvam seu pensamento geográfico, suas geograficidades e seu intelecto.

Posto isto, Golledge (2002), chama a atenção para outras possíveis consequências referentes a ausência dos conhecimentos geográficos no currículo. O autor adverte que isso pode levar o aluno a não saber se localizar, levando em consideração o que ocorria na década de 1990 nos Estados Unidos, por não haver o ensino da disciplina.

Em razão disso, em conformidade com o autor, o repertório geográfico era adquirido informalmente e se tornou a principal fonte de compreensão de mundo, no país. E essa situação causou uma terrível ignorância geográfica nas pessoas, que eram incapazes de identificar o próprio país em um mapa. Nesse sentido, situação parecida pode/poderia passar a se configurar no Brasil dada a forma que a disciplina foi posta no currículo do NEM. Assim sendo, a respeito de localização e de saber situar-se, Lacoste (2012, p. 180), acrescenta que,

É preciso fazer com que as pessoas compreendam que, quando elas estão num lugar, elas não estão num único compartimento, numa única “região”. Esse local diz respeito a um grande número de conjuntos espaciais muito diferentes uns dos outros, tanto do ponto de vista qualitativo como por sua configuração.

A compreensão citada é muito necessária para o estudante saber pensar sobre as interconexões entre os diferentes conjuntos espaciais, bem como sobre as contradições neles existentes. Para assim, saberem se guiar pelas próprias práticas. Em relação a utilidade da base de conhecimentos da Geografia que são próprios, Golledge (2002), menciona duas razões fundamentais que a implicam, a saber: estabelecer onde as coisas estão e para nos lembrar de onde estão, para nos ajudar no processo de tomada de decisão.

Além disso, “ajuda-nos a saber porque as coisas estão onde estão e como e por que elas estão espacialmente relacionadas a outras coisas” (Golledge, 2002, p. 13). Situação fundamental que parte do princípio de localização, autolocalização e reconhecimento de si no mundo. No entanto, os objetivos e finalidades da Educação Básica previsto na LDB parecem não ter essa preocupação.

No parágrafo único do seu artigo 22, incluído pela Lei nº 14.407, de 2022, define o seguinte: “são objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais [...]. Vale destacar que, embora importante, ser apenas um

leitor não é suficiente para que o jovem estudante consiga desenvolver seu saber pensar e analisar as contradições do seu espaço de vivência. Esse pensar se torna possível a partir do contato com diferentes instrumentais representacionais e conceituais de outros saberes, entre eles, destaca-se a relação entre o conhecimento científico (Geografia científica) e conhecimento escolar (Geografia Escolar)

2.4 Geografia Escolar, formação docente e elementos para o desenvolvimento do pensamento geográfico

Para Cavalcanti (2019), a ideia que justifica a presença da disciplina de Geografia na escola é o pressuposto de que ela tem uma contribuição particular na formação dos alunos. No entanto, os contextos de reformas que levam a mudanças nas perspectivas de ensino, acabam impactando em suas contribuições. Com uma discussão mais recente, a perspectiva elencada pela autora, é de que a disciplina ensina um modo de pensar. Pensar pela Geografia, a partir de princípios e conceitos geográficos, que se materializa a partir da mediação didática realizada pelo professor da disciplina.

A esse respeito, em texto intitulado, O gato comeu a Geografia Crítica, Kaercher (2002), chamava a atenção para a questão relacionada ao descrédito no ensino de Geografia, e afirmava não estar relacionado aos conteúdos propriamente ditos, mas à formação dos professores e em suas concepções de conhecimento e metodologia, que não ensinavam conforme as concepções propostas para a época (discutido no item 1.2). O referido período se configurava pelo início da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para o Ensino Médio, aprovado em 1999 e que o ensino era disciplinar.

Com a implementação da BNCC, observou-se situação semelhante. Além da questão da formação do professor com os elementos citados por Kaercher, somou-se a isso, a desvalorização do saber geográfico no espaço-tempo curricular do Ensino Médio, que foi organizado por área de conhecimento para ser ensinado pela perspectiva interdisciplinar. No caso da Geografia, houve sua descaracterização pelo seu agrupamento na área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, com o viés citado. Essa situação refletiu negativamente sobre os desdobramentos no ensino, dada a perspectiva da formação inicial docente pelo viés disciplinar que ainda se apresenta como problemática e não habilita o docente para sua práxis.

Neste caso, não se levou exatamente ao descrédito, mas ao esvaziamento do conteúdo, por não priorizar os princípios e categorias específicas de cada saber, mas um conjunto por área

de conhecimento. Fato que causou confusão de entendimento por parte dos professores para colocar o ensino em prática pela perspectiva proposta. Conforme exposto por Lacerda (2023) e com os resultados do questionário pré-teste para esta pesquisa, os docentes percebiam as orientações e os materiais didáticos disponíveis, como confusos, o que causava dificuldades para identificar e ensinar os conteúdos geográficos neles/deles.

Assim sendo, ao se pensar na conjuntura das reformas curriculares, é sempre o professor quem realiza a mediação dos conteúdos com suas práticas docentes na Geografia Escolar. E esse profissional age orientado pela articulação entre a dimensão teórico-metodológica, epistemológica e pedagógica, elaboradas durante sua formação inicial docente e em seu cotidiano como professor, somadas as suas subjetividades.

Nesse sentido, agem orientados pelo seu Pensamento Pedagógico-Geográfico, que conforme Copatti (2021, p. 02) é “compreendido como constructo do profissional, um processo necessário ao desenvolvimento da autonomia do professor para a docência”. Sua construção perpassa um conjunto de elementos que vão desde os aportes teóricos, metodológicos e pedagógicos às influências de ser professor e de conhecer sobre o mundo e as diferentes realidades. Um pensamento que além de sustentar um modo de pensar geograficamente se refere a um modo de abordar geograficamente (Copatti, 2019; 2021).

Levando em consideração o tempo decorrido entre a discussão de Kaercher (2022), quando debatia sobre os PCN's, e a implementação da BNCC, há um período de pouco mais de 20 anos. E, nesse intervalo de tempo, houveram alterações referentes ao Ensino Médio (como será discutido no próximo capítulo). No entanto, os problemas dos dois momentos são muito semelhantes. Embora, de lá para cá, tenha havido avanços na formação de professores, pelo que se observa na discussão, os profissionais docentes de Geografia ainda apresentam fragilidades formativas, dadas as dificuldades de conduzirem o ensino de Geografia mediante as propostas de reformulações curriculares, em particular, no Ensino Médio.

Neste caso, transparece que o Pensamento Pedagógico-Geográfico desses profissionais, como concebido por Copatti (2021), não tem se desenvolvido em sua plenitude para promover uma articulação entre a especificidade da Geografia Científica e a dimensão escolar, independente da reforma vigente. Assim sendo, tendo em vista que toda forma de educação visa um projeto de construção social da realidade e que essa (educação) é instituída pelo poder hegemônico, mas colocada em prática pelos sujeitos escolares, entre eles os professores, torna-se importante a construção dos seus saberes de forma consistente, visto que são esses, os orientadores de suas práticas.

Dessa forma, conforme Cavalcanti (2020, p. 65),

um percurso formativo para a docência em Geografia, como em qualquer disciplina escolar, na formação inicial ou continuada, deve almejar que o professor alcance níveis cada vez mais elevados de autonomia intelectual e de autoria no trabalho para enfrentar as condições concretas que encontra, com suas dificuldades, imposições e possibilidades.

Para a isso, como aludido pela autora, é necessário propiciar oportunidades de o professor construir um quadro de referência teórico-prático, durante esse processo formativo. Nessa perspectiva, é importante o desenvolvimento de uma identidade docente que valorize sua atividade nos espaços escolares, uma vez que essa profissão requer posicionamentos fundamentados em conhecimentos filosóficos e científicos, bem como culturais especializados e peculiares. No caso do professor de Geografia, conhecimentos geográficos sólidos.

Além disso, é necessário que esse professor compreenda a relevância de sua profissão. Para isso, ainda conforme a autora, é necessário que os cursos (de formação inicial ou continuada) consigam ajudá-los a “se formarem como profissionais engajados com a causa de uma educação pública e de qualidade para todos, com a consciência da potência de sua ação de ensinar” (Cavalcanti, 2020. p. 67).

Neste caso, é preciso uma construção intelectual sólida para que consiga decidir os encaminhamentos do seu trabalho, mediante a abordagem dos conteúdos, na relação com os alunos, nos modos de conduzir o ensino, independente do currículo e do contexto vigente. Por esta razão, para que exerça bem seu papel, a necessidade formativa do profissional docente de Geografia é constante. Isso significa que precisa se estender ao longo da vida profissional e articulada à sua atuação, não somente na formação inicial (Cavalcanti, 2020).

Continuando com a discussão e avançando para a questão das reformas curriculares, para Jodelet (2015), são muitos os fenômenos que afetam a prática e a identidade docente. No caso do NEM, esses profissionais foram forçados a rever suas concepções de ensino e a forma de organização do seu trabalho de maneira geral, visto que o formato da etapa de ensino mudou totalmente com a implementação da BNCC. Assim sendo,

Face a essa situação, os professores deixaram de poder apoiar-se nos códigos do passado, nem definir a intervenção em relação a referências a estatutos e aos papéis que eram definidos por uma instituição estável, mas que se tornaram caducos. Não tem outra saída senão apoiar-se sobre a própria experiência para definir seu trabalho e o modo de se conduzir face aos alunos. Esta experiência integra ao mesmo tempo as marcas das práticas que tiveram sucesso ou que fracassaram, bem como as provocações ou os êxitos conseguidos na relação com os alunos e a consequente ressonância emocional (Jodelet, 2015, p. 74).

Nesse sentido, os docentes precisaram ressignificar suas experiências para dar conta das demandas exigidas mediante a reforma mencionada, e para isso, precisaram acessar seus universos consensuais de pensamento, seus sistemas simbólicos e de referência. No caso dos professores de Geografia, suas referências em relação à Geografia Científica, e através do pensamento, articular sua especificidade à dimensão escolar.

Dito isto, a partir da compreensão de Cavalcanti (2012; 2020), de que a atividade primordial do professor é intelectual, e, centrada em lidar com instrumentos simbólicos para o relacionamento com o mundo, acredita-se que através do ensino de Geografia, ele seja capaz de promover situações de aprendizagem junto a seus alunos, incitando neles, a mobilização do seu pensamento geográfico. Assim sendo, para Cavalcanti (2019), pensamento geográfico é um conjunto de operações que dão corpo ao conhecimento produzido e que constitui um modo de pensar geográfico; a capacidade geral de realizar a análise geográfica de fatos e fenômenos. Na mesma direção, Copatti (2021, p. 07), amplia o conceito, com a seguinte afirmação:

pensamento geográfico abrange a sistematização de noções e conhecimentos que permitem interpretar o espaço e compreender relações nele construídas, para além da habilidade de se orientar e raciocinar sobre ele. Abarca a atividade intelectual estruturada sobre temas de preocupação com a realidade, buscando a complexificação pela interpretação científica e pela ciência geográfica, consolidando-se como o modo de pensamento específico desse campo do conhecimento.

Deste modo, em defesa da importância sobre a construção deste pensamento, Cavalcanti (2019), partiu da ideia de Gomes (2017) sobre a Geografia ser uma forma de pensar, uma forma original de produzir conhecimento. Sendo assim, no entendimento da autora, há perguntas geográficas consideradas fundamentais a serem mobilizadas no ensino escolar para se elaborar raciocínios que serão acionados a partir da capacidade de pensamento, denominada de pensamento geográfico. A saber: onde? Por que aí?. São perguntas que aguçam o olhar geográfico na busca por princípio de coerência dentro da ordem espacial. Para a autora, ao se levantar a questão: “Por que as coisas estão onde estão? Isso é qualificar o espaço, é dar sentido à ordem das coisas. Essa ordem não é casual, natural, neutra, ao contrário, ela é subjetiva, social e historicamente produzida” (p. 69).

Nesse sentido, entende-se que as perguntas são importantes na construção desse pensamento, visto que colocam o sujeito como sujeito de conhecimento e implicam no anseio pelo entendimento sobre como as coisas estão distribuídas no espaço geográfico (Cavalcanti, 2019). Nessa direção, a mobilização dessas perguntas através do ensino de Geografia, permite o desenvolvimento de estruturas narrativas nos sujeitos escolares, de modo que estes construam

em suas mentes, a relação entre si e o mundo exterior, e dessa forma elaborem criem suas geografias particulares.

A esse respeito, Doreen Massey (2017), no texto intitulado, “A mente geográfica”, afirma que grande parte de nossa Geografia está em nossa mente, ou seja, nas imagens mentais que construímos e carregamos sobre o mundo. Diante da afirmativa da autora, infere-se que os estudantes já possuem suas próprias geografias. Elas são construídas ao longo de suas vivências e devem ser exploradas através do ensino, mediado com princípios científicos, de maneira que se questionem a respeito delas e as reconstruam.

Assim sendo, as afirmações da autora vão ao encontro das proposições para a mobilização do pensamento geográfico no estudante. Nesse sentido, as imagens mentais e as informações conceituais que estes possuem, podem ser exploradas através das perguntas geográficas propostas por Cavalcanti (2019), para a construção desse pensamento. Para conduzir o ensino através dos elementos citados, o professor precisa “ter clara a epistemologia da Geografia, a relação entre a dimensão acadêmica e escolar dessa ciência e sua dimensão pedagógica [...]” (Copatti, 2021, p. 19), visto que são elementos que trazem aportes ao trabalho docente.

Sendo assim, “o professor de Geografia pode possibilitar ao escolar tornar-se leitor do mundo [...]. Com isso, esse sujeito pode reconhecer a relevância do conhecimento geográfico para seu viver” (Alves; Rosa; Cunha, 2022, p. 78). Cabe destacar que essas afirmações sobre condução do ensino para mobilização do pensamento geográfico nos alunos, referem-se aos processos cognitivos inerentes ao professor de Geografia. No entanto, para a efetivação do processo nos espaços escolares, é preciso considerar também as questões estruturais relacionada à realidade a que o trabalho docente está condicionado, visto que se torna um fator importante para essa efetivação.

Assim sendo, deve-se considerar as proposições curriculares, as questões estruturais e conjunturais. Bem como, as políticas ligadas a escola e seus sujeitos, quais sejam, alunos, pais, gestores, entre outros. Além das hierarquias superiores que vigiam e estão o tempo todo buscando condicionar excessivamente o trabalho docente. Nesse sentido, além de haver preocupação com o processo formativo dos professores, os currículos e os materiais didáticos precisam proporcionar elementos que facilitem seu trabalho. Para isso, também precisam dispor de conteúdos claros em relação à disciplina, para que estes profissionais desenvolvam um ensino consistente, sem perder de vista os conteúdos geográficos.

CAPÍTULO 3. REFORMAS CURRICULARES: O CASO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

A Lei nº 13.415/2017 e a BNCC do Ensino Médio consolidaram os alicerces da reforma do NEM no Brasil, mas não foram suficientes para garantir sua implementação, uma vez que há uma infinidade de variáveis que influenciam nesse processo e várias heterogeneidades precisam ser levadas em consideração, como mostra esse capítulo.

3.1 O Ensino Médio no Brasil: principais alterações a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB

O Ensino Médio vem passando por um processo de acirrada disputa na composição de sua política curricular e em suas finalidades, desde a aprovação da LDB em 1996, período em que passou por inúmeras reformas (Silva, 2015; 2018). Assim, ao se discutir sobre política de currículo, “é necessário pensar o espaço-tempo dessa política como um cruzamento entre características globais do capitalismo e especificidades locais em um processo que envolve hibridismos” (Macedo, 2006, p. 286). Nesse sentido, a atual reforma do Ensino Médio para ser entendida, precisa estar contextualizada com o cenário atual do Brasil e do mundo, considerando a conjuntura de globalização, que na definição de Milton Santos, é denominado de meio técnico científico-informacional. Logo, faz-se necessário uma análise a partir desta perspectiva.

Assim sendo, o pós-década de 1990 foi marcado, dentre outros acontecimentos, além da globalização, pela redefinição na geopolítica mundial e pela hegemonia neoliberal, situação em que a noção de competência direcionada para o ensino e os saberes práticos tenderam a se tornar mais importantes que os filosóficos. Assim sendo, essa noção de competência, trata-se de interferências e imposições das políticas externas atreladas ao capitalismo sobre o sistema educativo. Interferências que se dão por meio da implementação de reformas educacionais, como a que se discute nesse texto.

Significa dizer que são influências de organizações internacionais multilaterais com interesse em implantar uma política educacional nacional alinhada a reestruturação produtiva do capital. Entre essas organizações estão: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros (Gonçalves; Deitos, 2020). Nesse sentido, esse cenário de reformas se materializou em muitos dos problemas que os professores passaram a vivenciar cotidianamente nos espaços escolares,

inclusive no Brasil, uma vez que é neles onde se efetivam os preceitos da política educacional brasileira que está

[...] cada vez mais articulada à necessidade de qualificação dos trabalhadores para as novas formas de organização do trabalho produtivo. [...] vinculadas ao discurso da necessidade de formar uma nova força de trabalho qualificada, polivalente e competente (Santos; Martins, 2021, p. 02).

Nesse cenário, as políticas educacionais para a referida etapa de ensino se adequam a estas novas exigências e têm recebido especial atenção que se justifica pelo fato de se constituir na última etapa de escolarização da Educação Básica e composta por um grupo heterogêneo de maioria jovem, entre 15 e 17 anos de idade. Além disso, trata-se de uma população com diversos anseios e que tem a escola como um meio de adquirir conhecimentos e se prepararem para seu futuro como profissional e pessoa humana.

Por essa razão, ao mesmo tempo que chama atenção, torna-se um campo de disputas no que se refere a definição de suas finalidades, dado o público que o frequenta, fator que levou a elaboração de uma série de documentos regulatórios para esse fim, conforme expresso no Quadro 4, adiante:

Quadro 4: Ensino Médio Regular – Cronologia das proposições e reformas: 1996 – 2024

ANO	OCORRÊNCIAS
1996	* Sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96. * Art. 26 – determina que se tenha uma base nacional comum para todas as etapas da educação básica. * Art. 35 – finalidades do Ensino Médio – EM. * Art. 36 – Organização curricular do EM.
1998	* Homologada a Resolução 03/1998 do Conselho Nacional de Educação, com base no Parecer 15/98. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). * Vincula o currículo do EM a demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo. * Propõe o currículo com base em competências e habilidades.
1999	* MEC publica os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) Organizado por áreas, define “competências e habilidades” para cada área/disciplina.
2003/2004	* Seminário em Brasília - Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho. São enunciadas as ideias centrais que darão sustentação conceitual e metodológica a um processo de reformulação do EM: Trabalho, ciência e cultura.
2004	* Decreto 5.154 Revoga o Decreto 2.208/97 e possibilita o Ensino Médio Integrado – Educação Profissional – integrada ao EM.

2009	* EC 59/2009 Obrigatoriedade escolar para a faixa etária de 15 a 17 anos (faixa etária indicada para o ensino médio) * Criado o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) com vistas a induzir à reformulação do Ensino Médio.
2011	* Aprovado o Parecer 05/11 que altera as DCNEM e incorpora as bases conceituais debatidas no Seminário de 2003.
2012	* Homologadas com base no Parecer 05/11 a Resolução 02/12: novas DCNEM. * Criada na Câmara dos Deputados a CEENSI (Comissão destinada a promover estudos com vistas à reformulação do EM).
2013	* Dez/2013 Relatório da CEENSI traz o PL 6.840/2013.
2014	* Em discussão o PL. Em várias audiências públicas é aprovado em 17 de dezembro com vistas a ir a plenário em 2015 (o que não ocorre). * Aprovado o Plano Nacional de Educação Meta 3 – universalizar em 85% o acesso da faixa etária de 15 a 17 anos.
2016	* Publicada a MP 746/16, em 23 de setembro. Propõe a Reforma do Ensino Médio.
2017	* Aprovada no Congresso Nacional a Lei nº 13.415/17 originada na MP 746/16. Institui a reforma do Ensino médio. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, inserindo o artigo 35-A e alterando o artigo 36. * Art. 35-A vincula a Base Nacional Comum Curricular aos direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, e, 36 indica como será o currículo desse nível de ensino, conforme expresso a seguir: * Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação [...]; * Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...].
2018	* MEC publica a BNCC do EM. Retrocede ao currículo organizado por competências e apenas Língua Portuguesa e Matemática têm detalhamento. As demais disciplinas estão subsumidas em áreas descritas em termos de competências que o EM deve desenvolver nos estudantes. * Publicada a resolução nº 21, de 14 de novembro de 2018 que destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio e a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. * Publicada a resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017.

	* Publicada a portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. * Publicada a portaria nº 1.024, de 4 de outubro de 2018. Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018.
2020/2021	* Publicação da portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. * Secretarias Estaduais de Educação elaboram e publicam suas propostas de currículos.
2022	Início da implementação do Novo Ensino Médio nas escolas.
2023	* Publicada a portaria nº 399, de 8 de março de 2023. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. * Publicada a portaria Nº 627, de 4 de abril de 2023. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. * Publicado o relatório referente à consulta pública instituída pela portaria nº 399, de 8 de março de 2023, que visava a avaliação e a reestruturação da política nacional de Ensino Médio. * Publicado o projeto de Lei nº 5230/2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Transformado na Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 a qual promove novas alterações no Ensino Médio.
2024	* Publicada a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Promove novas alterações no Ensino Médio. * Alteração do artigo dos artigos LDB referentes ao Ensino Médio: Art. 35 define o tempo de duração e as finalidades do Ensino Médio. Revogação do artigo 35-A Inclusão do Art. 35-B, que define a composição do currículo do ensino médio com formação geral básica e de itinerários formativos. [...] Inclusão do Art. 35-C, que define a carga horária da formação geral básica, com total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, para ocorrer com articulação da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada. Inclusão do Art. 35-D, que definindo que a Base Nacional Comum Curricular do ensino médio estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, por áreas do conhecimento com seus componentes curriculares.

	* Resolução CNE/CEB Nº 2, de 13 de novembro de 2024. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM.
--	---

Fonte: Elaborado por LACERDA, R. S. de (2023; 2025) Adaptado de Silva (2018)

Como exposto no quadro, em pouco mais de 20 anos houveram vários marcos normativos no sentido de adequar as finalidades ao público do Ensino Médio. Entre esses marcos estão quatro diretrizes curriculares de abrangência nacional, dois decretos, um programa indutor de reformulação curricular e até mesmo alterações nos artigos da LDB direcionados a essa etapa de ensino. A penúltima mudança citada, ocorreu a partir da Lei nº 13.415/2017 conhecida como a lei de reforma do Ensino Médio, a partir de então, passou a ser designado de Novo Ensino Médio. Já a última, foi decorrente da publicação do projeto de Lei nº 5230/2023, posteriormente transformado na Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, que revogou parcialmente o que havia sido instituído em 2017, apelidada de, Reforma da Reforma, resultando em novas modificações em artigos da LDB que tratam desta etapa de ensino.

Deste modo, o currículo do Ensino Médio, a partir da penúltima mudança dos artigos da LDB (quadro 4) passou a ser orientado pela BNCC, que estabeleceu um conjunto de competências gerais e competências específicas para cada área, organizou a etapa por área de conhecimentos que se dividiu em FGB e IF. De acordo com Silva (2015), a proposta de organização do currículo com essa perspectiva não é recente, visto que se dá no pós-LDB/1996, com as DCN de 1998 (Parecer CNE/CEB nº 15, de 1998 e Resolução CNE/CEB nº 03, de 1998).

Além disso, em texto posterior, Silva (2018), afirma que a BNCC recupera o discurso da necessidade de adequação da escola ao mundo do trabalho, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional. Para a autora, bem como para Santos e Martins (2021), trata-se de um discurso recuperado, revigorado, mas com a mesma essência das proposições e orientações dos PCNs da década de 1990.

Assim sendo, a justificativa dos elaboradores do currículo para a reforma a partir da Lei nº 13.415/17, ao invés de elencar melhorias para a qualidade do ensino, fundamentou-se no argumento sobre a baixa qualidade da etapa de ensino, na falta de interesse do jovem pelo Ensino Médio, que por não ser atrativo, levaria à evasão. Ademais, assentava-se na ideia de correção do número excessivo de disciplinas não adequadas ao mundo do trabalho, bem como na possibilidade de escolha dos jovens sobre um IF mais adequado com seu desejo ou necessidade, entre outros fatores. Situações que não aconteceram na prática, visto que, além de os alunos não exercitarem a escolha, também aumentou a quantidade de disciplinas, dada a criação de eletivas (como discutido adiante).

Dessa forma, simplificou-se as reais faltas e as reduziu ao currículo, desconsiderando a realidade social e socioeconômica do país, onde jovens matriculados na etapa de ensino contribuem com a renda familiar. Sob essa perspectiva, contribui-se para a criação de um imaginário sobre um Brasil que em tudo e a todos se configuram em apenas uma totalidade, como se o país fosse homogêneo, dotado de características simétricas e lineares.

Essa forma de pensar se aproxima do entendimento de Massey (2015) sobre Globalização, que a tem como projeto que cria uma imagem de mundo como deve ser, tendo a globalização como unilateral, única alternativa. Seria como pensar a realidade socioespacial de forma homogênea, ignorando o fato de que toda região possui trajetórias próprias, histórias e realidades específicas. O não reconhecimento da diversidade existente ignora a heterogeneidade contemporânea da realidade dos lugares. Trazendo essa discussão para o campo do currículo, especificamente para a BNCC, que passou a orientar a elaboração dos currículos das unidades federativas, isso ocorre da mesma forma, visto que a maneira como foi proposta, ignora as várias realidades socioespaciais do país.

Retomando a questão da escolha de trajetórias pelos estudantes, Silva (2018) e Sússekind (2019), já advertiam, em 2018 e 2019, antes mesmo da implementação ocorrer de fato, que não havia espaço para isso como divulgado nas propagandas para o NEM. Sendo assim, as definições ocorreriam dadas as condições de oferta dos sistemas e redes de ensino, como ficou, de fato, estabelecido na lei da reforma. Além disso, para Santos e Martins (2021, p. 16), existe outra questão: a BNCC reforça a responsabilidade individual dos jovens no enfrentamento e resolução de seus problemas. Sobre isso, faziam a seguinte ponderação:

ao jovem cabe ser protagonista e a escola a ajudá-lo a construir seu projeto de vida, garantindo aos ‘estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem’, de modo a contribuir para que façam escolhas pessoais e coletivas pautadas na cidadania e em princípios éticos. (Brasil, 2018, p. 463) [...]. Se houver falhas, culpabiliza-se a escola e os jovens.

Diante desse entendimento, percebe-se que o currículo pensado se adequa ao contexto de globalização na sua forma atual (2025) e assim como a própria globalização é um projeto, um truque enganoso e ilusório em certa medida, conforme Massey (2015). Além disso, uma vez que:

os dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, **projetos de vida e protagonismo do estudante**, prepondera,

assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania (Silva, 2018, p. 11. **Grifos nossos**).

Essa noção abstrata enfatizada por Silva, ocorre justamente porque no discurso posto, o ensino seria centrado no estudante e com base em seu projeto de vida e no desenvolvimento de competências, que na BNCC se define como: “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018a, p.08). Com isso, para Silva (2018, p. 12), nos textos dos documentos normativos que discorrem sobre esse formato de ensino,

quando se associa a prescrição de competências à atribuição de sentido aos saberes escolares, ela é tomada em sentido restrito e utilitarista. A experiência limitar-se-ia à aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos, ao exercitar o que é aprendido na escola em situações da vida cotidiana. Por essa forma de pensar, a experiência formativa não se concretiza. Uma vez reduzida à aplicação, ao imediato, reforça-se a ideia de que o conhecimento se limita a dar respostas imediatas às situações problema do dia a dia, e se impede que se tome o conhecimento como objeto de experiência que oportuniza a reflexão e a crítica.

Nesse sentido, percebe-se o reforço de uma formação para adaptação, o que limita a possibilidade de emancipação do indivíduo, dos sujeitos escolares. Assim, “as linhas abissais que desenham as políticas curriculares atuais agem coisificando os conhecimentos, ferindo a autonomia e desumanizando o trabalho docente e, ainda, descaracterizando o estudante na sua condição de diferente, de outro legítimo” (Süssekind, 2019, p. 104).

Continuando com a discussão, Goodson (2007, p. 251) menciona que “a inércia contextual de um currículo prescritivo, baseado em conteúdo, não resistirá às rápidas transformações da nova ordem do mundo globalizado”. Além disso, enfatiza que,

sendo um “planejamento possível” da aprendizagem, o currículo prescritivo é, então, totalmente inadequado para a ordem flexível do trabalho – nessa análise, ele está condenado e requererá uma substituição rápida por novas formas de organização da aprendizagem (Goodson, 2007, p. 248).

Sobre isso, Goodson sugere trabalhar as narrativas de aprendizagem como um mecanismo de aproximação com a realidade dos estudantes, para que a aprendizagem faça sentido para eles. De acordo com o autor, as pessoas responsáveis por pensar o currículo precisam levar isso em consideração: pensar em algo conexo com a realidade vivida. Para o autor, ao se pensar a aprendizagem considerando o contexto de vida do estudante com base em

situações reais, há a possibilidade de maior engajamento que pode ser dado como certo, visto que pode fazer mais sentido.

A esse respeito, de repente seja baseado nessa premissa que se nortearam os proponentes da reformulação do Ensino Médio, ao pensarem o componente curricular Projeto de Vida como possibilidade para o NEM nas 3 séries da etapa de escolarização. O referido componente não aborda as narrativas dos estudantes como sugerido por Goodson, mas tem a intenção de contribuir para orientá-los na definição de seu futuro pessoal e profissional. Dito isso, o componente ganha destaque na BNCC para o Ensino Médio e está definido da seguinte forma:

o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos (Brasil, 2018a, p. 472-473).

Vale destacar que, ao propor o protagonismo do aluno, tira-se a responsabilidade do Estado e dos sistemas de ensino para com a definição de futuro dos estudantes, ao tempo que responsabiliza esses sujeitos por suas escolhas. Isso não é de todo ruim, no entanto, um jovem de 15/16 anos ainda não possui maturidade suficiente para definir qual caminho percorrer.

Contrário ao ponto de vista de Goodson e ao elencado pela BNCC, Young (2011), entende que um currículo deve ser baseado no conhecimento e na disciplina, e não no aprendiz, como presume a ortodoxia atual. Para ele, faz-se necessário concebê-lo “não como um instrumento para alcançar objetivos tais como ‘contribuir para a economia’ ou ‘motivar aprendizes descontentes’, mas como intrínseco ao motivo por que, afinal, temos escolas” (Young, 2011, p. 610). De modo que as escolhas feitas se materializem em formas alternativas de promover o desenvolvimento intelectual dos jovens escolares. E esse desenvolvimento intelectual se configura de um processo baseado em conceitos e não em competências e habilidades.

Para Young (2011), conceitos são sempre sobre alguma coisa, que por sua vez precisam de um conteúdo para serem mobilizados, visto que sem ele, o estudante não desenvolverá sua compreensão sobre o mundo e não progredirá em seu aprendizado. Vale destacar que a discussão de Young se dá no contexto da Inglaterra, com a modificação do seu currículo no ano de 2008, mas se aplica ao Brasil no contexto da referida reforma que seguiu a lógica dos países desenvolvidos, e ao que parece, é uma tendência mundial.

Assim como discutido pelo autor, referente ao cenário na Inglaterra, aconteceu/acontece também no Brasil, uma vez que a reforma do Ensino Médio (tal como proposta pela Lei nº

13.415/2017) conferiu peso menor ao conteúdo das disciplinas e maior aos temas/tópicos que atravessam um largo espectro de disciplinas, de forma conjunta por área de conhecimento. Além do mais, procurou maneiras de personalizar o currículo, relacionando-o mais diretamente ao conhecimento e às experiências cotidianas do aluno.

Mediante ao que foi discutido até aqui, observa-se que nos preceitos da BNCC, há um discurso pautado na individualidade (quando propõe trabalhar o projeto de vida), na liberdade de escolha (quando anunciou escolha do IF pelo aluno), bem como da competitividade. Nesse sentido, intensificou a “construção de subjetividades que interiorizam o fracasso ou o sucesso como responsabilidades unicamente individuais” (Santos; Martins, 2021, p. 17).

Diante disso, assim como as autoras, entende-se que o NEM dificultou e empobreceu a suposta capacidade de escolha dos jovens escolares, quando precarizou o conhecimento ao reduzir a carga horária da base comum e diminuiu a importância de disciplinas vinculadas às Ciências da Natureza e às Ciências Humanas, em particular da Geografia. Sabe-se que a aquisição da autonomia e do protagonismo se dá pela capacidade de reflexão desenvolvida pelo estudante mediante o domínio de conteúdo de caráter científico e tecnológico. No entanto, estes foram secundarizados na BNCC, que prioriza saberes supostamente úteis para a vida cotidiana e de caráter comportamental. Fator que levou a se pensar na reestruturação da proposta de reforma, como discutido adiante.

3.2 Reformulações curriculares para o Ensino Médio: o caso da Geografia

Como aludido anteriormente, o desenvolvimento da Geografia teve diferentes momentos no cenário educacional brasileiro e durante sua trajetória, teve papel de centralidade em alguns momentos. Assim sendo, a partir de sua historiografia, foi possível entender sua contribuição para a educação nacional. Pode-se dizer que essa disciplina escolar serviu de apoio para um projeto de sociedade, até mesmo quando esteve ausente (quando condensada junto à História em Estudos Sociais), visto que aí havia a intenção de promover a acriticidade.

Assim sendo, o Ensino Médio, tal como conhecemos hoje, tem seus primórdios na reforma Francisco Campos. De lá para cá, essa etapa passou por diversas modificações passando pela Lei nº 5.692/1971 (que instituiu Estudos Sociais), pela Constituição de 1989 (que previa uma base nacional comum), pela LDB (1996) que rege a educação nacional, pelos PCNs, as diretrizes para o Ensino Médio, até sua configuração mais recente com a atual reforma,

iniciada a partir de 2017 por força de lei, como já abordado em linhas anteriores. Esse percurso também incidiu na Geografia que esteve presente nesses documentos oficiais.

Nesse contexto, a partir dos PCNs que serviriam como parâmetros para a criação de currículos pelas redes municipais e estaduais, a disciplina de Estudos Sociais saiu de cena e a Geografia voltou a ser independente (o que havia mudado com a LDB de 1971). Além disso, desde então, já se propunha a divisão do ensino em áreas do conhecimento, assim como a interdisciplinaridade, oficializadas com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998) (Brasil, 1998), que não explicitava a divisão de disciplinas e nem as descrevia (fato realizado nos PCNs para o Ensino Médio – 1999), no entanto, destacava a importância do conhecimento disciplinar.

Apesar de propor a organização por área de conhecimento, enfatizava que “as diferentes disciplinas estimulam competências comuns, bem com a complementaridade entre as disciplinas de modo a facilitar um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado aos alunos” (Brasil, 2012). Além disso, as DCNEM de 1998 ainda definiam o ensino por competências e habilidades, e entre os conteúdos previstos para serem ensinados por meio daquelas (competências e habilidades) referentes às Ciências Humanas estavam, “compreender a sociedade sua gênese e transformação, e como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos”.

Além de que, também, sugeriam a interdisciplinaridade como estruturadora dos currículos do Ensino Médio, as quais mencionavam no inciso I, do artigo 8º, que as escolas precisavam partir “do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos”. Ademais, definiam as disciplinas escolares como recortes das áreas de conhecimentos que de forma isolada, não esgotavam a realidade dos fatos físicos e sociais, e por esta razão, necessitavam de interações interdisciplinares para melhor explicar tais situações e promover a compreensão da realidade por parte dos estudantes.

A proposição pela interdisciplinaridade e organização por áreas de conhecimento permaneceu nas DCNEM de 2012, que já faziam a descrição disciplinar de forma clara e não excluía nenhuma disciplina, além de mantê-las independentes, conforme explícito no § 2º do Art. 8º:

§ 2º A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos

e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores (Brasil, 2012).

Nessa organização, o documento também listou no parágrafo único, do artigo 9º, os componentes curriculares integrantes das áreas de conhecimento e que eram obrigatórios no ensino, naquele período. Com isso, a Geografia constava na área de Ciências Humanas, junto com História, Filosofia e Sociologia, e como mencionado, todas de forma independente, com proposição interdisciplinar, no entanto, cada uma com foco em seus objetos de conhecimento. Em relação à disciplina Escolar Geografia, além de elencada como obrigatória, eram enfatizados quais conhecimentos precisavam ser abordados por meio dela.

Mediante a reforma instituída pela Lei nº 13.415/2017, a interdisciplinaridade como colocada previa a organização e planejamento do conhecimento por áreas, sem definição disciplinar, como se se tratasse de um conhecimento único. Previu também, a interdisciplinaridade entre diferentes áreas do conhecimento. Com essa forma de organização, os componentes curriculares perderam sua autonomia e especificidade, além disso, levou ao empobrecimento de conteúdo da etapa do Ensino Médio (melhor discutido adiante). Também,

a leitura de interdisciplinaridade dos documentos tende, simultaneamente, a se relacionar à possibilidade de integração na área de Ciências Humanas, dados os supostos objetos comuns entre as disciplinas da área. No entanto, nos textos específicos para Geografia, a interdisciplinaridade é apropriada pelo discurso disciplinar geográfico, delineando-a como uma característica da própria disciplina (Costa; Lopes, 2016, p. 192).

Vale destacar que não se quer falar aqui sobre a interdisciplinaridade como algo ruim, pelo contrário, é uma abordagem absolutamente necessária, no entanto, descaracterizar as disciplinas se torna algo muito perigoso e da forma como previstas para a etapa de ensino, não atendeu aos objetivos pretendidos (conforme as informações apresentadas nesta pesquisa, sobre o contexto do Piauí). Trata-se apenas de entender que há a ausência de enfoque da BNCC referente aos conceitos estruturantes de cada ciência e isso inclui a Geografia. Com a reforma, ela passou a ser um componente sem obrigatoriedade para o Ensino Médio e perdeu sua especificidade, tanto na 13. 415/2017, quanto nas DCNEM-2018 e na BNCC, documentos orientadores dos currículos das redes.

Destaca-se também, o fato de que os PCNs de 1999, traziam claramente uma proposta de trabalho com os conceitos da disciplina, e propunham ao planejar o ensino de Geografia, iniciar pelo conceito de espaço geográfico, para em seguida partir para paisagem, lugar,

território e demais. Além disso, definiam a finalidade do ensino da disciplina a partir de seu corpo teórico-metodológico por meio do qual, a mesma se fundamenta, explicitando o valor da disciplina para perceber e conceber o mundo atual (Copatti; Carvalho Sobrinho, 2022).

Assim sendo, com a penúltima nova reforma, resultante da Lei nº 13.415/2017 e com a BNCC, os conceitos estruturantes saíram de cena de forma específica por disciplina e passaram a ser pensados pela área como um todo, no caso da Geografia, pela área de Humanas, uma vez que esse documento não destina uma parte para esse fim. Sobre o ensino por conceitos no caso da Geografia, Cavalcanti (2010, p. 08) lembra que “o desenvolvimento do pensamento conceitual, que permite uma mudança na relação do sujeito com o mundo, generalizando suas experiências, é papel da escola e das aulas de Geografia”. No entanto, o documento orientador dos currículos define apenas que:

Considerando as aprendizagens a ser garantidas aos jovens no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Cada uma delas pode ser desdobrada em outras ou ainda analisada à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e da sua cultura (Brasil, 2018a, p. 562).

A partir do exposto na citação, observa-se que as categorias da área como definidas pela BNCC, são discutidas brevemente no texto, considerando a área como um todo. Com isso, entende-se que essa organização em prol da tematização e problematização de algumas categorias fundamentais da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, tende à superficialidade, em razão de desconsiderar as especificidades de cada perspectiva científica, como percebido nos contextos de ensino.

Assim sendo, considera-se que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, no entanto, o NEM ficou organizado em área de conhecimentos com caráter integrado, interdisciplinar. Isso ocorre, de acordo com Costa e Lopes (2016, p. 185), que interpretam a interdisciplinaridade como um componente organizador do currículo, pelo fato dessa abordagem estar sendo “entendida, nas atuais políticas para o Ensino Médio, como sinônimo de currículo integrado”.

Os autores, fundamentados em Lopes (2008) e MEC (1999, p. 102), pontuam que a busca pela integração curricular ocorre baseada também na justificativa de que,

no contexto atual do paradigma pós-fordista, há necessidade de indivíduos polivalentes, formados com base nas habilidades e nas competências mais

complexas e superiores, que, por sua vez, seriam formadas de modo plausível numa perspectiva integrada, **cuj**a argumentação se evidencia em premissas como a de que no Ensino Médio se busca ‘um perfil de formação do aluno mais condizente com as características da produção pós-industrial (**Grifos nossos**).

Contudo, essa premissa/discurso (interdisciplinar) não foi novidade, visto que já era considerada nos documentos de orientações curriculares desde a década de 1960 (Domingues; Toschi; Oliveira, 2000). Nesse sentido, permaneceu prevista na BNCC e na lei da reforma do Ensino Médio. Todavia, é algo bem difícil de ser colocada em prática escolar cotidiana, devido a formação do professor que não é condizente com essa proposição, como indicam as informações empíricas. Uma proposição, que como já aludido, intencionou o planejamento e o ensino considerando a área de conhecimento e não mais a disciplina.

Deste modo, em concordância com Silva (2018, p. 12), entende-se que um currículo em que as disciplinas são subsumidas a uma área de conhecimento, “não permite o aprendizado e o exercício da reflexão com a profundidade que a formação cultural exige”. E acrescenta-se que não basta apenas criar um novo currículo, um novo formato para ser trabalhado, se não se pensar em adequar a formação de quem realmente põe em prática as atividades no espaço escolar, que é o professor e até mesmo o aluno.

Outro ponto que merece destaque, é o fato de a formação integral ter se configurado apenas em extensão de permanência de tempo do estudante na escola. E, a qualidade do ensino colocada pela reforma, proposta em 2017 e iniciada em 2022, estava pautada na melhoria dos índices educacionais em detrimento da qualidade social, a exemplo de se trabalhar visando melhorar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Programa Internacional de Alunos (PISA). No caso do Piauí, também tem a avaliação estadual intitulada de Sistema de Avaliação do Estado do Piauí (SAEPI), realizada anualmente, geralmente no último bimestre, que por sua vez, tem avaliações de treino ao longo do ano, denominada de Avaliação Global Integrada. Ambas, também verificam a proficiência em Português e Matemática e seguem a mesma lógica do IDEB.

Nesse sentido, percebe-se que são as avaliações externas (a escola e ao Estado) de larga escala que definem o currículo, uma vez que por meio delas, analisa-se apenas a proficiência em Português e Matemática, logo não se tem uma qualidade verificada em todos os componentes (assunto melhor debatido no item sobre avaliação no contexto do Piauí). Assim, ao priorizar somente essas duas disciplinas e o Inglês, nas três séries do ensino médio como obrigatórias, mostra claramente a interferência de órgãos internacionais nas políticas curriculares/educacionais e, conseqüentemente, na definição de conteúdo a ser ensinado, uma

vez que todo o ensino está adequado à essas avaliações externas padronizadas (Silva, 2019; Süsskind, 2019).

Nesse sentido, os referidos órgãos exercem interferências em nível nacional, mas também há as que agem diretamente em nível estadual, como no caso do Piauí, onde há a ação direta de empresas nacionais que também definem o que e como trabalhar nos espaços escolares, fortalecendo o setor privado, a saber: Instituto Unibanco, Fundação Leman e Instituto Ayrton Sena, por exemplo. O Programa jovem de futuro do Instituto Unibanco é um dos exemplos que pode ser citado, o qual treinou os gestores para analisar os dados escolares por meio de um Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE), que se assemelha a plataforma de empresas. Entre esses dados, estão índices de proficiência de Português e Matemática, avaliados no SAEPI.

Retomando a discussão sobre a disciplina escolar Geografia e avançando para sua diluição em Ciências Humanas e Sociais aplicadas, entende-se que nas escolas públicas, seus conhecimentos se deram de forma fragmentada, e com o risco de desaparecer da etapa de ensino em discussão (risco que ainda existente). Nessa nova conjuntura, o ensino de Geografia entrou num jogo difícil, visto que, uma vez que se os estudantes escolheram/escolhessem um itinerário diferente de Ciências Humanas, implicaria em pouco contato com os conhecimentos da disciplina nos últimos anos de sua formação básica. Essa fase que se caracteriza justamente pelo momento de maior desenvolvimento cognitivo, o mais propício para a consolidação de sua formação humana, intelectual e crítica como sujeito social. Bem como para melhor compreensão das diferentes espacialidades e suas contradições.

3.3 O Ensino Médio na prática: cenário nacional a partir da reformulação promovida pela Lei nº 13.415/2017

Ao analisarem as mudanças propostas pelos PCNs e pelas DCNEM 1998 para o Ensino Médio, Domingues, Toschi, e Oliveira (2000), mencionavam a possibilidade de fracasso pela falta de estruturação das escolas e referente à formação de professores. Nesse contexto, os autores citavam a falta de êxito das leis anteriores, referente as reformas de 1960 (Lei nº 4024/61) e 1970 (Lei nº 5692/71). Em seu ponto de vista,

Naquelas, o insucesso se deveu, basicamente, à ausência de financiamento do processo de manutenção e investimento e à falta de uma política “agressiva” de formação de professores e de recursos humanos em geral. Deveu-se também à ausência de uma política de adequação do espaço e da infraestrutura

pedagógica, além da inexistência de uma política editorial que superasse o passado.

Diante disso, e levando em consideração o cenário da reforma proposta pela Lei nº 13.415/2017 (com implementação iniciada em 2022), deu-se em situações semelhantes. Sendo assim, no primeiro semestre de 2023 (período correspondente à metade da pesquisa, ora apresentada), também já se questionava a possibilidade de ocorrer o mesmo, ou seja, fracassar pela falta de estruturação das escolas e pela fragilidade na formação dos professores. Nesse cenário, esta pesquisadora já levantava os seguintes questionamentos: o NEM pode ter o mesmo destino? Pode estar fadado ao fracasso? E sim. Após a materialização no ano teste (2022), a maneira como havia sido pensada em 2017, precisou ser revista e reestruturada. Vejamos como tudo ocorreu nesse contexto e seus principais desdobramentos.

Isto posto, do ponto de vista propositivo, a reforma aparentemente era algo muito positivo, uma vez que o modo tradicional de ensino em que as disciplinas ficavam separadas em gavetas distintas, agora precisariam ser ensinadas de modo que conversassem entre si. Contudo, conforme especialistas da área previam, materializou-se de forma dissemelhante nos diferentes estados, de acordo com a região onde o estudante vive e com o desenvolvimento econômico de cada estado, organização das redes, bem como os recursos disponíveis para a execução das proposições da reforma.

Além disso, as escolas não eram obrigadas a oferecer todos os itinerários formativos constantes na lista pré-definida pelo estado, no entanto precisavam escolher ofertar até duas áreas, limitando-se a isso. Nesse sentido, cidades com uma única escola pública de Ensino Médio, ofertavam 02 itinerários dentro de suas possibilidades e o jovem estudante era obrigado a cursar os disponibilizados no município onde vive e que seria possível realizar seus estudos. De acordo com a carta aberta pela revogação da reforma do Ensino Médio (2022), são quase três mil municípios do país, nessa situação.

Nesse sentido, a maior quantidade de itinerários seria/foi possível em cidades maiores, onde o número de instituições também é maior, fato que forneceu mais opções a quem vive e estuda nesses locais. Assim, o que se pode perceber diante dessa situação, é que se aumentou o risco de agravamento das desigualdades educacionais e por consequência, também sociais. Diante desse cenário, enquanto escolas particulares ofereciam/oferecem infraestrutura de laboratórios para que os alunos tenham aulas de robótica, por exemplo, nas escolas públicas, eram ofertadas disciplinas que ensinavam a fazer coisas banais, como será mostrado adiante.

Desta maneira, teve também o fato de que na nova conjuntura, os professores não foram envolvidos no processo de construção da flexibilização, fator que pode tê-los levado ao não

engajamento na execução das propostas. Por não serem tratados ou vistos como agentes, mas meros executores e até mesmo por não se sentirem preparados. Além disso, o resultado da consulta pública sobre a reforma, realizada pelo MEC no ano de 2017 e disponibilizada no site do senado federal, não foi respeitado, situação que demonstra o não atendimento aos anseios da comunidade escolar, conforme discutido por Silva, Carvalho Sobrinho e Leite (2017). Os autores mostram que a referida consulta ouviu 78.116 pessoas, situação em que 73.565 se mostraram contra a reformulação e apenas 4.551 a favor.

Além do mais, saberes tradicionais perderam espaço (como discutido anteriormente) e uma sobrecarga foi colocada para professores da rede pública, e entre esses saberes, encontram-se os conhecimentos geográficos. Embora o notório saber tenha sido posto para professores do itinerário de formação técnica, o que se percebe é que a permissão dada pela lei da reforma, abriu precedente para o Ensino Médio como um todo, uma vez que professores, antes lotados com suas disciplinas de formação, foram, e ainda são, obrigados a pegar outras para complementarem sua carga horária, como os professores de Geografia, por exemplo.

Diante disso, percebe-se que a materialização da proposta ocorreu de forma muito pior e muito mais precarizada do que se imaginava. Com a análise dos documentos normativos, via-se a possibilidade de os professores serem lotados com todas as disciplinas da área de conhecimento (como de fato aconteceu em algumas escolas, embora a proposta seja de ver a interdisciplinaridade com professores em suas formações se articulando dentro da área de conhecimento). No entanto, diante dos relatos dos professores atuantes nos espaços escolares, nota-se uma situação ainda mais decadente, mais precária, que é a sujeição em ministrar disciplinas sem o mínimo de conhecimento e domínio, em nome de fechar carga horária e em certa medida, manter seus empregos (discussões mais aprofundadas adiante).

Enquanto haviam escolas bem estruturadas que podem desenvolver na íntegra a proposta, outras ficaram à mercê, marginalizadas por não conseguirem o mesmo feito, dadas as suas condições estruturais em material humano e de infraestrutura. Após o ano teste (2022) que marcou o início da implementação da flexibilização curricular, experiências ocorridas pelo Brasil e mostradas por Pichonelli (2023), evidenciaram que as intenções da proposta do NEM não foram tão exitosas como esperavam seus formuladores, que tinham a ideia de ofertar conteúdos mais atraentes para os estudantes e mais próximos de suas realidades, a partir dos itinerários formativos.

Nessa conjuntura, ficou evidente que além da perda de espaço por conteúdos importantes no espaço-tempo do currículo, como o caso da Geografia, houve também o aumento da desigualdade. Isso porque a depender da realidade socioespacial, há escolas bem

equipadas, e outras não, para atendimento do proposto, dado o despreparo dos professores para com disciplinas criadas (muitas vezes consideradas irrelevantes por eles), além das questões estruturais⁹.

Essa realidade se tornou muito preocupante porque além de sobrecarregar o docente, também tornava as aulas incompreensíveis e até mesmo monótonas, tanto para ele quanto para os alunos, no sentido de se tratar do mesmo profissional com a mesma dinâmica de trabalho, e caso a relação com os alunos não fosse amistosa, poderia também comprometer o processo de ensino e aprendizagem, prejudicando ambos os lados. Situações semelhantes a essas também ocorreram no Piauí, não só no ano teste, mas também nos seguintes (2023 e 2024), parte do recorte temporal desta pesquisa, cuja discussão dos próximos capítulos trazem mais detalhes.

Além disso, de acordo com a carta aberta para revogação do Ensino Médio (2022), uma das justificativas para a reforma era pautada na diminuição da quantidade de disciplinas escolares obrigatórias, no entanto, o que ocorreu na prática foi o oposto. No caso do estado de São Paulo, como exemplificado pela carta, o 2º ano do Ensino Médio, em 2022 possuía 20 componentes curriculares. Também, conforme mencionado por Andrade (2023, p. 01):

Alguns estudos apontam que foram criadas mais de 1.500 disciplinas no país afora. Leva-se em conta que essas disciplinas foram impostas aos professores para manterem suas cargas horárias, independente se eles dominassem ou não essa “nova” disciplina, quer fosse eletiva, quer fosse “trilha de aprofundamento de estudos”.

Posto isto, além do argumentado na citação, havia/há diversas críticas sobre o modelo em vigor no período analisado, no que se refere a essas disciplinas eletivas, sobre quais tipos de conteúdo eram ensinados por meio delas. Pichonelli (2023), cita alguns casos que ocorreram também no estado de São Paulo, onde aulas de Química e Sociologia foram substituídas por disciplinas denominadas de “Brigadeiro Gourmet” e “Mundo Pet”, por exemplo. Cabe destacar também o fato de que,

(...) os estudantes não **se sentiam**, como a reforma previa, protagonistas do próprio destino. A maioria citou que os itinerários simplesmente não estão os atraindo. A percepção “mais do mesmo” foi citada diversas vezes. É como se todas as disciplinas, embora tenham nomes diferentes e inovadores, fossem exatamente a mesma coisa. Parece que o efeito, pelo menos nesse início e na

⁹ De acordo com o artigo apresentado por Pichonelli (2023), havia o caso de um professor do estado da Bahia, formado em língua portuguesa que relatou ministrar várias disciplinas fora da área para complementar sua carga horária, dentre elas uma eletiva de Geografia, intitulada de “A arte de morar”, que o próprio não sabe dizer o que significava. Situação semelhante foi citada numa reportagem realizada por Andrade (2023), que falava sobre um professor de Matemática da rede pública estadual de São Paulo, lotado em mais de um itinerário, que relatou ministrar 16 aulas na mesma turma durante sua semana de trabalho, sendo que algumas delas requerem um *designer* de jogos ou um programador, no entanto, ele não se sentia preparado para tamanha complexidade.

fase de transição, tem sido justamente o contrário do previsto: a escola está ficando mais tediosa e mais cheia de conteúdos e aulas. A mudança é que essas novas aulas, diferentes das anteriores, são, muitas vezes, rasas, e os alunos estão solidários com a dificuldade de seus professores em lecionar sobre algo sem terem recebido a devida capacitação (Andrade, 2023, p. 01. **Grifos nossos**).

Diante do cenário descrito, ocorreram reivindicações através de protestos por todo o país, realizado por professores, alunos e pais de alunos (em março de 2023), pedindo a revogação da Lei nº 13.415/2017, devido a uma série de problemas percebidos por esses agentes sociais, mediante a observação dos resultados da materialização reforma, no ano teste de 2022.

Além disso, houve reivindicações também por meio de entidades relacionadas a educação. Entre as iniciativas está a carta aberta para revogação do Ensino Médio (Ensino Médio posto pela Lei nº 13.415/2017), publicada no dia 08 de junho de 2022 e assinada pelo Observatório do Ensino Médio e por entidades como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entre outras, que apresentou várias situações consideradas absurdas para o ensino. Trata-se de uma reforma tão problemática que o governo federal, por intermédio do MEC, resolveu repensá-la.

Através da medida de suspensão tomada por meio da Portaria nº 399, de 8 de março de 2023, instituiu uma consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio no prazo de 90 dias, que foi realizada por meio de audiências públicas, oficinas de trabalho, seminários e pesquisas nacionais com estudantes, professores e gestores escolares sobre a experiência de implementação do novo currículo nas 27 (vinte e sete) Unidades da Federação (Brasil, 2023a).

Sobre isso, em entrevista ao G1, o então Ministro da Educação, Camilo Santana, afirmou na época, que as escolas que haviam iniciado a implementação do NEM continuariam com o processo. Sobre isso, confirmou que a intenção da consulta era ampliar discussão e ouvir, principalmente professores e alunos, que executavam a política na prática. Verdade seja dita, pela análise sobre a fala do gestor, na prática não houve mudanças no cronograma de implementação no contexto dos espaços escolares, no que se referia a questões de disciplinas eletivas e itinerários formativos. A suspensão, era referente apenas a questões relacionadas ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2024.

Sobre isso, até aquele momento, acreditava-se que não haveria modificações na estruturação do que estava posto até então pela lei da reforma. No entanto, aconteceu. Como posto adiante. A propósito, de acordo com a professora e coordenadora do Observatório do

Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Mônica Ribeiro da Silva, em entrevista à Agência Brasil, publicada no dia 12 de março de 2023, a estratégia da consulta pública dentro do prazo estipulado, poderia desmobilizar o debate nacional já em andamento naquele momento. Em seu entendimento, parecia não haver disposição do governo em revogar a lei, como pediam as reivindicações, mas apenas fazer ajustes ao que já estava posto (Agência Brasil, 2023), como de fato aconteceu.

Ainda de acordo com as falas da professora na entrevista, havia naquele momento, 27 Ensinos Médios pelo Brasil, um para cada estado e para o Distrito Federal. Além disso, haviam currículos com 200 e 900 páginas em diferentes estados, todos com assessoria privada, o que para ela refletia a existência de um enorme mercado que atende apenas as fundações empresariais. A mesma reportagem também ouviu o professor e pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), Daniel Cara, que considerava a reforma inadequada. Em sua fala, enfatizou que:

Pelo que se tem visto nas escolas e nos trabalhos relacionados a projeto de vida e empreendedorismo, o Brasil será “uma fábrica de coachings de Instagram” se houver insistência na atual reforma. “É um conteúdo completamente absurdo nas escolas, é tratar questões sérias como filosofia, sociologia, história e geografia como autoajuda. Isso não pode prevalecer” (Agência Brasil, 2023, p. 01).

A situação descrita pelo pesquisador se justifica pelo teor dos conteúdos de disciplinas eletivas, com as já exemplificadas no texto. Além disso, para ele, a reforma gerou desorganização nas redes. Ainda de acordo com a Agência Brasil (2023), os especialistas ouvidos na reportagem, bem como entidades educacionais que defendiam a revogação da reforma, sugeriam a (re)implementação da DCNEM de 2012 como alternativa, as quais foram definidas após longo debate, e consideradas mais adequadas. No entanto não chegaram a ser implementadas devido ao contexto de desorganização política da época.

Reivindicavam também o retorno do Fórum Nacional da Educação, por entendê-lo como mais adequado para realizar esse debate sobre o Ensino Médio, visto que se trata de um espaço de interlocução entre a sociedade civil e o governo, estabelecido pela lei do Plano Nacional da Educação (PNE), de 2014 e dissolvido em 2017. Para os especialistas, o texto da DCNEM 2012 trouxe avanços no que se refere à concepção do Ensino Médio como direito social, avanços na perspectiva de projeto entre disciplinas. Além de articular os eixos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura para formação integral do estudante, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (Agência Brasil, 2023).

De acordo com Andrade (2023, p. 01), o NEM era “um projeto ambicioso e, a menos que viesse acompanhado de um grande investimento em infraestrutura e na formação do corpo docente, poderia, sim, estar fadado ao fracasso”. Isso porque a formação desse profissional é fator importante e tem papel determinante no que se refere a manutenção da qualidade de sua prática pedagógica para a aprendizagem dos estudantes, e consequentemente, para as transformações do sistema de ensino. O que de fato se confirmou.

Além dos pontos mencionados, a desorganização também foi percebida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, durante a realização do censo escolar de 2022. O órgão também admitiu que a implementação do NEM se constituiu como um desafio para o MEC, para as secretarias de educação e para a própria instituição que encontrou dificuldades técnicas para realizar a pesquisa e tratar as informações levantadas. É tão verdade que não apresentou dados sobre a estrutura curricular do NEM, referente a 2022, (ano teste), cujas informações foram impactadas pelo não entendimento do Ensino Médio pelos respondentes dos questionários aplicados para a coleta de dados (INEP, 2023a).

Na justificativa dada por meio de nota técnica informativa (Nota Pública nº 1/2023-CGCQTI/DEED), a instituição afirmou que “trata-se da mais abrangente reforma dessa etapa da educação básica desde os anos 1990, com impactos significativos nos arranjos curriculares das redes e escolas, na carga horária de estudos e no trabalho docente” (INEP, 2023a, p 01). E apresentou os principais obstáculos para o tratamento dos dados, a saber: dificuldades em relação à compreensão sobre as novas variáveis (itinerário formativo, projeto de vida...) do arranjo curricular em implementação, por parte dos sujeitos escolares que responderam aos questionários do censo 2022. Confusão de entendimento, inclusive, relacionada a definição de projeto de vida e a qual item da estrutura curricular pertence, se a FGB ou IF.

Ainda de acordo com o INEP (2023a), havia uma diversidade de formas de implementação no território nacional, que inclusive, desafiaram o seu tratamento e representação adequada pela pesquisa do Censo Escolar da Educação Básica. Sobre isso fez a seguinte afirmação: “estabeleceram-se diferentes modos de implementação do Novo Ensino Médio entre os estados brasileiros. [...] Como a implementação ocorreu de formas diferentes [...], houve dificuldades para representá-la no Censo Escolar de maneira homogênea” (INEP, 2023a, p. 02).

Além do mais, as escolas privadas de cada estado também adotaram diferentes modos de implementação, não necessariamente seguindo o mesmo currículo das redes estaduais. Assim como algumas instituições escolares federais ligadas à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC (SETEC), como Institutos Federais, por exemplo, que

comunicaram ao INEP que não fariam alterações curriculares estabelecidas pela Lei nº 13.415, sob a justificativa da autonomia institucional. Somado a isso, alguns estados só finalizaram a parte inicial da implementação do NEM no segundo semestre de 2022, data posterior ao levantamento realizado pelo censo que ocorreu em maio do mesmo ano (INEP, 2023a).

Por todo o exposto, observa-se que a reforma, tal como proposta em 2017, constituiu-se um desafio para as diferentes instâncias, instituições, bem como para os contextos escolares que apresentaram/apresentam problemas estruturais, nos mais diversos sentidos, desde a física até recurso humano qualificado. Isso se configurou um dos empecilhos para o desenvolvimento pleno da proposta de flexibilização do currículo do Ensino Médio. Assim sendo, no item seguinte, apresentar-se-á, alguns pontos dos desdobramentos sobre os pedidos de revogação.

3.4 A reforma da reforma: a (re)reformulação promovida pela Lei nº 14.945/2024

Como já explicitado no item anterior, a materialização inicial da reforma do Ensino Médio promovida pela Lei nº 13.415/2017 se deu de forma tão conturbada e confusa que os sujeitos diretamente envolvidos nos processos de ensino, bem como as entidades e pesquisadores que se preocupam com a educação manifestaram insatisfação com os resultados, a tal ponto, que se movimentaram no sentido de reivindicar sua revogação.

Diante desse cenário, a partir da consulta pública citada anteriormente, o MEC, cujos instrumentos de coleta de dados utilizados pelo órgão federal, forneceram-lhe subsídios para orientação nas decisões acerca da Política Nacional de Ensino Médio, resultou na revisão de alguns pontos da referida reforma. Assim sendo, foram estabelecidas novas modificações para serem contempladas em e/ou até 2025 (algumas delas já inseridas no currículo da rede estadual de ensino no Piauí, em 2024, como discutido adiante). Entre entidades que ofereceram suporte para o levantamento de dados, está o FNE, recomposto¹⁰ em março de 2023 para coordenar as Conferências Nacionais de Educação. Além disso, teve a missão de acompanhar a implementação das deliberações e promover a articulação com os fóruns estaduais, distritais e municipais de educação.

Como aludido pelo Relatório da Consulta Pública do Ensino Médio de 2023 (Brasil, 2023b), a ação promoveu amplo diálogo e os diferentes instrumentos tornaram possível o

¹⁰ O Fórum havia sido desmontado em 2017 pela portaria nº 577/2017 e foi recomposto pela portaria nº 478/2023, que revogou a primeira. A recomposição evidencia uma importante vitória dos movimentos sociais, dos movimentos das entidades defensoras da educação pública e dos pesquisadores, como os(as) citados(as) no item 4.4.

acompanhamento e a participação, por parte da sociedade, especialmente a comunidade educacional, nos/dos debates e nos/dos posicionamentos relativos à reestruturação da política para o Ensino Médio. Conforme as informações, nos registros dos canais vinculados ao MEC, constam: 4.920 acessos no portal, referentes à programação dos 12 webinários, com a participação de 42 especialistas; 5.870 acessos no canal no Youtube para os 5 seminários, realizados pela ANPED, com a participação de 20 pesquisadores; 8.408 acessos *online* às 4 audiências públicas. E ainda, 180 discentes do Ensino Médio, no Encontro Nacional de Estudantes em Brasília-DF.

Além disso,

foi realizada, ainda, a coleta de manifestações pela plataforma Participa + Brasil, com 11.024 respondentes. A #ConsultaPúblicaOnline por Whatsapp contou com 139.159 participantes, a saber: 102.338 estudantes; 1.075 jovens que não se identificaram como estudantes; 30.274 professores e 5.480 gestores (Brasil, 2023b, p. 07).

Assim sendo, diante de toda essa movimentação, o MEC confirmou a heterogeneidade nas experiências de implementação nos estados brasileiros, evidenciadas no item anterior, para as quais os pesquisadores mencionados no mesmo item também já alertavam/denunciavam, ao fazerem a leitura do cenário posto até então. Mediante as contatações, ficou exposta a realidade de que a manutenção do modelo proposto pela Lei nº 13.415/2017, ampliava as desigualdades de acesso ao conhecimento em um país já marcado por imensas desigualdades sociais e escolares, por todas as razões já discutidas até aqui.

Nessa conjuntura, o resultado das contatações deu origem ao Projeto de Lei nº 5230/2023 (Brasil, 2023c), posteriormente transformado na Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024a), que alterou pontos da reforma do Ensino Médio, vigente até então, e promoveu sua (re)reformulação. Com isso, a nova organização propôs um modelo mais adequado para a realidade das escolas, dos estudantes e dos profissionais docentes. Sendo assim, entre as adequações realizadas está a alteração dos artigos da LDB que dispõem sobre o Ensino Médio (descritos no Quadro 4, p. 56).

Destaca-se então, a redação do Art. 35-B, que estabeleceu a composição do currículo da etapa com FGB e de IF. Também, o Art. 35-C que designou que a FGB deve ocupar 2.400 das 3.000 horas do percurso, com articulação da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada. E o Art.36, que definiu que os IF devem ter carga horária mínima de 600 também articulados com a parte diversificada (Brasil, 1996). Já o Art. 35-D e seus incisos (incluindo o IV que menciona Geografia) ficaram da seguinte forma:

Art. 35-D. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química; IV – ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia (Brasil, 1996. Modificações a partir da Lei nº 14.945/2024).

Deste modo, com o que pode ser chamado de, reforma da reforma, definiu-se que a partir das quatro áreas do conhecimento previstas na BNCC, mesmo estando integradas por área de conhecimento, fica garantida a oferta dos 12 componentes curriculares, conforme listados na passagem acima, podendo-se ofertar também outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol. E, junto a isso, a autonomia da Geografia e das demais disciplinas da área de Ciências Humanas que haviam sido agrupadas no início da implementação, em 2022.

Após essa reforma da reforma, mediante a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 13 de novembro de 2024, foram atualizadas as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio. Assim, alinhadas com as alterações da referida lei e da LDB, reforçam a ideia da FGB em 4 (quatro) áreas de conhecimento e da integração dos componentes por área, bem como a obrigatoriedade de todos. E, no caso da Geografia, obrigatoriedade na área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Além disso, enfatiza a necessidade de que sejam desenvolvidos por meio do tratamento interdisciplinar. Também reforça a definição de carga horária da FGB e dos IF, disposto nas LDB.

De modo geral, o documento dispõe sobre os parâmetros da organização curricular e suas formas de oferta. E além de discorrer sobre a FGB, ainda estabelece as regras para a composição dos IF de Aprofundamento nas áreas de conhecimento e da Educação Profissional e Tecnológica, dentre outros aspectos. Referente aos IF de Aprofundamento, eles podem ser com ênfase em apenas uma área ou em mais de uma. Na primeira situação, objetiva o aprofundamento de conhecimento e integração entre os componentes da área. Já na segunda, entre os componentes e as áreas (Brasil, 2024b). Ao que se percebe, parece valorizar a educação integral e integrada de forma contextualizada e interdisciplinar, sem negar as raízes epistemológicas e históricas de cada área do conhecimento, assim como as DCNs de 2012.

Assim sendo, observa-se intensa movimentação em um curto espaço de tempo, referente a modificações no currículo do Ensino Médio no Brasil. Entre 2017 e 2024 foram realizadas duas reformas e instituídas duas diretrizes curriculares, como parte dessa política no país. Nessa

conjuntura, são tomadas decisões e ações que influenciam diretamente no currículo escolar, desde a concepção até sua implementação nos espaços escolares.

As referidas políticas são compreendidas como “intervenções de autoridades investidas de poder público e de legitimidade para afetar comportamentos e práticas em limites territoriais precisos” (Teramatsu, 2020, p. 46), como é o caso do Ensino Médio no território brasileiro. Nesse sentido, por meio da narrativa de melhoria, constrói-se um discurso para convencer, já que o currículo é constituído com essa finalidade, conforme Straforini e Lemos (2020). Assim sendo, a lógica por traz das decisões tomadas sobre esse instrumento remete à discussão de Althusser (1980), sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado.

Para o autor, esses Aparelhos referem-se a instituições que, além do Estado, atuam na reprodução da ideologia dominante, contribuindo para a manutenção do sistema capitalista. Nessa perspectiva, atuam por meio da ideologia e da cultura para moldar as subjetividades e a consciência dos indivíduos. Sendo assim, a escola é o lugar onde essa ideologia se materializa a partir da implementação de currículos, que moldam os sujeitos para se criar um grupo social coerente com as intenções dos sujeitos investidos de poder. Sujeitos que pensam as políticas de currículo, são parte e/ou atuam por meio dos Aparelhos Ideológicos de Estado.

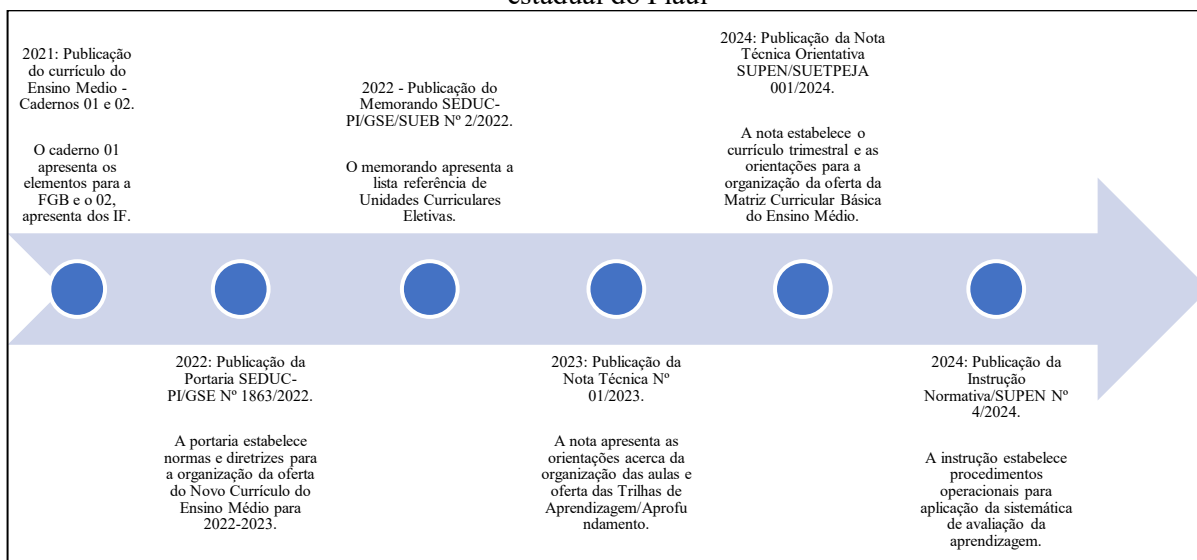
Logo, que tipo de sujeito está se formando no contexto brasileiro mediante as duas últimas reformulações? Como fica a disciplina escolar Geografia, que contribui para a formação cidadã desses sujeitos, de maneira que consigam ser e estar no mundo. Para que consigam compreender a dinâmica na qual estão inseridos?

CAPÍTULO 4. ASPECTOS DA CONFIGURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DO PIAUÍ: COMO FICARAM AS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS? E A GEOGRAFIA?

A flexibilização do currículo do Ensino Médio do estado do Piauí, cuja implementação foi iniciada em 2022, atendeu à demanda legal da Lei nº 13.415/2017 e a aprovação da BNCC (2018) do Ensino Médio. Por definição da lei e do documento orientador, ficou estabelecido até 1.800 horas para FGB, comum a todos os estudantes; e, no mínimo, 1.200 horas para os IF que se constituíam pelo projeto de vida, eletivas orientadas e trilhas de aprendizagem. Também houve adequação referente a organização da etapa de ensino por área de conhecimento, conforme já mencionado, ficando a Geografia em Ciências Humanas e Sociais aplicadas.

Dito isto, a implementação prevista para acontecer de forma escalonada entre 2022 e 2024, passou por alterações ainda nesse intervalo de tempo. Situação que levou a arquitetura do currículo do estado a apresentar diferentes configurações no tempo decorrido, o que tornou o trabalho do professor de Geografia muito complexo, diante das mudanças que afetaram a disciplina de Geografia. Diante disso, a figura a seguir mostra a linha do tempo, com os principais acontecimentos que compuseram as referidas mudanças.

Figura 1: Linha do tempo sobre os principais acontecimentos do currículo do Ensino Médio da rede estadual do Piauí



Fonte: Elaborado por LACERDA, R. S. de (2025)

Conforme exposto na linha do tempo, foram publicados alguns documentos normativos com o intuito de orientar as atividades e/ou modificações inseridas ou retiradas do currículo. Nesse contexto, destacou-se aqueles de maior relevância e que promoveram alterações mais

significativas na estruturação de sua arquitetura durante os três anos previstos para materializar a implementação. Entre os documentos em destaque está o próprio currículo que é alinhado a BNCC e foi lançado no segundo semestre de 2021, organizado em dois cadernos (Piauí, 2021a e 2021b).

Posterior a esse documento, foram publicados outros instrumentos normativos necessários para a realização de ajustes. Entre eles, a Portaria SEDUC-PI/GSE nº 1863/2022 (Piauí, 2022a) que estabeleceu normas e diretrizes para a organização da oferta do Novo Currículo do Ensino Médio nas Escolas da Rede Estadual para os Anos Letivos de 2022-2023. No mesmo ano, também teve o Memorando SEDUC-PI/GSE/SUEB nº 2/2022 (2022b), que trouxe uma lista de Unidades Curriculares Eletivas que serviu de referência para iniciar a implementação nos IF. Em 2023 teve a Nota Técnica nº 01/2023 (Piauí, 2023a), com as orientações referentes a organização das aulas e oferta das Trilhas de Aprendizagem/Aprofundamento para o Ensino Médio.

Já em 2024, foi publicada a Nota Técnica Orientativa SUPEN/SUETPEJA nº 001/2024 (Piauí, 2024a), que estabeleceu orientações para a organização da oferta da Matriz Curricular Básica do Ensino Médio para o Ano Letivo de 2024. Também da Instrução Normativa/SUPEN nº 4/2024 (Piauí, 2024b) que estabeleceu os procedimentos operacionais para aplicação da sistemática de avaliação da aprendizagem da rede estadual de ensino e instituiu, as avaliações denominadas de Avaliação Diagnóstica de Entrada, Simulado SAEB, Minitestes e Simulado ENEM+ como instrumentos obrigatórios para composição da avaliação trimestral, além da Avaliação Específica por componente.

Assim sendo, a partir deste capítulo, apresentar-se-á, discussões que envolvem os itens elencados pelos referidos documentos (não de forma cronológica e linear) com suas respectivas intervenções e implicações na matriz curricular, na atuação dos professores e no processo de ensino, particularmente da Geografia.

4.1 Aspectos do currículo em 2022 e 2023

Seguindo a lógica decorrente das mudanças estruturais previstas pela BNCC referente a FGB, o currículo do Ensino Médio da rede estadual de ensino do Piauí foi organizado com as aprendizagens nas quatro áreas do conhecimento, em que estimula a interdisciplinaridade. No entanto, mesmo reduzindo a carga horária de alguns componentes e reforçando a visão de área do conhecimento, em sua proposição diz ter procurado garantir as aprendizagens de todos, em particular, dos quatro que integram a área de humanas (Filosofia, Geografia, História e

Sociologia) para serem trabalhados com base na construção de saberes, valores e habilidades, numa perspectiva holística (Piauí, 2021a)

Assim, referente ao documento curricular, dividido em dois arquivos (cadernos) distintos, o caderno 1(um) (Piauí, 2021a) apresenta a descrição dos componentes das áreas de conhecimento referentes a FGB e destaca que as Ciências Humanas e Sociais aplicadas estudam os seres humanos em suas dimensões filosóficas, geográficas, históricas e sociológicas. Deste modo, cada um dos componentes da área contribui com suas especificidades para consolidação da aprendizagem na área de humanidades.

Dito isso, de acordo com o documento, para que houvesse essa consolidação por meio do ensino, de modo que os estudantes compreendessem a condição humana e identificassem os indivíduos como seres sociais, o estudo pelas Ciências Humanas precisaria mobilizar categorias específicas, a saber: Tempo e Espaço; Território e Fronteira; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Nesse sentido, tais categorias agregariam temáticas capazes de transversalizar os objetos do conhecimento, de modo a alcançar a interdisciplinaridade.

Nesse contexto, o documento curricular ressalta a função de cada componente. Sendo assim, enfatiza que a Filosofia trata do ser humano e dos paradigmas; a Geografia trabalha as relações de sociedade e natureza sempre em uma perspectiva crítica, autoral e reflexiva; a História trabalha os processos e dinâmicas de diferentes tempos, espaços e sociedades; e a Sociologia aborda sobre as instituições e os grupos sociais, buscando desenvolver o protagonismo dos indivíduos como seres coletivos (Piauí, 2021a).

Deste modo, indica que a área do conhecimento de Ciências Humanas e Sociais aplicadas objetiva direcionar o estudante para a reflexão em relação a sociedade e seu papel social, cultural, histórico, ético e político sobre o mundo local e global. Também define que cada componente deverá desenvolver seus objetos do conhecimento com ensino voltado para o estímulo da curiosidade, do senso crítico, da autodeterminação e da autonomia dos estudantes.

Nesse caso, o ensino precisaria ser articulado de forma que os diferentes saberes fossem interligados e inter-relacionados. Com isso, a Geografia ficou na área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas que foi organizada por competências e habilidades, em uma perspectiva da educação integral, juntamente com os demais componentes da área. Dessa forma, os objetos do conhecimento dos componentes, precisariam ser desenvolvidos a partir de uma abordagem interdisciplinar, integradora e contextualizada, com vista a aprendizagens significativas.

Ademais, o documento também apresenta a matriz curricular mantendo os componentes de forma independente, com a listagem de seus objetos do conhecimento por área. Assim

sendo, destaca-se na figura a seguir, o componente de Geografia na composição da Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, objeto dessa discussão, a partir do recorte da página 307, a título de exemplificação:

Figura 2: Quadro matriz 1ª série – FGB, currículo bimestral – 2022/2023

QUADRO MATRIZ 1 – 1ª SÉRIE			
1ª SÉRIE		CARGA HORÁRIA ANUAL DOS COMPONENTES	
		FILOSOFIA – 40h	HISTÓRIA – 80h
		GEOGRAFIA – 80h	SOCIOLOGIA – 40h
TEMA GERAL: A constituição do homem em sociedade			
Competência específica 1: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.			
Competências Gerais: 1-Conhecimento; 2-Pensamento científico, crítico e criativo; 6-Trabalho e Projeto de Vida; 10 – Responsabilidade e Cidadania.			
HABILIDADES	COMPONENTES	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO
EM13CHS101 – Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	FILOSOFIA	➤ Identificar o objeto e contribuição da Filosofia para compreensão da realidade social. ➤ Analisar as características do senso comum e do conhecimento científico e conhecer as categorias do pensamento filosófico. ➤ Comparar a origem e a contribuição da Filosofia e dos campos de investigação com atenção ao estudo sobre a razão, verdade e a lógica. ➤ Compreender as diferentes concepções de espaço, tempo, indivíduo, cultura e sociedade.	✓ A origem do pensamento filosófico, períodos e os campos de investigação. ✓ A razão. A verdade. A lógica. O conhecimento. ✓ Indivíduo, sociedade e cultura
	GEOGRAFIA	➤ Comparar as relações entre espaço, sociedade, natureza, trabalho e tempo ao introduzir o estudante no estudo geopolítico do mundo contemporâneo. ➤ Analisar o impacto das dimensões políticas, sociais e culturais sobre o meio ambiente.	✓ As relações entre espaço, sociedade, natureza, trabalho e tempo.
	HISTÓRIA	➤ Analisar a relação ser humano/ cultura no processo de humanização e constituição dos diferentes grupos socio-culturais. ➤ Comparar a formação social, os padrões e as normas da cultura em distintas sociedades. ➤ Analisar as teorias de ocupação do continente americano e as correntes de povoamento da América, ressaltando as pesquisas existentes na Serra da Capivara acerca da origem do homem americano.	✓ Cultura, sociedade, poder e cidadania. ✓ A produção do conhecimento histórico e a origem dos povos do Oriente Médio, Ásia, Europa, América e reinos e impérios da África. ✓ As teorias de ocupação do continente americano: transoceânica e a teoria de Bering. ✓ Correntes de povoamento para a América e primeiros povos da América: destaque ao Piauí.

Fonte: Extraído de Piauí (2021a, p. 307)

Mediante o exposto, observa-se que a proposição no quadro matriz da FGB para a primeira série do Ensino Médio, consta os objetos de conhecimento para os diferentes componentes da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, a partir de um tema geral. Além disso, sugere-se objetivos de aprendizagem e objetos do conhecimento específicos para que sejam desenvolvidas: a competência específica 1 e sua habilidade 1 (Piauí, 2021a). Assim sendo, ao analisar o objeto de conhecimento previsto para Geografia, observa-se que aparece semelhante a um tema geral em que o professor precisa destripar para atingir os elementos pretendidos, a partir do ensino.

Convém destacar que o formato apresentado no recorte é parte do documento de orientação curricular (caderno 01) sugerido para ser ensinado através da FGB desde o início da implementação do NEM e foi a base para 2022 e 2023, período em que a organização curricular era bimestral e com base na Portaria nº SEDUC-PI/GSE Nº 1863/2022, que estabeleceu normas e diretrizes para a organização da oferta do Novo Currículo para a etapa de ensino nos referidos anos letivos. Nesse contexto, a matriz não especifica em qual período (bimestre) o objeto de conhecimento precisa ser desenvolvido junto à turma para a qual está previsto. Assim sendo, essa definição ficou à cargo do professor, a partir das sugestões e planejamentos pedagógicos

promovidos pelas escolas, bem como de seus saberes, concepções e materiais didáticos disponíveis.

Nessa configuração, o currículo do estado pressupõe que o ensino de Geografia

deve se consolidar a partir do desenvolvimento prático das competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, levando em consideração a pesquisa e a investigação como forma de tornar o estudante protagonista da produção de conhecimentos (Piauí, 2021a, p. 284).

Assim sendo, em consonância com a BNCC, estabelece para o Ensino Médio uma relação intrínseca deste com os demais componentes curriculares que compõem a área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Com isso, era esperado que essa área contribuísse para a superação da fragmentação do conhecimento da realidade educacional. E, através do ensino de Geografia, que ao longo do seu processo de consolidação busca aproximar os conteúdos escolares aos cotidianos dos estudantes, fosse capaz de assumir a missão de denunciar as contradições existentes na sociedade, tornando o saber fornecido por ele mais útil e atraente para os jovens escolares.

Já a parte flexível do currículo era composta por Itinerários Formativos que teoricamente, seria a que os estudantes escolheriam conforme seus interesses, aptidões e objetivos, caso fossem ofertados à contento pelas escolas. Nessa composição, havia diferentes Itinerários e se organizavam de diferentes formas e finalidades, a saber:

- ✓ Formação técnica profissional: preparam para o mundo do trabalho.
- ✓ Integrados: combinam mais de uma área do conhecimento e/ou complementados por formação técnica profissional;
- ✓ Área de conhecimento: aprofundam e ampliam aprendizagens em uma determinada área do conhecimento e sua aplicação em contextos diversos.

Assim sendo, foram previstos 09 Itinerários para o Ensino Médio da rede estadual de ensino do Piauí que ficaram vigentes nos anos de 2022 e 2023: 01 de formação técnica, 04 por área específica e 04 integrados. Neste caso, enfatizar-se-á na discussão, os Itinerários por área de conhecimento (integrado e específico), em particular os de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, visto que, através deles havia a possibilidade de abordar temáticas relacionada à Geografia.

Antes de discutir essas possibilidades, cabe mencionar que a Portaria SEDUC-PI/GSE nº 1863/2022 (Piauí, 2022a), que trata da organização do currículo para implementação nos espaços escolares, através do Art. 41, definiu a composição dos IF, expressos nas matrizes

curriculares de cada forma, regime e modalidade de oferta. Assim sendo, em razão dos professores de Geografia, sujeitos desta pesquisa atuarem nos regimes de Tempo Parcial (diurno e noturno) e de Tempo Integral, a discussão será direcionada para estes, cuja organização conta no quadro abaixo.

Quadro 5: Organização dos Itinerários Formativos por modalidade – 2022/2023

Modalidade	Itinerários Formativos
Ensino Médio Regular de Tempo Parcial (diurno e noturno)	Projeto de Vida, Eletivas e Trilhas de Aprendizagem (aprofundamentos nas Áreas do Conhecimento);
Ensino Médio Tempo Integral (de formação propedêutica)	Projeto de Vida, Eletivas, Trilhas de Aprendizagem (aprofundamentos nas Áreas do Conhecimento), Estudo Orientado, Seminários Integradores e Projetos Pedagógicos Interdisciplinares.

Fonte: Elaborado por LACERDA, R. S. de (2024) a partir do Art. 41, de Piauí (2022a)

Nessa organização, observa-se a existência de diferentes componentes, entre eles, Projeto de Vida e Eletivas e as Trilhas de aprendizagem. Dessa forma, vale destacar também que os Itinerários específicos e os integrados, tinham definições também específicas, com suas próprias trilhas, configurando-se como percursos de aprendizagem. Logo, para fins de entendimento da discussão que segue, parte-se do princípio de que a trilha está contida no Itinerário. Nessa situação, o Itinerário é a estrutura mais geral e a trilha o caminho concreto para desenvolvê-lo na prática. Assim sendo, a figura a seguir os apresenta com seus respectivos títulos.

Quadro 6: Itinerário Formativo por área de conhecimento – 2023

Itinerário Formativo Área do conhecimento	Trilha de Aprendizagem Aprofundamento específico	Trilha de Aprendizagem Aprofundamento Integrado
Linguagens e Suas Tecnologias	Cyber Mais	Construindo a Nossa Identidade
Matemática e Suas Tecnologias	Matemática na Prática	Matematicando em 3, 2, 1
Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	Saúde & Tecnologia	Ciência, Tecnologia & Inovação
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Revolução 4.0: Conecte-se!	Mundo Jovem: Vivências e Conectividades

Fonte: Organizado por LACERDA, R. S. de (2024), a partir de (Piauí, 2023)

Nessa conjuntura, para os referidos anos (2022 e 2023), dentre os IF estavam o integrado e o específico da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, através dos quais havia a possibilidade de desenvolver conteúdos Geográficos (conforme mencionado anteriormente). Essa possibilidade se dava também por meio das unidades curriculares eletivas que os

compunha. Deste modo, conforme explícito no quadro 6, a Trilha de Aprendizagem denominada “Revolução 4.0: Conecte-se!” refere-se ao aprofundamento específico; e a intitulada “Mundo Jovem: Vivências e Conectividades” ao aprofundamento integrado.

Desta forma, para fins de implementação, criou-se disciplinas eletivas ou unidades curriculares eletivas, para ambos os itinerários, as quais foram implementadas em 2022 e integraram o currículo do Ensino Médio do estado, tanto no referido ano quanto em 2023. O quadro abaixo lista-as em seus respectivos IF.

Quadro 7: eletivas por Itinerários formativos/trilhas

ANO DE 2022 e 2023 – IF e disciplinas eletivas	
Eletivas relacionadas aos IFs Específicos:	Eletivas relacionadas aos IFs Integrados:
a) Linguagens - Siga as PEGADAS@.com.PI	a) Linguagens: SOUFAN.zine
b) Matemática: UM CLOSE NA BELEZA	b) Matemática: Cozimática
c) CHSA: Nas Trilhas do Piauí	c) CHSA: Moda na Escola
d) CTN - Meu Pequeno Mundo	d) CTN - Dê um like na Saúde
e) Linguagem - Espanhol - PIAUÍ HABLA ESPAÑOL	

Fonte: Elaborado por LACERDA, R. S. de (2024), a partir de Piauí (2022b)

Assim sendo, definiu-se a eletiva, c) CHSA – Nas Trilhas do Piauí, para o IF específico de Ciências Humanas e Sociais aplicadas e a CHSA – Moda na Escola, para o integrado, conforme explícito no quadro 7. Com isso, por meio de, Nas Trilhas do Piauí, era possível desenvolver conteúdo da Geografia Piauiense. Era uma disciplina, que embora fosse do Itinerário específico, podia ser trabalhada de forma interdisciplinar com a área de Ciências da Natureza. visava desenvolver no estudante o espírito empreendedor e criativo e levá-los a conhecer as potencialidades locais dos municípios e regiões piauienses.

O documento da eletiva, enfatiza que o Piauí tem forte potencial para o turismo, com relevos, paisagens, Parques Nacionais, entre outras riquezas passíveis de exploração turística. Em razão disso, a unidade curricular foi pensada com o propósito de aproximar o estudante de sua história e desenvolver habilidades por meio de ações empreendedoras e inovadoras capaz de interagir, integrar o humano e o tecnológico, o individual, o grupal e o social (Piauí, 2022c).

Já a Eletiva Moda na Escola, propunha o trabalho integrado/interdisciplinar entre Ciências Humanas e Sociais aplicadas, Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. Propunha ainda, seu desenvolvimento por meio dos temas integradores “Ciência e Tecnologia; Diversidade Cultural; Educação Financeira; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileira; Educação para o Consumo; Trabalho” (Piauí, 2022d, p. 03).

De acordo com o documento orientador da eletiva, ela oferecia aos estudantes, um passeio pelo mundo da moda, enfatizando a importância assumida pelo vestuário ao longo dos séculos, bem como os papéis representados pela moda na cultura e nos valores predominantes em cada momento. Tal abordagem visava mostrar aos estudantes a amplitude do mundo da moda que envolve diferentes sujeitos, tais como fotógrafos, estilistas, produtores, modelos e diversos outros profissionais e despertá-los para as múltiplas oportunidades de mercado que a área oferece, de forma a contribuir para o desenvolvimento da criatividade e do empreendedorismo. Servindo, assim para agregar a formação dos estudantes, a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (Piauí, 2022d).

Cabe destacar que os profissionais tiveram algumas dificuldades sobre como desenvolvê-las nos espaços escolares. No entanto, quando começaram a entendê-las e a pensarem em suas próprias, estas desapareceram do currículo, visto que foram extintas em 2024, na ocasião do reordenamento da matriz curricular, com o rearranjo pensado para o retorno da FGB. Na nova organização, foram inseridos outros componentes para serem desenvolvidos no Ensino Médio das escolas estaduais, conforme discutido no próximo item.

Assim sendo, antes de avançar na discussão sobre o ano letivo de 2024, cabe destacar que na transição do currículo, em 2022 não houve oferta de Trilhas de Aprendizagem nos IF, mas ao ingressar no Ensino Médio Regular o estudante os experimentou desde o primeiro semestre da 1ª série. Para isto, foi-lhes ofertado os componentes Projeto de Vida e Eletivas, no sentido de orientá-lo na escolha do aprofundamento nas Trilhas de Aprendizagem a partir da 2ª série.

Isto posto, as Trilhas de Aprendizagem foram implementadas pela rede somente no ano de 2023, nas turmas de 2ª série, como parte da implementação escalonada. Neste caso, o Itinerário da série era composto pela Trilha, os componentes Projeto de Vida e Eletivas. Nesse contexto, os alunos da 3ª série também tiveram uma experiência com IF com os mesmos componentes da 1ª série. E, no final das contas, todas as séries tiveram a FGB e o IF (Piauí, 2023).

4.2 Aspectos do currículo em 2024

A partir de 2024, o currículo do estado foi reorganizado em atendimento à Instrução Normativa SUPEN nº 04/2024 (Piauí, 2024c), que orienta através do Art. 2º, a adoção do trimestre como parâmetro temporal para o ano letivo. A partir de então, o ano escolar do estado ficou dividido em 03 (três) trimestres letivos. Assim, a arquitetura curricular se efetivou nos

espaços escolares, a partir da Nota Técnica Orientativa SUPEN/SUETPEJA nº 001/2024 (Piauí, 2024a) elaborada pela SEDUC/PI, que estabeleceu orientações para o Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual.

A referida nota é fundamentada no Projeto de Lei nº 5230/2023 (Brasil, 2023c), transformado na Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024a) que modificam a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), referente a alterações na reforma do Ensino Médio que designou o retorno da independência das disciplinas e da FGB para 2.400 horas, bem como definiu o mínimo de 600 horas para os IF. Assim sendo, o documento apresentou as diretrizes internas da organização de oferta das matrizes curriculares para o Ensino Médio em tempo parcial (diurno e noturno) e integral, implementadas nas escolas da rede, no ano letivo de 2024.

Dessa forma, de acordo com Piauí (2024a), a partir de então, a organização curricular do Sistema Estadual de Educação do Piauí ficou constituída com carga horária de 3.000 horas para o Ensino Médio Parcial e de 4.800 horas para o Ensino Médio em Tempo Integral, numa proporção de 60% para a Formação Geral Básica e 40% de itinerários Formativos e com duração de 3 anos. Sendo assim, o quadro abaixo demonstra como isso se dá na prática nas diferentes modalidades.

Quadro 8: Distribuição de carga horária da matriz curricular do Ensino Médio regular do Piauí, por modalidade e categoria – 2024

Modalidade/Categoria	Formação Geral Básica	Itinerário Formativo	Recomposição da aprendizagem	Carga horária total
Ensino Médio em Regime Parcial Diurno	2.400	600	240*	3.240
Ensino Médio em Regime Parcial Noturno	2.280	720	-	3.000
Ensino Médio em Regime de Tempo Integral	2.400	1.920	480**	4.800

Fonte: Elaborado por LACERDA, R. S. de (2024), a partir de Piauí (2024a). *No Ensino Médio Parcial Diurno, a Recomposição da Aprendizagem é contabilizada como carga horária à parte do IF. **No Ensino Médio de Tempo Integral, a Recomposição da Aprendizagem é contabilizada como parte da carga horária do IF

Conforme exposto no quadro 8, pode haver diferentes distribuições de carga horária, a depender da necessidade de cada modalidade de oferta do Ensino Médio, porém, sempre respeitando o limite mínimo estabelecido para o percurso total. Nessa conjuntura, em termos práticos, no regime Parcial Diurno, a organização curricular constitui-se com um total de 3.240 horas, sendo 2.400h para FGB, 600 de IF e 240 de Recomposição da Aprendizagem. No Regime Parcial Noturno, a carga horária total é de 3.000 horas, com 2.280 de FGB e 720 de IF. E no

Regime de Tempo Integral, 4.800 horas totais, distribuídas em 2.400 de FGB, 1.920 de IFs e 480 de Recomposição da Aprendizagem. A partir do quadro, observa-se que no Parcial noturno não há Recomposição da Aprendizagem, e no Integral, esta é parte do IF.

Assim sendo, para a FGB, no que diz respeito a tema e conteúdo para serem ensinados nos espaços escolares, a reorganização considerou o currículo do Piauí para o Ensino Médio homologado em 2021 pelo parecer CEE/PI nº 048/2021. Com isso, a partir do caderno 1 (um) publicado no referido ano, foi elaborado um documento que se converteu em instrumento pedagógico, com o objetivo de orientar o planejamento escolar no ano letivo de 2024, na ocasião da trimestralização (Piauí, 2024e).

No documento consta o quadro matriz, por trimestre, com organização dos componentes em suas respectivas áreas do conhecimento. Nessa organização, detalha as competências gerais, competências específicas, as habilidades, os objetivos de aprendizagem e os objetos do conhecimento por componente para ser desenvolvido na FGB. A figura abaixo ilustra um recorte da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, com destaque para Geografia, enfatizando o que é previsto para o 1º trimestre, nas turmas de 1ª série.

Figura 3: Quadro matriz 1ª série – FGB – Currículo trimestral – 2024

1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO - 1º TRIMESTRE				
TEMA GERAL: A constituição do homem em sociedade				
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	HABILIDADE	COMPONENTE CURRICULAR	OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO
CE01: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	FILOSOFIA	✓ Identificar o objeto e contribuição da Filosofia para compreensão da realidade social. ✓ Analisar as características do senso comum e do conhecimento científico e conhecer as categorias do pensamento filosófico. ✓ Comparar a origem e a contribuição da Filosofia e dos campos de investigação com atenção ao estudo sobre a razão, verdade e a lógica. ✓ Compreender as diferentes concepções de espaço, tempo, indivíduo, cultura e sociedade.	• A origem do pensamento filosófico, períodos e os campos de investigação. • A razão. A verdade. A lógica. O conhecimento. • Indivíduo, sociedade e cultura.
		GEOGRAFIA	✓ Comparar as relações entre espaço, sociedade, natureza, trabalho e tempo ao introduzir o estudante no estudo geopolítico do mundo contemporâneo. ✓ Analisar o impacto das dimensões políticas, sociais e culturais sobre o meio ambiente.	• As relações entre espaço, sociedade, natureza, trabalho e tempo.
		HISTÓRIA	✓ Analisar a relação ser humano/ cultura no processo de humanização e constituição dos diferentes grupos socio- culturais. ✓ Comparar a formação social, os padrões e as normas da cultura em distintas sociedades. ✓ Analisar as teorias de ocupação do continente americano e as correntes de povoamento da América, ressaltando as pesquisas existentes na Serra da Capivara acerca da origem do homem americano.	• Cultura, sociedade, poder e cidadania. • A produção do conhecimento histórico e a origem dos povos do Oriente Médio, Ásia, Europa, América e reinos e impérios da África. • As teorias de ocupação do continente americano: transoceânica e a teoria de Bering. • Correntes de povoamento para a América e primeiros povos da América: destaque ao Piauí.

Fonte: Extraído do Caderno da Organização Curricular, 1º Trimestre, Ensino Médio, Piauí (2024e. p. 72)

Cabe destacar que se trata do mesmo teor do caderno 1 (um) de 2021 (figuras 2 e 3), com a diferença de que neste há a definição do que precisa ser desenvolvido em cada trimestre. Mediante o exposto, observa-se que, em consonância com Brasil (2024a), referente as alterações na reforma do Ensino Médio, a rede garante a autonomia da Geografia e das demais disciplinas da área de Ciências humanas. Assim, fica garantido o ensino de Geografia, no

entanto, os objetos do conhecimento de todos os componentes partem da mesma competência e habilidade.

Concernente à carga horária por componente, tratando-se da Geografia, ao comparar a quantidade de aulas do Ensino Médio de regime parcial diurno nos currículos orientados pelos PCN's e pela BNCC, por exemplo, observa-se que houve redução do seu espaço-tempo no currículo do estado, conforme consta no quadro abaixo.

Quadro 9: Comparativo da carga horária semanal e anual de Geografia nos currículos do Ensino Médio no Piauí, orientados pelos PCNs e BNCC

Carga horária de Geografia – anterior e posterior a Lei nº 13.415								
Currículo	PCN				NEM – BNCC – Lei 13.415			
Série	1ª	2ª	3ª	Total	1ª	2ª	3ª	Total
Carga horária semanal	02	02	03	07	02	01	01	04
Carga horária anual	80	80	120	280	80	40	40	160

Fonte: elaborado por LACERDA, R.S, de (2023), a partir de Piauí (2018; 2021a)

Diante do exposto no quadro, a constatação é de que mesmo estando prevista no currículo, a disciplina de Geografia, sofreu redução de quase 50% em sua carga horária no regime analisado, visto que passou de 07 para 04 aulas semanais. No currículo anterior haviam 2 (duas) aulas na 1ª série, 2 (duas) na 2ª e 3 (três) na 3ª. Com a reforma, a partir da Lei nº 13.415/2017 e da homologação da BNCC do Ensino Médio, esse número passou a ser 2 (duas), 1 (uma) e 1 (uma), respectivamente, conforme Piauí (2021a). Com isso, ficou com 80, 40 e 40 horas anuais nas respectivas séries, para os anos de 2022 e 2023, conforme explícito no quadro.

A partir de 2024, com a nova alteração do Ensino Médio promovida Brasil (2024a) e implementada no currículo do Piauí por meio Piauí (2024a), mais uma vez houve alteração na carga horária prevista para Geografia na FGB na matriz do estado, como detalhado no quadro abaixo.

Quadro 10: Carga Horária de Geografia no ano letivo de 2024, orientado pela BNCC e Lei nº 14.945/2024

Carga horária de Geografia por modalidade – FGB												
Modalidade	Ensino Médio em Regime Parcial Diurno				Ensino Médio em Regime Parcial Noturno				Ensino Médio em Regime de Tempo Integral			
Série	1ª	2ª	3ª	Total	1ª	2ª	3ª	Total	1ª	2ª	3ª	Total
Carga horária semanal	01	01	01	03	02	02	02	06	01	01	01	03
Carga horária anual	40	40	40	120	80	80	80	240	40	40	40	120

Fonte: Elaborado por LACERDA, R. S. de (2024), a partir de Piauí (2024a)

Mediante a nova modificação, a situação da Geografia ficou ainda mais crítica, visto que a garantia para seu ensino pela FGB reduziu ainda mais, passando a ser de apenas 1 (uma)

aula semanal por série nas modalidades de Ensino Médio dos regimes de Tempo Parcial Diurno e de Tempo Integral. A situação é amenizada no regime de Tempo Parcial Noturno, no entanto apresenta uma característica estranha, uma vez que das 2 (duas) aulas previstas, a segunda é para acontecer de forma assíncrona. Para essa condição, o conteúdo é disponibilizado pelo professor para ser acessado ou estudado pelo aluno em qualquer outro horário sem a necessidade de interação simultânea entre ambos, o que pode não ser eficiente ou nem acontecer à contento. A efetividade vai depender muito de cada contexto.

Nessa organização, observou-se que a diminuição de tempo no currículo para abordagens de temas da disciplina, leva também à perda de sua importância, o que não é positivo, dada sua relevância para a formação humana dos jovens escolares. Ainda nesse contexto de mudanças, há outra possibilidade para seu ensino, que se refere ao Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais aplicadas, presentes no IF. Assim sendo, a partir das novas alterações, excluiu-se os IF por área de conhecimento com suas respectivas trilhas e disciplinas eletivas, e passou-se a fazer o aprofundamento por áreas do conhecimento e considerando as novas disciplinas que foram criadas, bem como a Recomposição da Aprendizagem.

Nesse sentido, no caso do currículo do Piauí, sua trimestralização foi realizada quando havia apenas a publicação do projeto de Lei nº 5230/2023, posteriormente transformado na lei da reforma da reforma. Nele a sugestão para o artigo 36 da LDB, era de que o currículo do Ensino Médio fosse organizado com componentes curriculares de, no mínimo, três áreas de conhecimento, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

Neste caso, sugeria que as ênfases fossem em: “I – linguagens, matemática e ciências da natureza; II – linguagens, matemática e ciências humanas e sociais; III – linguagens, ciências humanas e sociais e ciências da natureza; IV – matemática, ciências humanas e sociais e ciências da natureza” (Brasil, 2023c). Dessa forma, os IF do currículo do Ensino Médio do estado passaram a ter essa lógica na organização. Com isso, a nova configuração, nas modalidades analisadas, ficou com a composição conforme detalhada no quadro a seguir:

Quadro 11: Organização dos Itinerários Formativos por modalidade – 2024

Modalidade	Itinerários Formativos
Ensino Médio Tempo Parcial Diurno	Percursos de aprofundamento: Linguagens e suas Tecnologias (1ª, 2ª e 3ª série); Matemática (1ª, 2ª e 3ª série) e Ciências Humanas e Sociais aplicadas(1ª e 2ª série). Educação do Trânsito (2ª e 3ª série); Inteligência Artificial (1ª, 2ª e 3ª série);

	Educação Financeira (1ª, 2ª e 3ª série) integrada com o Projeto de Vida (1ª série); Recomposição da Aprendizagem (Português e Matemática).
Ensino Médio Tempo Parcial Noturno	Percursos de aprofundamento: Linguagens e suas Tecnologias (1ª, 2ª e 3ª série); Matemática (1ª, 2ª e 3ª série) e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (1ª, 2ª e 3ª série). Projeto de Vida (1ª, 2ª e 3ª série).
Ensino Médio Tempo Integral	Percursos de aprofundamento: Linguagens e suas Tecnologias: Língua Portuguesa (1ª, 2ª e 3ª série) e Língua Inglesa (Aprofundamento na 1ª, 2ª e 3ª série); Matemática (1ª, 2ª e 3ª série); Ciências Humanas e Sociais aplicadas (1ª, 2ª e 3ª série) e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (1ª, 2ª e 3ª série). Projeto de Vida (1ª, 2ª e 3ª série); Atividades Integradoras (1ª, 2ª e 3ª série) e Recomposição da Aprendizagem: Língua Portuguesa e Matemática (1ª, 2ª e 3ª série).

Fonte: Elaborado por LACERDA, R. S. de (2024), a partir de Piauí (2024a)

Conforme o detalhamento do quadro, os IF do Ensino Médio de tempo Parcial Diurno e Noturno são constituídos por Percursos de Aprofundamento em três áreas do conhecimento, enquanto o de Tempo Integral é pelas quatro. Assim, no diurno falta aprofundamento em Ciências da Natureza e no Noturno, de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Nessa organização, no regime que falta um dos percursos, há maior quantidade de aulas previstas para a área na FGB. No caso do noturno que não dispõe do aprofundamento de Humanas, por exemplo, há maior quantidade de aulas de Geografia, como discutido anteriormente, quadro 10, na página 89.

Além dos percursos, os IF têm também os componentes de Educação no trânsito, Inteligência Artificial e Educação Financeira integrada com o componente de Projeto de Vida. A matriz curricular conta ainda com a Recomposição da Aprendizagem para Português e Matemática que corresponde a um segundo aprofundamento para esses componentes. E no caso do Ensino Médio de Tempo Integral, tem também atividades integradoras, dentre elas, um item denominado Horário de Estudo.

Retomando a discussão sobre as possibilidades para a Geografia a partir do Itinerário de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, discutir-se-á mais detalhadamente sobre as mesmas, visto que, mais uma vez reforça-se, é objeto dessa discussão. Assim sendo, de acordo com Piauí (2024a), esse aprofundamento contempla os componentes de Filosofia, Sociologia, História e Geografia, nas modalidades Diurna e Integral (como já citado). Isto posto, para que se

compreenda sua dinâmica no Ensino Médio, apresenta-se a distribuição de carga horária de cada modalidade no quadro a seguir.

Quadro 12: Carga horária do Percurso de Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais aplicadas ano letivo de 2024

Carga horária do Percurso de Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais aplicadas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) por modalidade – IF												
Modalidade	Ensino Médio em Regime Parcial Diurno				Ensino Médio em Regime Parcial Noturno				Ensino Médio em Regime de Tempo Integral			
Série	1 ^a	2 ^a	3 ^a	Total	1 ^a	2 ^a	3 ^a	Total	1 ^a	2 ^a	3 ^a	Total
Carga horária semanal	01	01	-	02	-	-	-	-	02	02	02	06
Carga horária anual	40	40	-	80	-	-	-	-	80	80	80	240

Fonte: Elaborado por LACERDA, R. S. de (2024), a partir de Piauí (2024a)

Mediante as informações do quadro, com a organização prevista para 2024, ao se considerar a FGB e o Percurso de Aprofundamento de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, área na qual fica a Geografia, há a previsão de 1 (uma) aula do componente para cada série pela FGB e a possibilidade de 1 (uma) segunda para a 1^a ou 2^a série, pelo aprofundamento, mas não tem para a 3^a série, no caso do regime Parcial Diurno. Na situação descrita, pode haver por semana, 2 (duas) aulas de Geografia na 1^a ou 2^a série, e apenas 1 (uma) na 3^a.

No Integral, o aprofundamento está previsto para 1^a, 2^a e 3^a séries, também atendendo à disponibilidade da Rede, perfazendo 240 (duzentas e quarenta) horas distribuídas em 2 (duas) horas-aula semanais para cada série. Neste caso, as possibilidades melhoram, visto que a quantidade de aulas em que se pode abordar temáticas geográficas, podem chegar a 03, mas também depende da organização da escola e do trabalho dos professores (como discutido adiante). Já no parcial noturno, não há aprofundamento para essa área.

Cabe ressaltar que, a dúvida referente as possibilidades sobre a quantidade de aulas de Geografia para cada série, ocorre, porque a normativa não define qual componente precisa ser priorizado para as aulas do percurso previstas para as mesmas, e nem como precisa ser o ensino. Além disso, pela maneira como o percurso está organizado na matriz curricular, apenas com a definição da quantidade de aulas e o conjunto de componentes agrupados/integrados, infere-se que o ensino pode se dar por meio do componente priorizado e/ou de forma interdisciplinar.

Em conformidade com Piauí (2024a), essa organização curricular visa possibilitar ao estudante, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos necessários ao seu desempenho na vida pessoal e social, bem como à sua inserção no mundo do trabalho e ao prosseguimento de estudos. No entanto, entende-se que a situação da Geografia se tornou mais

complexa do que o previsto para 2022 e 2023, visto que, mesmo a matriz curricular atendendo ao retorno de 2.400h para a FGB e mantendo sua permanência de forma independente, há a garantia de apenas 1(uma) aula por série.

De acordo com Piauí (2024c), a proposta de alteração da arquitetura curricular do Ensino Médio na rede estadual de ensino com a inserção de aprofundamento em pelo menos 3 áreas, fundamenta-se nas observações diagnósticas do processo de implementação do Documento Curricular de Referência da Rede Estadual do Piauí, junto às gerências regionais e unidades de ensino e, considerando a suspensão do cronograma de implementação do “Novo Ensino Médio”, pela portaria MEC nº 627 de 4 de abril de 2023. Embora o documento não cite, mas observa-se que segue também a lógica do projeto de lei mencionado.

No entendimento dos propositores das modificações, o formato da arquitetura curricular dos dois primeiros anos de implementação do NEM, não favorecia os alunos da rede pública estadual, visto que ficariam em desvantagem em relação ao ENEM que continuaria exigindo conhecimentos nas quatro áreas, sendo que no estado os estudantes se aprofundariam em um, apenas. Assim, o referido cenário poderia suscitar o aumento das desigualdades educacionais entre educação pública e privada (Piauí, 2024c).

Mediante o exposto, entende-se que há prejuízos para os sujeitos escolares do Ensino Médio do estado do Piauí, uma vez que, mesmo com essa definição e com o retorno da FGB, a disciplina escolar Geografia permanece com carga horária reduzida. Isso dificulta o desenvolvimento de seus conteúdos por parte dos professores, dado o pouco tempo destinado para as discussões de suas temáticas. Somado a isso, quando se insere as demais atividades da escola necessárias ao processo formativo, o tempo fica ainda menor (como discutido adiante, mediante os relatos dos sujeitos desta pesquisa).

Seguindo com a discussão e avançando para além dos desdobramentos com as Ciências Humanas e a Geografia, de acordo com Piauí (2024e), na distribuição do trimestre do currículo do Ensino Médio da rede pública estadual, foram considerados também os aspectos sobre progressão de habilidades e quantidade de dias letivos. Além disso, para fins de registro e mensuração, em cada trimestre, as avaliações passaram a ser realizadas considerando esse intervalo de tempo, assim como as especificidades das etapas, níveis e modalidades de ensino. Logo, a partir de então, os planejamentos e as avaliações do ano letivo passaram a ocorrer considerando esse tempo decorrido.

Assim, observa-se que referente aos temas e conteúdos de Geografia previstos no documento curricular para a FGB, permaneceram os mesmos no período correspondente ao recorte temporal desta pesquisa. No entanto, houve alterações na carga horária de Geografia,

por exemplo, bem como no formato dos IF. Estes deixaram de fazer aprofundamento por meio de uma única trilha e de disciplinas eletivas e passaram a aprofundar no mínimo 03 áreas distintas.

4.3 Aspectos da efetivação prática do currículo do Piauí e a situação do professor de Geografia

De acordo com o Censo Escolar de 2024, em nível de Brasil foram registradas 7,8 milhões de matrículas, representando um aumento de 1,5% em relação a 2023; no entanto, inferior à observada em 2022 que foi de 7,9 milhões. No percentual correspondente a 2024, a rede estadual apresentou a maior participação na matrícula da etapa de ensino, somando 83,1%. Da mesma forma que 2022, ano de início da implementação da reforma, cuja participação era de 84,2% (INEP, 2023b; 2025).

Referente ao estado do Piauí, o total de matrícula no Ensino Médio da rede estadual de ensino, chegou a 106.888 em 2024, de acordo com os dados do Censo Escolar do mesmo ano. Na série histórica dos últimos 10 anos, iniciada em 2014, houve uma queda de 8%.

Figura 4: Gráfico da evolução de matrícula no ensino médio da rede estadual – 2014 - 2024



Fonte: INEP (2025). Dados dos indicadores estatísticos gerais do Censo Escolar de 2024

Ao se analisar os 03 anos correspondentes ao período da reformulação do currículo da etapa, em 2022 eram 110.635 matrículas e passou para os 106.888 em 2024, o que representa uma queda de 3.755. Isso reflete a quantidade de estudantes que mudaram de rede ou desistiram de estudar. Situação que precisa de atenção.

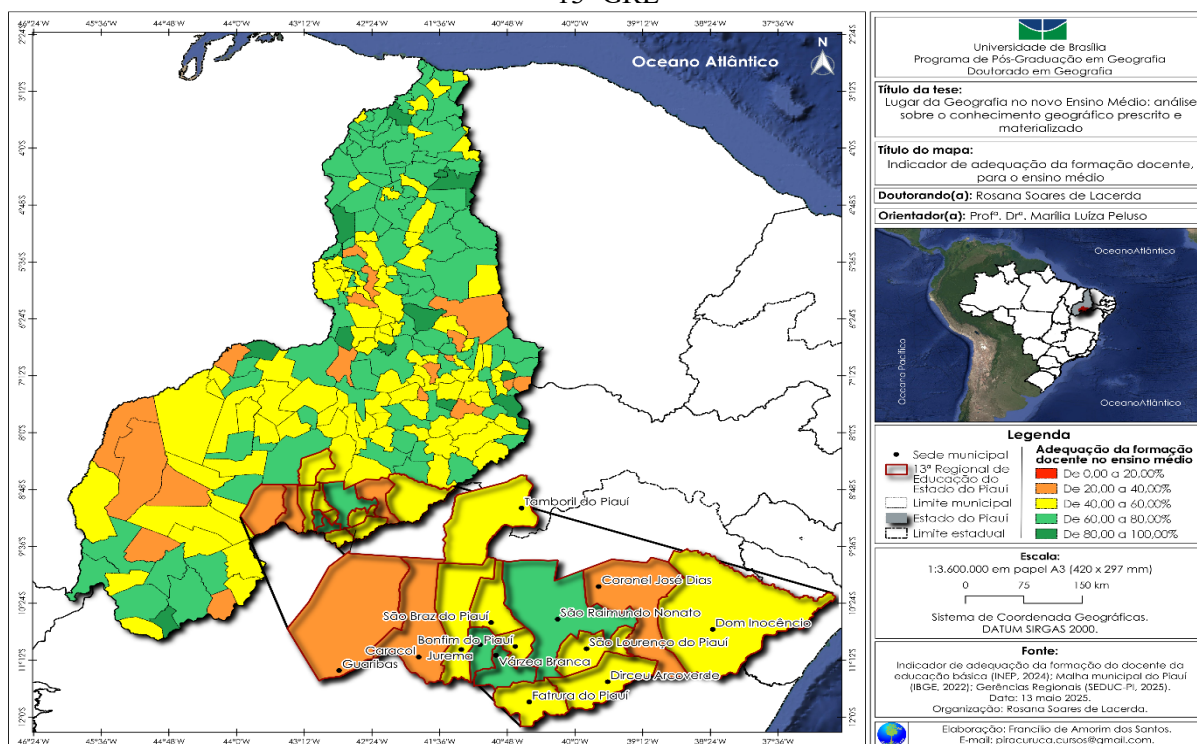
Também em nível nacional, de acordo com o Censo Escolar 2022, os melhores resultados do indicador de adequação da formação docente, categoria indicativa de professor

com formação em licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona, ou seja, com formação condizente com a disciplina que ministra, eram observados em Língua Portuguesa, Educação Física, História, Biologia, Matemática e Geografia, com percentuais acima de 78%; as demais estão abaixo disso (INEP, 2023b). Em 2024, de acordo com os dados do Censo Escolar (2024), o pior resultado continua para Sociologia, em que apenas 37,1% das turmas são atendidas por professores com formação adequada para a disciplina.

Assim, os melhores resultados também permaneceram para as mesmas disciplinas de 2022, com percentuais acima de 75% (INEP, 2024). Neste caso, embora permaneçam altos, observa-se que houve queda de 3 pontos percentuais entre os anos comparados. Concernente ao índice negativo para Sociologia, acredita-se que esteja relacionado a quantidade insuficiente de profissionais formados para as demandas. Em razão disso, acaba sendo ensinada por professores de outras áreas, como os de Geografia, a exemplo do que acontece na 13ª GRE, da SEDUC/PI, conforme as informações empíricas desta pesquisa.

Referente ao Piauí, os dados do Censo Escolar de 2024 evidenciados no (mapa 4), os percentuais, de adequação de professores com disciplinas de sua formação, com destaque para a 13ª GRE.

Mapa 4: Percentual de disciplinas ministradas por professores na área de sua formação em 2024, na 13ª GRE



Fonte: INEP (2025). Organizado por LACERDA, R. S. de (2025). Elaborado por SANTOS, F. A. (2025) a partir de dados dos indicadores estatísticos gerais do Censo Escolar de 2024

Mediantes as informações constantes do mapa, percebe-se maior concentração de professores com formação condizentes com a disciplina que leciona no norte do estado (com índices entre 60% e 80%), em municípios mais próximos à capital, que corresponde também a região mais bem desenvolvida economicamente. Quando se trata de municípios mais ao sul, geograficamente mais distantes da capital, a maior concentração figura entre 40% a 60%. E apenas 11 municípios alcançaram os percentuais entre 80% e 100%. O que evidencia diferenças no atendimento ao estudante do Ensino Médio, bem como possíveis informações sobre formação dos professores, a depender de sua localização no estado.

Além disso, tratando-se da 13ª GRE, os dados do Censo Escolar (2024) revelam que em 2024 não havia nenhum dos 14 municípios com escolas jurisdicionados a ela, constando percentuais abaixo de 20%. No entanto, há 3 (três) com intervalo entre 20% e 40%, 8 (oito) entre 40% e 60% (correspondendo à maioria). Apenas 3 (três) entre 60% e 80%, porém, nenhum acima de 80%. Isso mostra que a regional se encontra em nível intermediário.

Ao se analisar os dados dos indicadores estatísticos gerais por município, com seus respectivos percentuais de forma detalhada, percebe-se que entre os que possuem escolas com professores com formação inadequada para a disciplina, estão o de Guaribas com 25%, Caracol com 36,5% e Coronel José Dias com 38,3%, os quais se encontram na faixa entre 20% e 40%, como ilustrado na figura abaixo.

Figura 5: Percentual de disciplinas ministradas por professores na área de sua formação em 2024, por municípios das escolas jurisdicionadas à 13ª GRE

Nº	Municípios	Percentual
01	Anísio de Abreu	69,7%
02	Bonfim do Piauí	43,1%
03	Jurema	47,2%
04	São Braz do Piauí	50%
05	Várzea Branca	73,7%
06	São Raimundo Nonato	70,3%
07	Caracol	36,5%
08	Guaribas	25%
09	Tamboril do Piauí	50%
10	Coronel José Dias	38,3%
11	Dirceu Arcoverde	44,4%
12	Dom Inocêncio	43,5%
13	São Loureço do Piauí	43,3%
14	Fartura do Piauí	41,7%

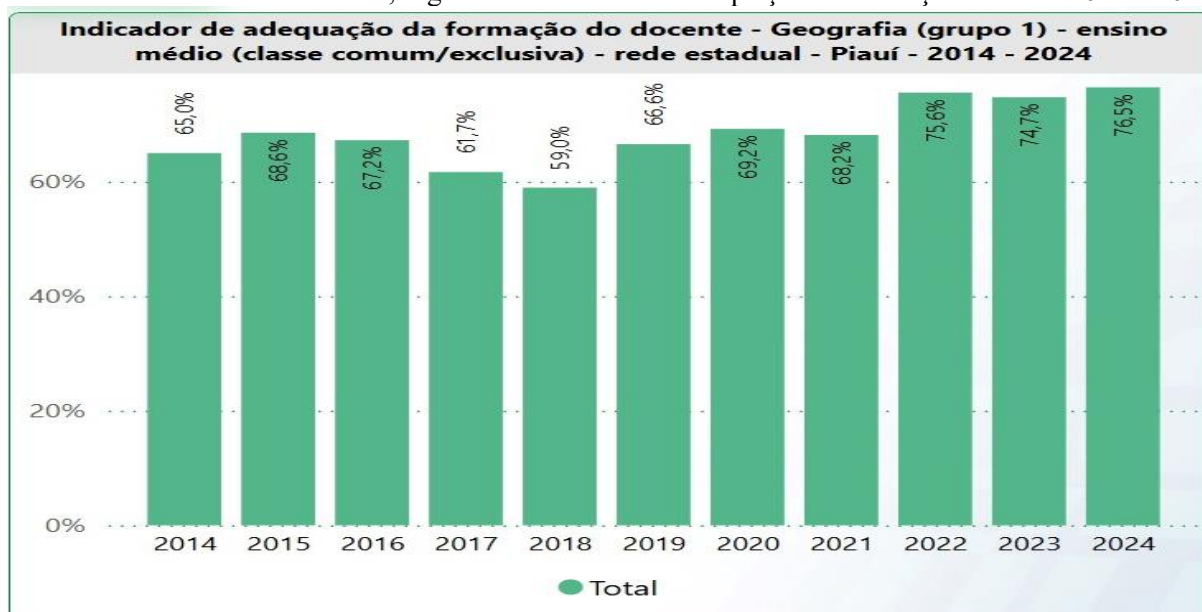
Fonte: INEP (2025). Elaborado por LACERDA, R. S. de (2025), a partir de dados dos indicadores estatísticos gerais do censo escolar de 2024

Já os municípios que possuem os melhores índices são Anísio de Abreu com 69,7%, São Raimundo Nonato com 70,3% e Várzea Branca com 73,7%. Nesse caso, as informações evidenciam que há uma diferença expressiva entre os municípios com maior e menor índice,

Guaribas e Várzea Branca, respectivamente. No caso de Guaribas, por exemplo, é o município de mais difícil acesso em relação à sede da Regional que fica em São Raimundo Nonato, o que pode gerar resistência dos professores em se deslocar até ele, e consequentemente, talvez resultando no índice apresentado.

Referente a Geografia, tratando-se da série histórica do Ensino Médio na rede estadual, no período entre 2014 a 2024, as informações revelam que os índices para a disciplina sempre estiveram acima de 50%. O menor se deu em 2018 com 59%. Nos anos correspondentes à vigência da reformulação do currículo, 2022 a 2024, esse índice ficou elevado, entre 75,6% e 76,5%, apresentando leve aumento entre o primeiro e o último, conforme ilustrado na figura 6.

Figura 6: Percentuais da disciplina de Geografia ministrada por professores da área, no Ensino Médio da rede estadual do Piauí, segundo o indicador de adequação da formação docente-2014 a 2024



Fonte: INEP (2025). Dados dos indicadores estatísticos gerais do censo escolar de 2024

Diante disso, embora o gráfico ilustrado na figura apresente percentuais elevados sobre a Geografia ser ensinada por professor com formação específica, as informações camuflam a verdadeira situação vivida pelos profissionais docentes da disciplina, nos espaços escolares em que atuam, visto que o índice considera a adequação para a disciplina, examinando apenas as da FGB. Nesse sentido, embora o notório saber (permitido pela Lei nº 13.415/2017 e extinto pela Lei da reforma da reforma, nº 14.945/2024) não esteja mais vigente, acabou abrindo espaço para a formalização de uma prática corriqueira no Brasil, e, particularmente no Piauí, qual seja, professor lotado em disciplina diferente de sua área de formação.

Sendo assim, a realidade vivida pelos professores de Geografia, após a redução da carga horária de sua disciplina com a implementação do NEM, passou a ser um problema. A exemplo

do que acontece nas escolas jurisdicionadas à 13ª GRE da SEDUC/PI. Diante dessa redução, esses profissionais passaram a ministrar disciplinas diversas (criadas e extintas para/do currículo do Piauí). Com isso, durante o referido período tiveram diferentes lotações e acabaram/acabam assumindo uma infinidade de outras disciplinas para complementarem suas cargas horárias, conforme detalhado no quadro a seguir.

Quadro 13: Disciplinas ministradas pelos professores de Geografia nas escolas jurisdicionadas à 13ª GRE – SEDUC/PI, entre 2022 e 2024

Docente	Componente de lotação
2022	
D1	Ciências Humanas (Geografia) e Projeto de Vida.
D2	Ciências Humanas (Geografia e História)
D3	Ciências Humanas (Geografia)
D4	Ciências Humanas (Geografia, História, Filosofia e Sociologia)
D5 *	Ciências Humanas (Geografia)
2024	
D1 L*	Ciências Humanas (Geografia), Trilha de CNT (Química e Biologia), Inteligência Artificial, Horário de estudo e Arte.
D2 R	Geografia, História, 02 eletivas de Linguagens sua Tecnologias e Artes.
D3 A	Geografia, Projeto de vida (mediador do Canal educação), Filosofia e Sociologia.
D4 CH	Filosofia, Sociologia, Geografia, História e Educação Financeira; Percurso de Aprofundamento em Ciências Humanas e Projeto de Vida.
D5 G	2024 – Geografia, Projeto de Vida, Percurso de Aprofundamento em Humanas.
D6 F	Eletiva do Itinerário Formativo para aquele ano (Nas trilhas do Piauí); Geografia, Filosofia, Sociologia, Linguagens (arte e Aprofundamento em Língua Portuguesa).
D7 CR	Geografia, Percurso de Aprofundamento em Humanas e Artes.

Fonte: Elaborado por LACERDA, R. S. de (2025), a partir das informações empíricas. *Trata-se do mesmo professor. O único que participou do pré-teste e da entrevista (2022 e 2024)

Conforme listado no quadro, os professores de Geografia, além de sua disciplina, foram lotados com: Projeto de Vida, eletivas relacionadas à Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Turismo: criada pelo professor; Nas trilhas do Piauí), eletivas de Linguagens, Filosofia, Sociologia, História, Artes, Trilhas (reforço de química e Biologia, no ano de 2023), vigentes em 2022 e/ou 2023. Educação Financeira, Inteligência Artificial, Horário de estudo, Aprofundamento em Humanas e Aprofundamento em Linguagens, vigentes em 2024. Em 2022 e 2023 a lotação era por área de conhecimento, conforme a organização do currículo a partir da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC. E, em 2024 era por disciplina, conforme a Nota Técnica Orientativa SUPEN/SUETPEJA 001/2024 (Piauí, 2024a).

Cabe ressaltar que, em nível de estado, a lotação diversa para os professores de Geografia está amparada legalmente através do artigo 30, da Portaria SEDUC-PI/GSE nº 1863/2022 (Piauí, 2022a) que estabeleceu normas e diretrizes para o Novo Currículo da rede estadual de ensino do Piauí. Assim, entre as definições está:

Art. 30 A regência das Unidades Curriculares dos Itinerários Formativos das áreas do Conhecimento (nas Trilhas de Aprendizagem/aprofundamentos, no Projeto de Vida, nas Eletivas e em outros componentes), será destinada aos professores com carga horária disponível após o cumprimento da carga horária (na escola) destinada à Formação Geral Básica, respeitadas as exigências quanto ao perfil docente para o trabalho com as Eletivas e com o Projeto de Vida (Piauí, 2022a).

A designação estabelecida através da portaria justifica o direcionamento desses componentes para o professor de Geografia, visto que a disciplina está entre as que tiveram carga horária reduzida. Assim sendo, concernente às informações apresentadas sobre a lotação dos(as) entrevistados(as), entende-se ser uma situação que os sobrecarrega, considerando que precisam lidar com temáticas que não tiveram familiaridade durante a vida escolar, tampouco na formação inicial docente. Dessa forma, ao se ocuparem com outros componentes, podem ter baixo desempenho, uma vez que isso requer maior tempo de preparação de aulas, dada a ausência de formação. Isso termina comprometendo diretamente no trabalho com a sua área de formação, no caso, a Geografia. E, conseqüentemente, seu ensino.

De acordo com a fala de um(a) dos(as) entrevistados(as): “é muita disciplina, cada uma, um plano diferente. E aí você tem que se virar nos 30. É muito difícil. Tá sendo muito desafiador” (D6 F, 2024). Então, além de ser desumano para com o docente, é desrespeitoso com o aluno que legalmente tem o direito de receber um ensino de qualidade. Assim, discutir-se-á no item seguinte sobre alguns desdobramentos dos desafios dos professores, referente à efetivação prática da parte diversificada do currículo e as possibilidades para o ensino de Geografia.

4.4 Possibilidade para o ensino de Geografia a partir da parte diversificada do currículo

As disciplinas criadas para a parte diversificada do currículo, na maioria das vezes, já tinham um plano de aula e sequência didática prontos, o que do ponto de vista da execução facilitava o trabalho do professor. No entanto, havia a necessidade da elaboração de material didático, constituindo-se em mais uma atribuição para o profissional. Assim sendo, apesar de serem várias, conforme demonstrado na organização do currículo, enfatizar-se-á algumas das que os professores de Geografia ministraram ou contribuíram para seu desenvolvimento, em algum momento da flexibilização do currículo entre 2022 e 2024, nos espaços escolares onde atuam. Principalmente as que eles consideraram mais complexas e as possíveis de abordagens de temáticas geográficas.

4.4.1 Eletiva: Nas trilhas do Piauí

Como mencionado anteriormente, nos IF, na parte diversificada do currículo, haviam disciplinas eletivas. Para ensiná-las, de acordo com Piauí (2022a), o professor precisava ter um perfil com características que valorizassem, respeitassem e considerassem as sugestões e os interesses dos estudantes. Além disso, precisavam se manter em constante atualização acerca dos temas e assuntos contemporâneos do cotidiano da realidade destes. Ademais, também precisavam ter competências e habilidades na adoção de práticas diversificadas, com o uso das novas tecnologias, de metodologias ativas e inovadoras de ensino em que o estudante participasse ativamente da construção do conhecimento.

No caso dos IF de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, tinham: Nas trilhas do Piauí, parte do IF específico e Moda na Escola, parte do IF integrado que foram publicadas pela SEDUC/PI, por meio de um memorando (Piauí, 2022b), e desenvolvidas nas escolas nos anos de 2022 e 2023. Diante disso, o componente eletivo intitulado, Nas trilhas do Piauí, propunha a mobilização de temáticas que levassem os estudantes a conhecer a Geografia local, a história, as atividades econômicas, bem como a cultura e os valores da comunidade de seu município.

Com essa mobilização, visava levá-los a conhecer as potencialidades locais dos municípios e regiões piauienses, afim de desenvolver neles, também o espírito empreendedor e criativo. Nessa perspectiva, sugeria o desenvolvimento um projeto empreendedor voltado para a divulgação do turismo local (Piauí, 2022c). Assim, para chegar aos objetivos pretendidos, a eletiva contava com os seguintes objetos do conhecimento:

História do Piauí: processo de ocupação; Cultura e religiosidade piauiense; Patrimônio: arqueológico, artístico, histórico, etnológico, nacional, natural, imaterial. Identidade cultural. Geoturismo; Noções de empreendedorismo; Territórios piauienses; Tipos de turismo: Religioso, lazer, ecológico, histórico (Piauí, 2022c, p. 03).

A partir dos objetos do conhecimento propostos, observa-se que havia muitas possibilidades para explorar os conhecimentos geográficos do estado do Piauí e por vários aspectos. Ao se pensar na questão do Geoturismo, tinha-se a alternativa de pensar além do turismo, podendo avançar também para os componentes físicos naturais através dos Parques Nacionais Serra da Capivara e Serra das Confusões que estão presentes no Território Serra da Capivara, onde se localiza a 13ª GRE. Entre tantas outras possibilidades.

Na efetivação do ensino pela eletiva, conforme relatado pelo(a) docente (D6 F, 2024), foi possível desenvolver uma atividade prática através do recurso didático maquete, em que se trabalhou a questão da ocupação do território correspondente ao estado do Piauí, do início até

os dias atuais. Neste caso, abordou-se tanto a questão histórica quanto a questão geográfica do estado. Nesse sentido, teve o ponto positivo de levantar discussões referentes ao Parque Nacional Serra da Capivara, que é algo voltado para o contexto local dos estudantes.

Com isso, a referida abordagem permitiu tecer argumentações sobre o lugar e contribuiu para que os alunos entendessem a organização do espaço regional com abordagens por meio do ensino de Geografia, fato considerado como positivo pelo docente. Do ponto de vista do(a) entrevistado(a), essa atividade foi importante porque somente o texto e o livro, apesar de importantes, podem não ser suficientes para a compreensão da realidade como ela é, de fato.

O relato evidencia que a prática do(a) professor(a), em parte, foi condizente com as possibilidades pensadas pelo documento orientador da eletiva. Além disso, o(a) docente utilizou um recurso didático importante para a compreensão da espacialidade estudada. Sendo assim, percebe-se que, embora orientado pelo documento que guia a execução das atividades, criou seu próprio material juntamente com seus alunos, contribuindo para que visualizassem o que foi estudado.

Na ocasião da existência do componente (eletiva) no currículo, a SEDUC abriu a possibilidade para que os professores elaborassem suas próprias. Elas podiam ser pensadas com temáticas que se aproximassem da realidade dos alunos, que fossem contextualizadas com o espaço vivido. Essa possibilidade se deu no segundo semestre de 2022 e para os(as) docentes, isso foi um ponto importante. Nesse contexto, houve quem aproveitou a oportunidade para exercitar na prática, como apresentado a seguir.

4.4.2 Turismo

A eletiva foi elaborada pelo(a) docente (D6 F, 2024) e era relacionada ao turismo no Parque Serra da Capivara. Nas palavras do(a) docente, procurou fazer uma abordagem relacionada a questão do potencial turístico do Piauí, trazendo elementos da Geografia. Por meio dela foi possível discutir um pouco de teoria. Também trabalhou com pinturas rupestres. Nesse caso, ao se pensar no lugar, ao falar do Parque Nacional Serra da Capivara, das primeiras ocupações, é possível inserir a discussão envolvendo-as. Nas palavras do(a) docente, isso foi feito através de oficinas, com produção de pinturas. Neste caso, abordou-se sobre territorialidade, exemplificando a demarcação de territórios por meio das pinturas rupestres (D6 F, 2024).

Sobre essa eletiva, tem-se apenas as informações referentes as respostas do(a) entrevistado(a). Assim, observa-se que o teor se aproxima da proposição da eletiva, Nas trilhas

do Piauí. Entende-se, que isso se deve ao fato de ser algo mais próximo da realidade de ambos os sujeitos, professor e aluno, bem como, por se tratar de um Parque Nacional, conhecido mundialmente. Além de ser importante para o contexto local, também contribui para que os estudantes compreendam sua importância e potencialidades no contexto descrito.

4.4.3 Eletiva: Moda na escola

Havia também a eletiva denominada Moda na Escola, cujos objetos do conhecimento definidos para as Ciências Humanas e Sociais aplicadas, eram:

As origens do vestuário, origens da moda, a moda no mundo contemporâneo, seus valores estéticos e identidades culturais; Concepções de arte (estilo e tendências); Influências da moda no comportamento e o papel social da moda; Indústria cultural: moda, comunicação e mercado; Moda, indústria e tecnologia; Vestuário e diferenças sociais; Padrões estéticos ocidentais e trajés típicos brasileiros (Piauí, 2022d, p. 03).

Mediante os objetos do conhecimento propostos, havia possibilidades para o ensino de Geografia. Na questão da indústria e tecnologia, por exemplo, era viável explorar a venda de produtos em diferentes escalas (multiescalaridade) através do uso da tecnologia, que contribuiria tanto do ponto de vista de compra e venda por meios *online*, quanto nas formas de pagamento. Os fluxos e os fixos envolvidos nesse processo, entre tantas outras alternativas.

No contexto escolar, o desenvolvimento da eletiva aconteceu da seguinte maneira, conforme relato do(a) docente (D4 CH, 2024): foi realizada uma atividade sobre a preservação ambiental, na ocasião da culminância. Houve um desfile em que, no planejamento coletivo, o(a) professor(a) de Geografia entrevistado(a), contribuiu com o desenvolvimento dessa eletiva que era ministrada pela professora de Inglês da escola em que ele(a) atua. Nesta situação, foram confeccionadas roupas com plásticos, garrafas pet, entre outros itens recicláveis. Sendo assim, abordou-se sobre a importância da preservação do meio ambiente, sobre a preservação ambiental (D4 CH, 2024).

Diante do exposto, observa-se que do ponto de vista propositivo, as eletivas podem ser consideradas positivas para pensar o ensino de Geografia através da realidade local, por meio da parte diversificada do currículo. No entanto, os encaminhamentos das discussões dependiam muito da formação e da concepção teórico-metodológica do professor que as desenvolveriam nos espaços escolares. No caso da Moda na escola, pelo relato, nota-se que, aparentemente a abordagem ficou restrita à questão ambiental, que é importante. No entanto, haviam outras abordagens possíveis, perceptíveis através dos objetos do conhecimento, propostos.

4.4.4 Projeto de vida e Educação Financeira

O artigo 32 da Portaria SEDUC-PI/GSE nº 1863/2022 (Piauí, 2022a) prevê que para ministrar o componente Projeto de Vida, a preferência é que seja um docente com formação em Filosofia, mas também de qualquer área do conhecimento, desde que possua requisitos específicos. Entre esses requisitos estão: a disponibilidade de carga horária (mais uma justificativa para que seja o professor de Geografia) e afinidade profissional com a dinâmica do componente; bem como também, a capacidade para se comunicar e articular-se com os estudantes; postura acolhedora e solidária; confiabilidade; proatividade; postura ética; capacidade de planejamento e organização; empatia, habilidade de escuta e resiliência (Piauí, 2022a).

Destaca-se que Projeto de Vida está no currículo do Piauí desde 2022, quando iniciou a implementação do NEM. Assim, há um livro já esquematizado para o componente, pronto para ser desenvolvido pelo professor. Nesse sentido, são previstos 06 temas para serem trabalhados ao longo do ano letivo. E, entre as temáticas sugeridas estão, identidade, meu lugar, minhas escolhas, minha autoestima. Nessa organização, haviam 2 (duas) aulas semanais para as turmas de 2ª série e 1 (uma) para as demais.

Além disso, devido a importância conferida ao componente no currículo, também houve formação com a finalidade de preparar os docentes para desenvolvê-lo, junto aos alunos. Mais de um(a) dos(as) sujeitos(as) trabalhou com ele que precisava ser desenvolvido de forma interdisciplinar. Conforme as palavras do(a) docente (D4 CH, 2024), a proposta era interessante até certo ponto, visto que explorava as questões de autoconfiança, de o aluno se perceber em seu espaço de vivência, no espaço que ele ocupava na comunidade, de maneira que se enxergasse como agente transformador daquele lugar. Nesse sentido, trata-se de abordagens que se aproximam bastante do ensino de Geografia. No entanto, o(a) docente considera que o componente era/é algo fantasioso e acaba sendo mais uma questão para cumprir protocolos, visto que não funcionou bem na prática.

Referente a isso, percebeu pouca efetividade no desenvolvimento dos alunos, visto que em seu entendimento, na 1ª série do Ensino Médio, um projeto de vida ainda não faz parte do repertório de preocupações dos jovens estudantes. Em seu ponto de vista, a construção efetiva desse projeto pelo aluno ficou a desejar. Em suas palavras:

Muitos desses alunos que iniciam o Ensino Médio regular com 15 anos, eles não estão preocupados, não se vêm pensando em um projeto de vida. Eles não estão em fase de pensar nisso [...]. Assim, eu acho que é tipo forçar a barra do aluno pra iniciar o projeto de vida ali com 15, 16 anos (D4 CH, 2024).

Concordando com a interpretação do(a) docente, sobre forçar a barra com o estudante, conforme discutido na parte teórica deste texto, trata-se de uma forma de responsabilizá-los precocemente. E, de certa forma atribuir a eles os resultados dos seus possíveis fracassos. Fato que se torna desumano com indivíduos que ainda estão em processo de amadurecimento, de construção de suas identidades.

Mediante a reorganização que estabeleceu o currículo de forma trimestral, o Projeto de vida foi pensado para ser desenvolvido de forma conjunta com Educação Financeira, inserida na matriz em 2024, com início dos trabalhos no segundo semestre do referido ano. Para o(a) professor(a), responsável por esse componente em sua escola, no ano letivo de 2024, tratava-se de algo fora de contexto, ao se pensar na realidade dos jovens que frequentam as escolas jurisdicionadas à 13ª GRE. Seu ponto de vista em relação a isso é o seguinte:

Muito dos alunos têm dificuldades básicas mesmo, até de locomoção. Moram distantes da escola 20, 30 km, tem que vir, voltar. Dificuldades de alimentação, dificuldades bem primárias mesmo. Aí falar de empreendedorismo/educação financeira pra essa turma é complicado. Eles dizem, eu vou empreender o que se eu não tenho dinheiro pra comprar qualquer coisa? Então eu acho que é um pouco fora da realidade (D4 CH, 2024).

Observa-se, nessa perspectiva, que é um componente que propõe pensar um projeto de vida no sentido de construir e investir no próprio negócio. Sobre isso, o(a) docente se questiona: “como se desenvolve empreendimento? [...] Como vou desenvolver essa ideia empreendedora se está faltando o básico para ele sobreviver?” Em sua interpretação, é como se tivesse induzindo o estudante a lutar pela sobrevivência de forma muito cruel, a montar um churrasquinho na porta de casa, um barzinho ou uma lojinha de artesanato.

A situação analisada pelo(a) docente, esclarece a verdadeira intenção do sistema capitalista e dos Aparelhos Ideológicos de Estado que pensam as estruturas e a forma de moldar o pensamento do aluno para que não tenha pretensões de avançarem nos estudos. A intenção é que se satisfaçam com uma vida medíocre, uma vida em que se viva escravo de um sistema que reprime. Um sistema capaz de construir uma forma de pensar nesses sujeitos, a tal ponto que achem normal trabalhar incansavelmente.

4.4.5 Inteligência Artificial – IA

Os requisitos necessários para os professores atuarem na disciplina de Inteligência Artificial (IA) são: formação acadêmica alinhada com a natureza e os objetivos do componente curricular, entre elas, Ciências da Computação, Engenharia de Software, áreas afins ou relacionadas, com experiência em educação sobre Inteligência Artificial. Na conjuntura da reformulação do NEM, havia professor de Geografia lotado com o componente sem atender os requisitos básicos, mas foi necessário para preenchimento de sua carga horária.

Nesse cenário, há pontos críticos porque existem docentes com dificuldades básicas no que se refere ao manuseio de tecnologias, inclusive no acesso a plataformas de registros de aula e notas que são próprios da SEDUC, e estes profissionais são lotados com o componente de IA, que requer conhecimentos mais elaborados relacionados a área. Sobre a dificuldade com as plataformas da secretaria, não é o caso do(o) do(a) professor(a), sujeito(a) desta pesquisa, mas há casos que não estão em nosso recorte.

No entanto, a preocupação se aplica a ele(a) referente aos conhecimentos específicos do componente. Neste caso, além do(a) professor(a) não possuir formação na área, ainda tem o fato de a escola não oferecer o suporte mínimo para o bom desenvolvimento de seu trabalho, o que obstaculiza a realização de atividades, inclusive as práticas. Sobre isso, o(a) entrevistado(a) lotado com esse componente comentou o seguinte:

Não tem computadores, não tem a internet, então não funciona muito bem. Essas últimas salas lá não pegam internet. [...] A aula é pra ser mais a parte de programação. Eu sou professor de Geografia. Como que eu vou trabalhar programação? Mesmo com a sequência didática, não tem como fazer. Também não tem computadores nem para uma aula prática. Você vai dar uma aula teórica básica ali (P5/D1 L, 2024).

O(a) docente acha problemático trabalhar com algo que está fora de sua área de formação. Nessa situação, o esforço precisa ser ainda maior na preparação e na condução de suas aulas para conseguir promover a aprendizagem dos alunos. Para conduzir suas aulas com o componente de IA, utiliza basicamente o plano enviado pela secretaria e aplica as atividades mais simples, aquelas possíveis de serem desenvolvidas, dadas as limitações materiais e físicas da escola, bem como sua formação.

A partir da fala do(a) docente lotado com o componente, é notório que ele(a) não atende aos requisitos referentes à formação, nem na utilização de diferentes estratégias de ensino e aprendizagem, uma vez que mencionou utilizar apenas o plano fornecido pela SEDUC e ainda

com atividades mais simples. Situação também condicionada pela pouca estrutura fornecida pela escola. Destaca-se que nesse contexto, a IA não tem relação com o ensino de Geografia, mas foi mencionada por ter feito parte do rol de disciplinas ministradas por um dos sujeitos da pesquisa.

4.4.6 Horário de Estudo

Há também o horário de estudo (está na matriz curricular das escolas de tempo integral). É um horário destinado para os alunos desenvolverem atividades de qualquer disciplina que estejam, ou não, com pendências. O(a) professor(a) nele lotado é responsável por coordenar e acompanhar o desenvolvimento destas atividades. No caso de um dos(as) professores(as) de Geografia entrevistados(as), que é lotado com o componente, faz a seguinte afirmação em sua fala: “como sou da área de humanas, geralmente puxo para as atividades de Geografia” (P5/D1 L, 2024). Logo, observa-se que o(a) docente utilizava-se desse horário para otimizar o conteúdo referente a Geografia quando tinha atividade pendente, e aproveitava para tirar as dúvidas dos alunos que as tinham, referente à disciplina.

Dentro desse contexto, esse profissional precisaria ter compreensão dos conteúdos de todas as disciplinas para poder esclarecer as dúvidas dos alunos, visto que esse é o objetivo desse espaço-tempo do currículo. No entanto, devido à falta de conhecimento sobre o que está sendo trabalhado nas outras matérias (situação que foge ao seu domínio) e por ser formado apenas em Geografia, não consegue realizar esse acompanhamento com essa perspectiva. Restringe-se, apenas a coordenar as atividades.

Nesse cenário, o mais apropriado seria que esse profissional mantivesse um diálogo com os demais docentes da escola, para identificar como poderia auxiliar os estudantes em relação aos conteúdos abordados por eles. Contudo, essa comunicação não ocorre. Nesse sentido, evidencia-se a ausência de articulação entre os profissionais e, ao mesmo tempo, a excessiva atribuição de responsabilidades ao docente lotado com esse componente.

4.4.7 Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais aplicadas

Na parte diversificada da matriz curricular de 2024, encontra-se também o componente denominado de Percurso de Aprofundamento, um para cada área de conhecimento, a depender

da modalidade de oferta do Ensino Médio (conforme detalhado anteriormente). Neste tópico, discutir-se-á sobre o de Ciências Humanas e Sociais aplicadas.

Pela maneira que o Percurso de Aprofundamento está disposto na matriz curricular, infere-se que o ensino a partir dele precisa ocorrer por área e/ou de forma interdisciplinar. Nesse cenário, a disciplina de Geografia está passível de ser ensinada por meio desse aprofundamento que proporciona a oportunidade de expandir o conteúdo das aulas da disciplina. Entretanto, essa ampliação está condicionada à concepção do docente, uma vez que o documento não especifica tal orientação. Dessa forma, cada professor organiza suas aulas de acordo com sua própria compreensão e estratégia.

Além disso, há também a questão de organização da escola referente a lotação dos professores com o componente, que nem sempre são de Geografia ou da área de Humanas. Sobre isso, dos(as) 07 professores(as) entrevistados(as), apenas 2 (dois) não estavam lotados com o componente de aprofundamento em 2024. Um(a) deles(as) por atuar no Ensino Médio parcial noturno que não o tem na matriz curricular e o(a) segundo(a), o docente (D2 R, 2024), por ser outro professor que o ministrava. De acordo com este(a), em sua escola, o(a) responsável pelo percurso de Humanas tinha formação em Letras Inglês.

Neste caso, ambos dialogavam sobre o assunto trabalhado em Geografia, antes e depois de abordado em sala, para que o aprofundamento fosse realizado de fato. Desta maneira, o(a) professor(a) do aprofundamento tinha conhecimento do planejamento do(a) professor(a) de Geografia e vice versa, ambos o compartilhavam para que as discussões fossem alinhadas. Cabe destacar que esse diálogo só era possível porque ambos trabalhavam no mesmo dia e aproveitavam os horários de intervalos que também eram compatíveis. Infelizmente, nem todos tinham a mesma realidade (como será discutido no capítulo 5).

No que se refere a indefinição do que desenvolver no Aprofundamento de Humanas e quando o professor responsável pelo componente é o de Geografia, as aulas são organizadas de diversas maneiras, como no caso dos(as) entrevistados(as). A esse respeito, um(a) deles(as) mencionou como fazia:

O currículo não traz o que precisa ser trabalhado no aprofundamento de um itinerário. Isso é um itinerário de Humanas. Então, por exemplo, eu sou da Geografia, eu tenho a opção de trabalhar Geografia e eu faço isso, eu aprofundo aquilo que eu abordo em minhas aulas de Geografia. Dando sequência ao trabalho nas aulas normais, destinadas à Geografia (D6 F, 2024).

Nas situações em que havia definição da disciplina indicada para o aprofundamento, em certa medida, facilitava para os docentes. Neste caso, não havia orientação do que desenvolver, mas pelo menos especificava o componente, conforme acontece com o docente (D5 G) que relatou o seguinte:

Atualmente, ministro as disciplinas de Geografia e Aprofundamento em Ciências Humanas. Na minha escola, o percurso de aprofundamento inclui Geografia, e eu sou o professor responsável por esse componente, com 8 aulas semanais. A dinâmica para o desenvolvimento das aulas de aprofundamento envolve uma abordagem mais detalhada e exploratória dos temas, permitindo que os alunos desenvolvam um entendimento mais profundo e crítico dos conteúdos geográficos (D5 G, 2024).

O(a) docente deixou claro que há Geografia no aprofundamento, porém não especificou em qual turma isso ocorria. Pelo final de sua afirmação, infere-se que ele utilizava esse espaço-tempo do currículo para avançar na discussão das aulas regulares, assim como fazia o (D6, F, 2024). Já no caso do docente (D4 CH, 2024), em sua escola, na 2ª série, o Percurso de Aprofundamento era específico de Geografia, então como professor da disciplina e do percurso, em suas palavras, desenvolvia suas aulas da seguinte forma:

Eu dava aula de Geografia de acordo com o currículo e no percurso, eu pegava e trabalhava aqueles assuntos de Geografia que eu achava mais importantes, mais cobrados no ENEM, em vestibular. E trabalhava separado: aula de Geografia em um dia e de percurso eu trabalhava os assuntos que achava importante que os alunos não estavam tendo contato. Ficavam duas aulas [...] (D4 CH, 2024).

Assim sendo, os relatos dos(as) docentes atestam que o conteúdo para o aprofundamento em Humanas fica solto, meio que livre. E diante dessa situação, como exposto em suas falas, cada um se organizava/organiza conforme as necessidades apresentadas em seu contexto. Nessa organização, havia quem dava continuidade ao conteúdo da disciplina regular de Geografia. Havia também, quem utilizava esse espaço-tempo para discutir as temáticas mais cobradas no ENEM. No caso do docente (D4 CH, 2024), utilizava também para resolução de questões dessa avaliação e de vestibulares.

Além disso, observa-se que a maioria dos(as) entrevistados(as) estavam lotados(as) com o Percurso de Aprofundamento em 2024. Isso permitia que aprofundassem os conteúdos geográficos e explorassem temas que complementassem e expandissem o previsto nas aulas regulares da disciplina. Além disso, como o conteúdo do aprofundamento não é específico, era possível incluir diferentes conteúdos e atividades, inclusive temas voltados à realidade local, se fosse o caso. No entanto, a organização ia de cada um.

Mediante o exposto, para aqueles, cuja escola contempla a Geografia no percurso de Aprofundamento de humanas, também com professor de Geografia lotado no percurso, ao mesmo tempo, há menos prejuízo quanto a perda de carga horária, devido a possibilidade de utilizá-lo para aprofundar os temas da disciplina, uma vez que há de mais tempo para as discussões. Uma estratégia utilizada pelo docente (D6 F, 2024), lotado com 3 (três) componentes de humanas, foi utilizar cada mês para desenvolver os conteúdos de um deles (Geografia, Filosofia e Sociologia).

O fato de o currículo ser trimestral o ajudava nessa organização. Então, em 2024, em cada mês desenvolvia o conteúdo de um componente na aula específica e dava continuidade ao mesmo no Percurso de Aprofundamento, aprofundando-o. Com isso, ao final do trimestre, conseguia trabalhar todos, seguindo uma sequência e sem misturar conteúdo. De acordo com ele, essa estratégia era utilizada para não bagunçar a cabeça do aluno, nem dificultar sua compreensão sobre o que está sendo proposto para discussão.

CAPÍTULO 5. ENSINO MÉDIO NO PIAUÍ: DESAFIOS DO PROFESSOR PARA PROMOVER O ENSINO DE GEOGRAFIA PELA FGB

As atuais demandas da realidade social que chegam para os profissionais nas diferentes áreas da atuação prática são cada vez mais complexas e interligadas entre si. Nesse sentido, para lidar com tais demandas, há a necessidade de um diálogo entre diferentes saberes com uma abordagem interdisciplinar, ou até mesmo transdisciplinar (Karpinski, 2017). Tratando-se dos espaços escolares, essa realidade não difere do contexto geral, situação que se traduz em um desafio para os professores em seu fazer docente.

Nesse sentido, as propostas curriculares atuais sugerem “educar para transformar através de uma proposta interdisciplinar” (Karpinski, 2017, p. 43). Do ponto de vista propositivo a intenção é muito interessante, uma vez que, para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade reconstrói a ideia de formação do homem total, do papel da escola em sua formação, considerando-o inserido em sua realidade, bem como seu papel como autor das mudanças no mundo. Esse pensamento vai ao encontro do que se pensa para o ensino de Geografia.

5.1 Desafios da prática interdisciplinar na consolidação do ensino de Geografia

Para que o ensino ocorra de forma a atender a interdisciplinaridade, o fazer docente precisa ser realizado de forma consciente e consistente, e que os professores tenham clareza tanto sobre as orientações curriculares quanto sobre o estatuto epistemológico da ciência base que fundamenta sua disciplina. Assim sendo, como esperar um ensino interdisciplinar mediado pelo professor de Geografia que teve a formação inicial docente com viés disciplinar? Como esse profissional consegue operacionalizar na prática o que conhece apenas em teoria? Eis o desafio.

Assim, a presente pesquisa revela que os(as) professores(as) entrevistados(as) encontraram dificuldades referente ao trabalho com essa perspectiva. De acordo com suas falas, na conjuntura do NEM, desde 2022 a orientação para o planejamento era que fosse de forma interdisciplinar. Assim, a proposta das coordenações pedagógicas era para que o planejamento de Geografia fosse realizado com esse viés e de forma integrada com os 03 componentes da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas.

São várias as situações que os(as) entrevistados(as) relataram para justificar a ausência desse planejamento integrado e do ensino interdisciplinar. Para eles(as), um dos principais

limitadores estava relacionado aos poucos momentos pedagógicos promovidos pelas escolas, uma vez que nos anos de 2022 e 2023 (os dois primeiros anos de implementação do NEM) estes aconteciam no início do ano letivo e bimestralmente. Referente a esse período, de acordo com o docente (D2 R, 2024, **grifos nossos**), “o mais complicado era por ser por área de conhecimento. Não tinha a divisão por disciplina. Nesse ano, **2024**, como eles, **SEDUC**, voltaram para as disciplinas na questão de dividir mesmo a Geografia, a História, né? Aí melhorou”.

Já referente às dificuldades para o ano letivo de 2024, foi relatada a questão da trimestralização do currículo, que prolonga ainda mais o intervalo desses planejamentos. No último ano referido, por exemplo, foram apenas três encontros pedagógicos durante todo o ano letivo. Além disso, ainda tem o fato de a maioria dos docentes possuir mais de uma ocupação, e/ou trabalhar em outras escolas, bem como em dias distintos, o que dificultava os encontros para discutirem e trabalharem de forma conjunta. Conforme mencionado abaixo:

É muito difícil trabalhar a interdisciplinaridade porque os horários não batem, só se for por acaso mesmo. [...] Os horários pedagógicos são entre uma aula e outra, isso no dia de nossas aulas. É difícil encontros no cotidiano, muito raro. A realidade daqui é porque alguns trabalham em outros locais (*escolas*), aí o horário não bate (P5/D1 L, 2024).

O trabalho coletivo já é necessário a todo tempo na escola. Contudo, com o novo modelo do Ensino Médio, passou a ser uma necessidade. Neste caso, os(as) professores(as) precisariam se articular melhor entre si para conseguirem êxito na forma de ensino. Nessa situação, o mais importante para a “prática coletiva interdisciplinar é a disposição dos sujeitos para aprender junto com os demais e realizar trocas entre as diferentes áreas acadêmicas” (Zitkoski *et al*, 2017). No entanto, a questão do pouco contato com os colegas que trabalhavam em horários diferentes dificultava bastante, conforme relatado pelo docente (P5/D1 L, 2024). Situação semelhante é reforçada na seguinte fala:

Trabalhar de forma interdisciplinar é bastante complicado porque, por exemplo, história e Geografia são dois componentes curriculares que caminham juntos nas ciências humanas, aí o que acontece: tem turmas que eu trabalho quarta, quinta e sexta, aí o professor de História trabalha segunda, terça e quarta. Às vezes nem consigo vê-lo na escola. [...] dentro do contexto da escola a gente tem essa dificuldade de interação. Ele fica em dias diferentes dos meus (D3 A, 2024).

Referente ao tempo de planejamento pedagógico, a fala dos(as) entrevistados(as) vai ao encontro do que discute Azevedo (2024, p. 95), quando menciona que “o espaço para trabalhos

coletivos na escola é reduzido, e, na maioria das vezes, quando existem, são com funções e atividades pré-determinadas, dificultando assim a ação coletiva dos professores”. Observa-se que esse é um fator importante e que precisa ser revisto nos espaços escolares, uma vez que para haver um trabalho conjunto e colaborativo, é necessário que o planejamento também o seja. A esse respeito, um(a) dos(as) docentes comentou o seguinte:

Tem um modelo de planejamento, com as competências, as habilidades. O conteúdo. Isso também tá no currículo. Aí tem a integração (História, Geografia, Filosofia, Sociologia) você tem que trabalhar a integração do seu conteúdo com as outras disciplinas. Era pra ser trabalhado com os colegas, tá lá no papel (risos), massss, o tempo é pouco (P5/D1 L, 2024).

Pelo relato do(a) docente, a intenção posta pelas orientações do currículo é que o planejamento de ensino ocorresse de forma conjunta, porém, isso não se aplicava na prática. Além da falta de tempo já enfatizada, observou-se outros fatores, como a dificuldade de definir o que e como trabalhar quando é possível o diálogo entre profissionais. Isso fica evidente na explicação do(a) professor(a):

Na prática, não aconteceu ainda o trabalho interdisciplinar. Não teve essa integração para a gente trabalhar, não temos essa interação das humanas (Filosofia, História, Geografia e Sociologia). E assim, a professora de História e eu, a gente chegou num consenso que íamos trabalhar o máximo que desse, dentro das humanas. Ficou assim bem solto, o planejamento não é o do currículo (D7 CR, 2024).

Além disso, sobre planejar e executar as propostas do NEM, de acordo com o(a) docente (D3 A, 2024): “a gente faz de conta, em três dias de semana pedagógica, com poucas horas dedicadas ao planejamento. Não tem como planejar 03 meses de trabalho.” Diante disso, o que se percebe pelos resultados das entrevistas, é que o trabalho interdisciplinar para Ciências Humanas e Sociais aplicadas, só existiu na proposição, na prescrição do NEM, e os profissionais docentes não conseguiram colocar em prática.

Nesse sentido, como proposta de ensino no NEM é interdisciplinar, para os(as) professores(as) entrevistados(as) foi tida como uma situação difícil de lidar. Sobre essa realidade, um(a) deles(as) comentou a seguinte situação: “dificultou muito porque na universidade, a gente não teve um aprendizado dessa maneira. Agora vamos ter que fazer uma reciclagem do que a gente aprendeu na universidade” (D3 A, 2024). Condição semelhante também foi relatada por outro(a) entrevistado(a) ao afirmar que ele(a) e demais colegas ficaram totalmente perdidos mediante a nova proposta, sem saber como trabalhariam. Em suas palavras:

foi um desafio muito grande porque 16 anos trabalhando e se tinha Geografia, tinha uma base, o que tinha que tinha que trabalhar no 1º ano, 2º ano, 3º ano, a gente sabia o que ia trabalhar. Então, foi uma forma de se reinventar, se reorganizar. Isso doeu muito, esse se reorganizar, replanejar pra saber como que a gente ia extrair o máximo desse Novo Ensino Médio, do que era apresentado pra gente, pra que a gente conseguisse passar a Geografia para nossos alunos (D7 CR, 2024).

Nesse contexto, observa-se que o professor que vem de uma formação inicial docente que ainda funciona no paradigma disciplinar, em que as abordagens dos currículos geralmente ocorrem de forma fragmentada, “sem uma relação efetiva entre as disciplinas ou áreas do saber” (Karpinski, 2017, p. 43), ao se deparar com propostas de ensino que requerem uma formação com/para o viés interdisciplinar, sentem-se despreparados, sem saberem como atuar e atingir os objetivos de aprendizagem propostos com essa finalidade.

Sobre conseguir colocar em prática a ideia da interdisciplinaridade, apenas um(a) dos(as) entrevistados(as) relatou uma situação exitosa que ocorreu no primeiro semestre de 2022, quando na escola em que trabalha, haviam professores de todos os componentes de Humanas (História, Filosofia e Sociologia), além dele(a) com Geografia. Em seu ponto de vista, foi uma experiência bem interessante, visto que sentavam, pegavam o currículo e tentavam executar de forma conjunta. Seu relato descreve como aconteceu:

Eu lembro assim que [...] nós pegamos o currículo, aí separamos. Eu e a professora de história trabalhamos guerra fria. Eu trabalhei a nova ordem mundial (fala um pouquinho da guerra fria) do mundo bipolar, né? Aí o professor de Sociologia trabalhou as desigualdades sociais no mundo bipolar, foi bem interessante. Mas quando a gente chegava os alunos diziam, mas o professor de Sociologia já falou isso [...] (D4 CH, 2024).

A partir da fala do(a) docente, observa-se que mesmo diante do esforço para desenvolver o trabalho coletivo, há a repetição de conteúdo por diferentes profissionais, os quais percebiam isso mediante o relato dos estudantes. Logo, infere-se que além da dificuldade de diálogo entre os professores da área, pelas suas questões particulares como citado anteriormente, aparentemente, houve também desajuste em direcionar o conteúdo para a abordagem do componente de sua formação. Nota-se que, nesse caso, não se trata apenas da falta de integração entre os indivíduos para o desenvolvimento do trabalho coletivo, mas talvez também de uma limitação na habilidade para atuar com a perspectiva interdisciplinar.

Apesar das dificuldades encontradas, os(as) profissionais desenvolveram um trabalho dentro de suas possibilidades e se adequavam como conseguiam. Diante disso, buscavam opções para evitar que todos repetissem o mesmo conteúdo. Assim, separavam os assuntos para que cada um pudesse tratar de um tópico ou tema do livro (discutido adiante) que estivesse mais

relacionado ao seu componente. No entanto, ainda conforme o relato do(a) docente, isso só foi possível enquanto todos os professores lotados com os componentes de Humanas eram os formados em suas respectivas áreas.

A partir do 2º semestre do mesmo ano (2022), essa integração se perdeu devido a rotatividade por ocasião de novo teste seletivo. Na situação, os demais profissionais não permaneceram e apenas o(a) entrevistado(a) e uma professor(a) de história continuaram na escola. Com isso, o(a) professor(a) de Geografia (D4 CH, 2024, que relatou a situação) foi lotado com seu componente. Enquanto Sociologia e Filosofia foram divididas entre ele(a) e professores(as) de outras áreas para complementarem suas cargas horárias. Nisso, o trabalho conjunto se perdeu.

Convém destacar que ao se pensar em um ensino interdisciplinar, o que se propõe “é um caminhar no sentido da intensificação do diálogo, das trocas, da integração conceitual e metodológica nos diferentes campos do saber” (Karpinski, 2017, p. 44). Nesse interim, é importante que esse diálogo ocorra em condições de igualdade epistêmica, sem que um campo se sobressaia em relação ao outro. Até porque o objetivo da proposta está em fazer ligações e estabelecer a comunicação, uma espécie de intercâmbio teórico e metodológico entre as disciplinas.

No entanto, conforme os relatos dos(as) entrevistados(as), percebe-se que muita coisa interfere na materialização desse diálogo. Assim, a partir do momento que um profissional de Geografia trabalha com todos os componentes de Humanas, por exemplo, ele próprio terá que fazer um esforço de promover essa interdisciplinaridade. Neste caso, pode ser que ocorra o intercâmbio teórico e metodológico entre os diferentes componentes, no entanto há o risco de se perder a igualdade epistêmica, visto que o(a) profissional é formado apenas em Geografia. Além disso, a igualdade epistêmica pode ficar comprometida quando um profissional de uma área diferente atua com humanas ou com a Geografia propriamente dita.

Isto posto, de acordo com o que se observa, as políticas e ações voltadas para a implementação do NEM no Estado do Piauí foram elaboradas considerando um contexto ideal, como se todos os professores da rede fossem efetivos. Quando na realidade, a maioria dos profissionais docentes que atuam no Ensino Médio da rede estadual de ensino, são contratados temporariamente pela SEDUC-PI. Exatamente 55,9% desses professores estavam nessa condição, no ano letivo de 2024, conforme evidenciado pelos dados dos indicadores estatísticos gerais do Censo Escolar de 2024.

Neste caso, eles participam de processos seletivos de forma periódica (que podem ocorrer anualmente, bianualmente ou com prorrogação de contrato por maior tempo). E, por

essa razão, ocorre o que foi relatado pelo(a) docente (D4 CH, 2024). Cabe destacar que o dado expõe a realidade do ano analisado, porém, trata-se do normal da rede há anos. Em função dessa situação, sempre há a troca periódica, o que os leva também, a não participarem nos processos formativos existentes, ou ao desconhecimento sobre as reformas vigentes. Nesse contexto, existem docentes que começaram sua carreira no Ensino Médio apenas no primeiro ano da implementação do NEM (como mostra o perfil dos sujeitos da pesquisa) e não têm experiência em relação à dinâmica da etapa de ensino, anterior a essa reforma. Logo, para eles, talvez essa forma de organização seja a mais coerente.

Nesse contexto, os(as) professores(as) mais experientes manifestaram preocupação relacionada ao ensino de Geografia, dada a rotatividade citada, isso faz com que alguns trabalhos sejam descontinuados. Além disso, uma palavra mencionada muitas vezes pelos(as) entrevistados(as) foi a reinvenção. Em suas palavras, precisam se virar para conseguirem desenvolver seu trabalho. Como mencionado pelo(a) professor(a): “a gente tem que se virar. O termo que eu utilizo é esse. Tem que se virar porque foi o que foi aprovado, a gente tá dentro do campo de ensino e a gente tem que se reinventar pra dar conta do recado” (D3 A, 2024).

Os relatos dos(as) entrevistados(as) atestam que independente do tempo de formação e de atuação docente, trabalhar numa perspectiva sobre a qual não receberam formação consistente se constitui um desafio. Além disso, confirma o que é discutido por Copatti (2021, p. 23) ao afirmar que “estar em sala de aula por muito tempo não é fator determinante para uma efetiva autonomia de pensamento e como garantia de qualidade na abordagem geográfica”, nem mesmo suficiente para lidar de forma tranquila com mudanças relacionadas ao processo de ensino.

Para a autora mencionada, a profissão professor requer a construção de um conhecimento poderoso de professor. A construção desse conhecimento é a base para que esse profissional consiga lidar com tranquilidade com as intempéries que permeiam seu fazer docente e não precisem se reinventar como dito pelos(as) docentes (D3 A, 2024) e (D7 CR, 2024), mas adaptem-se sem que isso se torne um fardo. Assim sendo, no item seguinte, apresenta-se parte das razões que explicam o porquê dos relatos apresentados até aqui.

5.2 Interdisciplinaridade e livro didático: implicações para o ensino de Geografia

O livro didático é um instrumento pedagógico e componente do sistema de ensino institucionalizado. Além disso, tem papel importante para o andamento do trabalho pedagógico, bem como na construção do saber escolar. E, até o presente, é utilizado pelos professores no

seu fazer docente, por isso, pode ser utilizado como meio de mediar e direcionar o ensino nos espaços escolares. Assim sendo, por ser importante nessa mediação, consequentemente, também, tem passado por alterações referente a seus conteúdos, conforme as reformulações curriculares e os objetivos de ensino da época vigente, como no caso da reformulação do Ensino Médio (Lacerda, 2018; 2023).

Com as atuais alterações, conforme Lacerda (2024), o livro didático da etapa de ensino, que era específico por disciplina, organizado e distribuído em coleção com 03 volumes – 01 para cada série – passou a ser parte de uma obra didática composta por 06 volumes, podendo ser 02 por série, a depender da organização da escola ou da rede. Dentre as modificações, também está a organização por área de conhecimento, com a Geografia diluída em Ciências Humanas e Sociais aplicadas, junto com Filosofia, História e Sociologia, e os conteúdos voltados para discussões de temas considerados relevantes para a atualidade.

Nesse contexto, um dos pontos mencionados pelos(as) entrevistados(as), referente a interdisciplinaridade e ao ensino de Geografia, está relacionada a esse recurso que ao ser específico por disciplina, os direcionava sobre quais conteúdos abordar e em quais turmas. No entanto, a partir de 2022 (ano de início da implementação do NEM), deixou de existir o livro de Geografia e demais disciplinas e as escolas receberam as obras didáticas. Logo, a partir de então, o desafio dos professores da disciplina foi extrair os conteúdos geográficos da obra didática de Ciências Humanas e Sociais aplicadas para ensiná-los contemplando a interdisciplinaridade, sem deixar se perder a essência da Geografia.

Isso acontece/acontecia, pelo fato de o livro ser organizado para uso no ensino de todos os componentes da área. Neste caso, o material procura integrar os conhecimentos das áreas em livros únicos e por se tratar de algo não familiar aos professores, dificultou o desenvolvimento de seus conteúdos, como no caso da Geografia (Lacerda, 2023). Sobre isso, um(a) dos(as) professores(as) mencionou o seguinte: “você tem conteúdos que são dissolvidos ao longo de 06 livros que recebemos para trabalhar no Ensino Médio. Então tem livro que no mesmo capítulo você vai ter Filosofia e Geografia, você vai ter livro com os 04 componentes” (D6 F, 2024). No entendimento do(a) docente, eram situações que dificultavam o trabalho.

Nesse contexto, trabalhar com esse recurso também se tornou desafiador para os(as), entrevistados(as). Nos dois primeiros anos de implementação do NEM, quando o utilizavam como referência para planejamento das aulas, a preocupação se direcionava para diferentes situações. Além da extração do conteúdo, precisavam atentar-se também para não os repetir. Isso porque, o fato de ser utilizado por todos os professores da área de humanas, a repetição acabava acontecendo (como já mencionado).

De acordo com um(a) dos(as) entrevistados(as), diante desse acontecimento, “os alunos ficavam cansados porque tinha vezes que História, Geografia, Sociologia e Filosofia, era o mesmo conteúdo. [...] O mesmo conteúdo para as mesmas disciplinas. A gente chegava na sala e o aluno já estava cansado de ouvir a mesma coisa” (P5/D1 L, 2024).

Além disso, as informações empíricas evidenciam que “talvez a interdisciplinaridade pretendida pela proposta não tenha se concretizado como prevista, devido a dificuldades encontradas pelos docentes, referente ao novo formato de ensino” (Lacerda, 2023, p. 09). Assim sendo, para evitar a situação da repetição, parte dos(as) entrevistados(as) dividiam os conteúdos do livro com os colegas, conforme o relato:

A gente via qual era o assunto que se encaixava mais na Geografia, qual se encaixava mais na História, o que se encaixava mais na Filosofia, na Sociologia, aí a gente fazia a divisão dos capítulos. Cada um ia preparar suas aulas de acordo com aquele capítulo que foi definido (D2 R, 2024).

Observa-se com isso, que o fato de o livro ser integrado para os 04 componentes e não mais específico de Geografia, também interferiu na materialização do ensino, no período analisado. Em uma das escolas, o grupo de professores de humanas se reuniu para estudar e debater o conteúdo do recurso, mas tiveram dificuldades na separação. Nas palavras do(a) entrevistado(a) que era parte desse grupo, “não conseguiram decifrar quem era Geografia, Sociologia [...]”. Para ele(a), “trabalhar com o NEM [...] se tornou angustiante por não ser possível trabalhar de forma plena a matéria de formação” (D7 CR, 2024). Conforme Lacerda (2023), quando o material não apresenta clareza de conteúdo para cada componente curricular, gera confusão para seu entendimento e isso reflete diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

No caso da 13ª GRE da SEDUC/PI, de acordo com os(as) professores(as), os volumes¹¹ da obra didática de Ciências Humanas e Sociais aplicadas já foram definidos para as turmas no início do ano letivo de 2022, quando iniciou a implementação do Novo Ensino Médio.

Naquele momento, já se colocou qual o volume seria utilizado por cada série. Quando chegou o currículo, muita coisa que tá sendo cobrada no terceiro ano, tá lá no primeiro. Então, você vai ter que usar ao longo do ano, um livro para o 1º ano, mas esse livro tem que ser usado no 3º (D6 F, 2024).

¹¹ A obra didática é a Prisma: Ciências Humanas, da área do conhecimento: Ciências humanas e sociais aplicadas. No entanto, Os professores não conseguiram falar qual volume era para cada série, nem consegui essa informação com a 13ª Gerência Regional de Educação do Estado do Piauí. Por essa razão, a obra didática não está detalhada para fundamentar as falas dos docentes.

Ademais, no material, havia/há uma situação que para eles(as) é considerada complicada, conforme explicado no relato:

Em 2022 nós recebemos umas coleções de Ciências Humanas, onde você observava o currículo. E dentro do currículo você ia procurar o conteúdo programático. Aí, por exemplo, nós tínhamos 06 livros que a gente saía selecionando o conteúdo programático de acordo com o currículo. [...] era muito complexo porque muitas vezes na edição do livro 01 tá o assunto do 3º ano, mais ou menos, o assunto que tá de acordo com o currículo. O conteúdo da primeira série tá lá no volume 05 (D4 CH, 2024).

As informações empíricas notabilizam um descompasso entre material didático e currículo, fator que também interferiu no trabalho docente, em que os profissionais precisaram fazer diversos ajustes. Além do mais, em suas palavras, nesse material havia/há também a situação da repetição de conteúdo por série, em que, “o assunto estava no livro do primeiro e do terceiro ano, aí teria que deixar na escola” (D4 CH, 2024). Neste caso, era necessário deixá-los na escola por ser utilizado em mais de uma turma, o que dificultava também para os estudantes, já que não podiam levá-los consigo. Conforme relatos dos(as) entrevistados(as), a questão da organização e distribuição dos livros por turma também confundia os alunos que não compreendiam o fato de utilizarem na 3ª série, por exemplo, o livro 01 da obra didática, enquanto os da 2ª utilizavam o 05.

Além disso, os(as) docentes questionam a qualidade dos livros (vigentes em 2024) que compõem a obra de Humanas, sobre as abordagens referentes à Geografia. Para eles(as), são muito superficiais e não aprofundam as temáticas propostas. Ademais, de acordo com os(as) docentes (D4 CH, 2024) e (P5/D1 L, 2024), as discussões se voltam mais para Filosofia e Sociologia, por esta razão, os consideram ruins. Entre as observações a esse respeito, está o fato de não abordarem conteúdos relacionados à Geografia Física, por exemplo, considerados importantes pelos(as) professores(as). Sobre isso, foi feita a afirmação de que:

o livro dessa coleção não falava praticamente nada de relevo (geografia física) domínio morfoclimático, cartografia. Se você pegar essa coleção que nós recebemos, não tem sequer 02 linhas falando nisso. Aí volta e meia eu inseria Aroldo de Azevedo, Ab'Saber no primeiro ano. Aí nesse caso, o livro deixava muitas brechas, muitas lacunas (D4 CH, 2024).

Somado a isso, ainda tem o fato de o livro didático não corresponder ao escolhido pelos professores na ocasião do PNLD de 2021. Conforme citou um(a) entrevistado(a): “não foi o que escolhemos, foi uma escolha da GRE. Então, o material que a gente usa, a gente pesquisa por conta própria” (D7 CR, 2024). Neste caso, no referido PNLD, o primeiro do Ensino Médio após a reforma, havia a possibilidade do material ser escolhido por grupo de escolas, e foi o que

ocorreu no caso da 13ª GRE da SEDUC/PI. A escolha ficou à cargo da Regional e a mesma coleção utilizada por todas as escolas jurisdicionadas a ela.

Assim sendo, o(a) docente (D6 F, 2024) acha um erro que o livro didático seja escolhido pela GRE e não pela escola. Para ele(a), “a escola tem que ter prioridade, os professores têm que ter prioridade na escolha do material didático, e a gente não teve”. Nesse contexto, quando esse recurso não é escolhido pelos sujeitos que ensinam, isso interfere em sua autonomia, o que também pode levar a estranhamentos sobre os conteúdos. De repente seja esse o caso do que aconteceu com os(as) entrevistados(as). Nessa conjuntura, eles(as), mencionaram que os livros distribuídos nas escolas antes da reforma eram mais eficientes, visto que, traziam mais elementos que contribuíam para preparar melhor os alunos em termos intelectuais. Bem como, dispunham de um repertório maior de conteúdo para os professores, o que os ajudava no desenvolvimento de seus trabalhos.

Assim sendo, houve casos em que recorreram aos livros didáticos antigos, anteriores a reforma, para se orientarem, visto que, em seus pontos de vista, a nova dinâmica deixou tudo muito solto e o fato de o livro ser por área, “não se tem clareza daquilo que realmente deve ser trabalhado por turma” (D7 CR, 2024). A esse respeito, um(a) dos(as) entrevistados(as) confessou: “uso outros livros, inclusive de anos anteriores (PNLD’s anteriores), que são de Geografia (D6 F, 2024). No entendimento desse(a) docente, a forma como o ensino se deu nesse período, houve fuga do que realmente é necessário para ser trabalhado em Geografia.

Sobre o planejamento e a materialização do ensino, “em 2022 e 2023 era mais pelo livro” (P5/D1 L, 2024). Referente ao ensino de Geografia, os(as) docentes (D4 CH, 2024) e (P5/D1 L, 2024) afirmaram que quando se tinha o livro como referência era mais difícil para a disciplina em razão do que já foi citado sobre o direcionamento maior para Filosofia e Sociologia. Assim, observa-se pelas colocações, que nos dois primeiros anos de implementação do NEM, o material de orientação para as aulas era o livro didático. Neste caso, o recurso assumia o papel de currículo, uma vez que, conforme Albuquerque (2014), quando utilizados para orientação de planejamento, os livros assumem esse lugar de currículo.

Retomando a discussão sobre o descompasso entre os livros e o currículo, a ausência do alinhamento está desde a ordem de conteúdo do currículo para a série, para a qual o volume da obra didática foi designado, até na ausência deste, fator que também se configurou como desafio que dificultou o trabalho docente. A esse respeito, um(a) dos(as) professores(as) sentia-se pressionado(a) e afirmou o seguinte: “planejo de acordo com o currículo, mas tenho que me adaptar de acordo com aquilo que eu tenho de material/livro didático, porque senão, não é possível” (D6 F, 2024). Assim, pela ausência desse diálogo entre os dois instrumentos, houve

também situações em que se optou por um, visto que os dois de forma conjunta, por vezes complicou a execução do trabalho. Neste caso, de acordo com outro(a) docente(a), o livro “agora praticamente tá ficando de lado, [...] não se usa mais, só os outros complementares” (P5/D1 L, 2024).

Diante disso, uma das alternativas encontradas pelos(as) professores(as), foi a elaboração de apostilas, a partir de pesquisas realizadas por eles, em *sites*, junto com cópias dos volumes que compõem a obra didática. Assim, formavam um material de estudo baseado nos objetos do conhecimento propostos no currículo, mas de acordo com eles(as), era muito trabalhoso. Nas palavras do(a) professor(a), em 2022 e 2023 acontecia o seguinte:

Nós que tínhamos que formar esse material e muitas vezes ficava até desconexo, né? Porque você tinha a coleção, aí nem sempre tinha uma sequência, sabe? Como era nos livros didáticos anteriores a reforma. Aí o livro 02 falava de democracia, divisão do trabalho. Então assim... era bem complexo, mas a gente tentava ali, de acordo com o currículo (D4 CH, 2024).

Sobre isso, no entendimento dos(as) entrevistados(as), o currículo está mais alinhado com os livros didáticos que eram disponibilizados antes da reforma, por disciplinas com conteúdo específico e para séries específicas. Nesse sentido, de acordo com seus relatos, os de Ciências humanas (do PNLD 2021, vigente entre os anos de 2022 e 2025) ficaram inutilizados porque não contribuem para a construção do conhecimento disciplinar e científico. Além disso, não colaboram para o trabalho do professor nem para o aprendizado dos alunos, dada a superficialidade de suas abordagens e mistura dos objetos do conhecimento.

Mesmo diante desse cenário, é importante ressaltar que não se deve reivindicar a exclusão ou eliminação desse recurso didático, mas a realização de adaptações que tornem o trabalho dos educadores mais fácil. Isso se deve ao fato de que existem diversas realidades no Brasil e livro didático ainda ser o recurso mais acessível para os estudantes, considerando a situação financeira da população do país, e, em muitos contextos, é o único material disponível para professores e alunos.

Assim sendo, na ocasião da realização das entrevistas desta pesquisa, no final de 2024, mesmo desconhecendo a dinâmica do PNLD 2026 para o Ensino Médio, os(as) entrevistados já solicitavam o retorno dos livros específicos por disciplina. Nesse contexto, devido à retomada da obrigatoriedade e independência das disciplinas, como a Geografia, por exemplo, instituída pela Lei nº 14.945/2024, que promoveu novas alterações para a reformulação do Ensino Médio, o MEC já retomou essa produção como forma de alinhar os materiais didáticos da etapa de

ensino com as novas modificações. São em volume único para a etapa completa, porém, específico para cada disciplina. Certamente será melhor utilizado.

Mediante o exposto, as informações empíricas evidenciam que ainda há dificuldades dos(as) docentes para se desvincularem do livro. Assim, espera-se, que as novas alterações, promovam melhorias para a atuação dos professores de forma geral, em particular, para os de Geografia. Referente a questão da retomada do livro por área, torna-se um fator importante porque mesmo sendo um limitador em muitos casos, por vezes assume papel de currículo. Além disso, apesar de haver muitas críticas a seu respeito, é um material que passa por avaliações de profissionais qualificados de cada área a que são destinados.

Então, mesmo com possíveis problemas, é mais seguro do que muitos *sites* de busca que podem ser utilizados para pesquisa, por professores que tenham dificuldades nisso ou sejam inexperientes sobre navegação na *internet*. Nesse contexto, entende-se que, para quem atua na área de Humanas fica mais fácil realizar as conexões necessárias e encontrar materiais de pesquisa referente à Geografia, por exemplo. Por outro lado, um profissional que não possui conhecimentos prévios sobre as disciplinas em que atuam, já enfrentam dificuldades até mesmo para acessar informações confiáveis concernentes as mesmas, como no caso novas disciplinas como Inteligência Artificial. Não se trata de um problema para o ensino de Geografia, mas para o professor de Geografia que atua com esta.

Conforme as informações empíricas da pesquisa, entre os *sites* utilizados pelos(as) professores(as), para elaboração de suas apostilas e materiais complementares para utilizarem em suas aulas, estão o Info escola, Brasil escola, que apresentam resumos de conteúdos de diferentes áreas. Apenas um(a) entrevistado(a) citou o IBGE. Isso representa um perigo e pode-se cair em conteúdos pouco consistentes do ponto de vista teórico/epistemológico, visto que há muitos *sites* com essas características. Isso pode levar a um ensino de Geografia genérico. Por essa razão, não se deve atribuir total responsabilidade aos professores sobre a elaboração de material didático.

5.3 Currículo e Geografia: reflexões sobre o ensino e a formação docente no contexto piauiense

Por meio da Nota Técnica nº 001/2024 (Piauí, 2024a) que trimestralizou o currículo, adequou-se a distribuição da matriz curricular e estabeleceu o que precisava ser desenvolvido através da FGB por trimestre. Junto a isso, instituiu-se também a avaliação externa ENEM+,

por meio da Instrução Normativa nº 4/2024 (2024b), para verificar os conteúdos previstos nessa trimestralização. Nessa situação, o trabalho do professor foi excessivamente condicionado ao desenvolvimento das temáticas previstas no documento curricular. Esse condicionamento foi justificado também pelo atendimento as novas regulamentações referentes a continuidade da reformulação do Ensino Médio, com o retorno da independência das disciplinas, por exemplo.

Nessa conjuntura, os(as) professores(as) admitiram na entrevista que passaram a visitar o currículo do estado do Piauí a partir do Novo Ensino Médio, mas para se orientarem mais diretamente pelo documento, somente a partir de 2024, quando se tornou trimestralizado e a ENEM+ passou a ser fundamentada nos objetos do conhecimento constantes da listagem do caderno da matriz curricular prevista para esse tempo decorrido. Essa orientação mais direta pelo documento, de acordo com seus relatos, também ocorreu pela ausência do livro específico de Geografia.

De acordo com os(as) entrevistados(as) há também o fato de o documento curricular com a descrição dos conteúdos, por componente, ter sido apresentado a eles na escola somente no ano letivo de 2024, quando instituído de forma trimestralizada. Isso já ocorreu no segundo mês após o início do referido ano letivo. E, junto, surgiu outro problema, além dos já discutidos até aqui, referente aos ajustes feitos pelos professores devido a incompatibilidade entre material didático e documento curricular, como citado por um(a) dos(as) entrevistados(as):

Quando o currículo veio para a gente, por trimestre, eu peguei o currículo do primeiro ano e o assunto que tá aqui para o segundo ano, tinha trabalhado o ano passado. Se já trabalhei no primeiro ano esse conteúdo com os alunos, então, como é que fica essa situação? Então assim, a gente teve que fazer readaptação, ainda continua esse processo (D6 F, 2024).

Neste contexto, o(a) professor(a) havia desenvolvido um conteúdo para uma turma de 1ª série em 2023 que se referia à mesma em 2024, visto que os alunos avançaram para a série subsequente, qual seja, a turma da 2ª série. A situação mencionada evidencia uma problemática enfrentada pelos professores de Geografia referente a quais conteúdos desenvolverem, e em quais turmas, durante o período de transição da reformulação do currículo. Fato que causou confusão tanto para o docente quanto para os alunos, além de comprometer diretamente o processo de ensino e aprendizagem da disciplina.

Assim sendo, em 2024, os(as) professores(as) se orientavam pelos objetos do conhecimento previstos no currículo do Ensino Médio do estado Piauí e continuaram com as pesquisas adicionais para elaborar o material a ser trabalhado em sala de aula. Neste caso, o documento orienta o planejamento e a execução das aulas e define os temas a serem abordados

de acordo com as diretrizes para o Ensino Médio. Nessa situação, os temas gerais são designados pela Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC-PI), mas a metodologia e o material específico com atividades são da responsabilidade do professor, exceto Português e Matemática.

Embora o utilizem, os(as) docentes, dizem só conhecê-lo parcialmente. Especificamente, o recorte da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que apresenta os objetos de conhecimento por disciplinas. Isso pode ser observado na seguinte fala: “eu vou lá praticamente só na minha disciplina, na Geografia” (P5/D1 L, 2024). Sendo assim, visitam esse recorte trimestralmente e sempre que vão planejar suas aulas.

Uma das justificativas sobre a necessidade de visitá-lo com essa regularidade, é a seguinte: “lá vem o conteúdo, os objetivos, as habilidades, e a gente tem que planejar a aula pra atingir aquele objetivo e desenvolver aquela habilidade que eles tão pedindo lá” (D2 R, 2024). Além disso, de acordo com o(a) professor(a), é preciso abordar a habilidade prevista porque a coordenação da escola exige, mas há situações que não é possível pelo fato de perceberem a incompatibilidade com a necessidade de aprendizagem do aluno. Neste caso, adotam outra que seja condizente.

Nessa conjuntura, há docentes que gostam da organização do currículo, em termos de objetos do conhecimento, tal como apresentada em 2024, por contemplar os elementos elencados pelo(a) docente (D2 R, 2024). Referente a isso, um deles um(a) deles(as), apresentou o seguinte entendimento:

Agora dá pra você perceber que é mais voltado mesmo para Geografia, dá pra você trabalhar a Geografia em si. E dá pra contextualizar com a vivência dos alunos [...] agora para cada disciplina vem seus conteúdos, mas o material a gente tem que se virar pra encontrar (P5/D1 L, 2024).

Cabe ressaltar que o quadro matriz do currículo, em termos de objetos do conhecimento por disciplina, sempre esteve com a mesma organização nas Ciências Humanas para a FGB, desde o início da implementação, como destacado no capítulo sobre a estruturação do currículo e conforme descrito pelo(a) docente (D2 R, 2024). No entanto, a fala do(a) docente (P5/D1 L, 2024) sobre a forma que se encontrava em 2024, é como se anterior a isso fosse o contrário, o que pode revelar a ausência de contato com o documento nos anos anteriores.

Além disso, a situação reforça que o livro didático assumiu esse papel (de currículo), mesmo com todos os problemas, citados pelos(as) próprios(as) docentes. Assim sendo, infere-se que no início da implementação, embora houvesse preocupação de algumas gestões escolares para que os(as) docentes utilizassem as habilidades estabelecidas, essa preocupação não se

aplicava em todas as escolas, em orientar nesse sentido. Fato que se confirma com as informações empíricas. Talvez por ser algo novo para todos, e todos estarem aprendendo ao mesmo tempo. Neste caso, talvez os gestores também tivessem dúvidas de como colocar o currículo em prática. Assim, diante da organização trimestral. Também pensando no alinhamento do planejamento citado pelo(a) docente (D2 R, 2024), e tentando associá-lo ao livro didático, um(a) deles(as) explicou como o fazia na prática:

Eu pego determinada habilidade, vejo o objeto que está sendo cobrado, olho para o material didático que eu tenho e vejo se eu tenho como trabalhar aquilo. Nem sempre é possível. [...] às vezes foge daquilo que tá no currículo” [...] por um lado a gente tem o currículo que nos orienta, mas de forma forçada você tem que obedecer àquilo que o livro didático, por exemplo, te possibilita fazer em aula (D6 F, 2024).

Observa-se, pelas falas dos docentes (D6 F, 2024) e (P5/D1 L, 2024), que apesar de estarem de acordo com a organização dos objetos do conhecimento do documento curricular, mais uma vez queixam-se da dificuldade com a inexistência de material didático alinhado. Assim sendo, as informações empíricas evidenciam que, enquanto o desafio nos dois primeiros anos de implementação do NEM (2022 e 2023) girava em torno de não conseguirem extrair os conteúdos geográficos dos livros de humanas, a partir do currículo trimenstralizado (em 2024) passou a ser o desalinhamento dos conteúdos do livro com os objetos do conhecimento listados pelo documento. Já percebiam esse desalinhamento em 2022 e 2023, no entanto, passou a ser mais evidentes quando o trabalho precisou ser feito mais direcionado pelo currículo.

Mediante o exposto, é notório que os(as) profissionais docentes de Geografia encontraram dificuldades em diferentes situações, e que os deixaram com um grande dilema. Por exemplo: ou trabalhavam o roteiro do currículo cuja avaliação ENEM+ está condicionada, ou com o livro didático de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, que é o material acessível aos alunos, na maioria das escolas. Ao optar pelo currículo, era preciso produzir apostilas, no entanto, não era possível realizar a reprodução de material impresso para os estudantes. Caso fosse somente pelo livro, os conteúdos estão misturados, não há separação entre os componentes da área de conhecimento, são conteúdos integrados para serem desenvolvidos de forma interdisciplinar, situação que também requeria material complementar.

A primeira situação configura uma questão estrutural que evidencia a (in)capacidade das escolas em subsidiar o trabalho do professor no que se refere ao fornecimento de materiais básicos, como a impressão de textos que estes precisam para desenvolver seu serviço. Já o segundo caso, leva a reflexões estruturais, mas também sobre prática pedagógica que influencia

no ensino. Estruturais no sentido de se pensar o processo formativo dos profissionais docentes de Geografia. Formação em serviço, nos próprios espaços escolares.

Referente à formação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2018 (Brasil 2018b), previa que após sua implementação, os sistemas de ensino precisariam promovê-las para seus professores, de maneira que ficassem com jornada de trabalho e formação, inclusive continuada, adequadas para o desenvolvimento do currículo. No entanto, o que se viu e se vê na prática, essas formações são direcionadas para um público específico: professores de Português e Matemática. Sugere-se que sejam direcionadas para todos os professores que atuam no Ensino Médio da rede estadual.

Em si tratando da realidade dessa formação no Piauí, e particularmente dos professores de Geografia, é um tema que merece atenção. Referente ao contexto do Ensino Médio, os(as) entrevistados(as) relataram a falta de preparação adequada para seu fazer docente, considerando as exigências que chegaram junto com a reforma curricular da etapa de ensino, sentindo-se, muitas vezes, jogados em suas funções. Sobre isso, um(a) deles(as) expressou essa sensação ao afirmar: “não recebi formação, eu meio que fui jogado” (P5/D1 L, 2024).

O(a) mesmo(a) professor(a) atribui à localização geográfica, a falta de promoção dessa formação por parte da SEDUC. Sobre isso, acredita que essa ausência se dá pelo fato de as escolas jurisdicionadas à 13ª GRE da SEDUC/PI, estarem distantes da capital. Diante disso, as informações empíricas evidenciam que a maioria das orientações que chegaram até os professores através da escola e da 13ª GRE da SEDUC/PI, foram focadas principalmente em avaliações. Nesse sentido, aquelas que se referem às áreas ou aos componentes são mais gerais, muito superficiais. Por esta razão, não atendem às necessidades específicas de cada disciplina, como da Geografia, por exemplo. A situação mencionada, fica evidente na fala do(o) professor quando ressaltou: “focam mais na questão das notas. Como é que deve ser a avaliação” (D2 R, 2024).

De acordo com o que citaram nas entrevistas, a formação oferecida a eles ocorreu/ocorre no início de cada ano letivo, durante a semana pedagógica. No entanto, a consideram insuficiente no que se refere à sua preparação para as mudanças decorrentes da reformulação do currículo. Para um(a) deles(as), “embora tenha tido a discussão, em nível nacional desse Novo Ensino Médio, nós professores, pelo menos eu, não fui preparado. Assim... chegou com muitas dúvidas. Foi uma luta, uma confusão. Então [...] a grande maioria ficou perdida, e eu também” (D4 CH, 2024).

Assim sendo, diante dessa falta de suporte, buscam alternativas para se adaptarem e melhorarem suas práticas. Conforme a fala de um(a): “não recebi formação. A gente vai se

virando (risos)” (D6 CR, 2024). O(a) docente (D3 A, 2024), mencionou o seguinte: “a gente procura buscar novas formas por meio da *internet* e pede ajuda aos colegas que estão a mais tempo na sala de aula”. Sendo assim, sua fala evidencia a solidariedade entre os profissionais. Referente a isso, a estratégia utilizada é considerada positiva pelos(as) sujeitos(as) da pesquisa, foi/é a criação de grupos de WhatsApp, de professores, nas escolas. Um(uma) deles(as) comentou o seguinte: “tem um grupo dos professores de nossa escola e a gente consegue trocar informações por meio dele, uma forma de um ajudar o outro” (D3 A, 2024).

Já de acordo com o(a) docente (D4 CH, 2024), no início da implementação da reformulação do currículo, houve uma formação específica “não necessariamente no componente curricular de Geografia, mas para Projeto de Vida. Foi uma formação pela *internet*, que em seu entendimento, foi muito genérica. Além disso, em suas palavras:

os formadores eram do Rio Grande do Sul, viviam outra realidade [...] eram muitas sugestões que não eram condizentes com a nossa realidade, era totalmente desconexa. Então assim, a gente foi tentando aprender na prática. Fazendo, acertando, errando. Foi uma dificuldade muito grande (D4 CH, 2024).

Embora tenha sido nesse formato para Projeto de Vida, houve situações em que essa formação foi promovida no próprio contexto escolar, de acordo com o relato do(a) docente (D5 G, 2024), o(a) qual acredita que a escola em que atua fez o que estava a seu alcance para prepará-lo(a). Em seu ponto de vista,

a formação interdisciplinar é essencial para melhorar a qualidade do ensino e integrar diferentes áreas do conhecimento. Embora tenha sido desafiador no início, essa formação tem proporcionado ferramentas importantes para desenvolver um ensino mais holístico e conectado com as diferentes disciplinas (D5 G, 2024).

Situação semelhante também foi citada pelo(a) docente (D6 F, 2024). Esse(a) afirmou ter recebido formação oferecida pela escola por meio de uma empresa, no entanto, foi anterior a implementação no NEM. Uma formação bem genérica e que não tratou de como se deveria trabalhar com os IF, de forma geral e considerando a Geografia em Ciências Humanas pela FGB. Em suas palavras, não houve preparação em termos de formação específica, nem para entendimento do IF com suas trilhas e disciplinas eletivas. Sobre isso, relatou a seguinte situação:

A gente teve formações de um dia, isso em 2023 ainda teve algumas formações que se ensinava como planejar, mas não existiu nada que pudesse contribuir no sentido de que nós, antes de entrar em sala de aula, a gente tivesse uma noção do que fazer. Nesse sentido, a gente não teve. Eu acho que

deveria ser algo muito maior, não seria um dia, por exemplo ensinando como fazer um plano de aula a partir do Novo Ensino Médio (D6 F, 2024).

A partir das falas dos(as) entrevistados(as), percebe-se que houveram algumas formações, no entanto, pelos relatos, nem todos tiveram acesso a elas. Evidencia-se, diante disso, a realidade das escolas de Ensino Médio do Estado, relacionada a rotatividade de professores. Com isso, é possível que aqueles que afirmaram não ter recebido formação, não estivessem atuando na etapa de ensino quando na ocasião em que ocorreram, ou as escolas em que atuam não as promoveram.

Nessa conjuntura, o processo de formação de professores torna-se algo necessário para garantir a qualidade no ensino, tanto a inicial quanto a contínua. Nesse sentido, o ideal seria pensar a formação desses profissionais (em particular os de Geografia), de forma tão consistente quanto ao estatuto epistemológico da Ciência base, as metodologias e estratégias, para que se tornem aptos a desenvolverem bem seus trabalhos, em qualquer contexto. Situação que é difícil para muitos. De acordo com Vallerius (2017), a formação docente dos(as) professores(as) de Geografia, deve proporcionar uma (re)estruturação dos saberes geográficos fundamentais e a sua própria significação social. A colocação do autor refere-se à formação inicial, no entanto, o mesmo pensamento pode ser aplicado também àqueles que já atuam nos espaços escolares.

A esse respeito, Cavalcanti (2022) acrescenta que é preciso considerar que a formação docente com qualidade não pode se restringir ao foco em conhecimentos científicos da disciplina de referência. Isso é importante, mas para a autora, “é necessário saber como ensinar essa matéria para que ela seja aprendida pelos estudantes” (Cavalcanti, 2022, p. 41). Assim, conforme o pensamento da autora, o profissional docente precisa aprender também sobre estratégias para conseguir promover um ensino consistente. Adiciona-se a isso, a necessidade de entendimento desses profissionais também sobre a conjuntura em que estão envolvidos, quando se trata das reformulações curriculares. Entenderem que há intencionalidades por trás dessas reformulações, para assim, ensinarem de forma consciente.

No caso de não ser possível promover essas formações nos espaços escolares, torna-se necessário que as Secretarias a que estão vinculados, forneça subsídios para que os professores sejam encorajados a melhorarem seu repertório teórico sobre o estatuto epistemológico da Geografia e assim encontrarem menos dificuldades em desenvolver suas aulas, independente dos materiais e orientações disponíveis. Esse encorajamento se daria por meio incentivos para que busquem formações contínuas fora dos espaços escolares, como pós-graduações por exemplo, ou mesmo a promoção destas por parte das próprias secretarias, para os docentes

ativos. Além disso, é importante garantir assistência a esses para que consigam, além de entrar, permanecer nesses cursos de pós. Para isso, seria/é necessário o fornecimento de licenças remuneradas como já acontece em alguns lugares e secretarias, como no Piauí.

Além do mais, é importante incentivar a participação desses profissionais em eventos (locais, regionais e nacionais) que discutam sobre Geografia Escolar, Ensino de Geografia, eventos que abordem temáticas de cunho epistemológico e didático relacionados à Geografia Escolar, afim de que se mantenham atualizados sobre as necessidades de ensino da disciplina no contexto vigente. Para isso, faz-se necessário a liberação destes, sem prejuízos de cunho financeiro, pois a realidade dos profissionais docentes de muitas redes de ensino, é de não conseguirem participar desse tipo de evento (que de certa forma são formativos, visto que reúnem pesquisadores da área), devido a burocracias e impedimentos existentes em seus próprios espaços de trabalho.

Nesse sentido, evitar-se-ia, por exemplo, o possível prejuízo ao ensino de Geografia decorrente de não conseguirem distinguir e separar os objetos de conhecimento da disciplina dos materiais didáticos disponíveis. Pois, acredita-se que o professor de Geografia que dispõe de uma boa base formativa no sentido de conhecer o estatuto epistemológico e didático da disciplina escolar e da ciência que o rege, pode ter menos dificuldades em desenvolver o trabalho interdisciplinar como proposto pelas diretrizes que orientam o NEM, sem no entanto, deixar se perder a essência de ambas, independente de currículo e material didático.

CAPÍTULO 6. CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E AUTONOMIA DOCENTE: SER PROFESSOR DE GEOGRAFIA? QUAL O TEMPO PARA SEU ENSINO?

A BNCC padroniza processos, o que leva ao desenvolvimento de avaliações pautadas em resultados. Assim sendo, na conjuntura da organização atual do currículo do Ensino Médio no Estado do Piauí, a avaliação está funcionando como um item condicionante para a efetivação do currículo na sala de aula. No entendimento de Libâneo (1994), a avaliação é um trabalho didático e permanente à ação docente, cuja tarefa é verificar se os objetivos propostos foram atingidos. Nesse sentido, trata-se de uma possibilidade de reflexão sobre a qualidade do trabalho na instituição escolar, tanto no que se refere ao professor quanto ao aluno, no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, por meio de uma visão mais técnica, tem se tornado a parte mais legalizável do ensino, através da aplicação de testes nos espaços escolares. Situação que, não necessariamente, avalia a aprendizagem dos estudantes, mas os classifica em escalas de nível de desempenho como, abaixo do básico, básico, adequado e avançado, como ocorre com os componentes de Português e Matemática, por exemplo, em avaliações direcionadas para verificar a proficiência relacionada a eles.

6.1 Avaliação no Ensino Médio do Piauí e seus desdobramentos no contexto escolar

Convém destacar que avaliação é uma temática bastante discutida no meio educacional, com muitos prós e contras, principalmente, referente a avaliações externas e de larga escala, como o SAEB, por exemplo. E, embora não estivesse no foco desta investigação, não pode ser ignorada na discussão, uma vez que as avaliações externas e os testes preparatórios para elas, compõem o cotidiano das aulas e foram integradas/incorporadas ao sistema de avaliações internas das escolas, no currículo do Ensino Médio do estado do Piauí, como parte da reformulação da etapa de escolarização.

Além disso, durante o depoimento dos(as) professores(as) na ocasião das entrevistas, foi um ponto mencionado diversas vezes, principalmente, referente ao excesso e à interferência delas na rotina escolar. Nesse contexto, foram integradas como avaliações internas nas escolas da rede estadual de ensino para progressão dos estudantes no ano letivo. Sobre isso, os(as) entrevistados(as) demonstraram muita preocupação. Assim, cabe destacar que em 2024 havia na rede Estadual do Piauí, o programa intitulado Gestão da Aprendizagem, cujo objetivo, de

acordo com Piauí (2024d), é implementar ações integradas para aprimorar a qualidade do ensino e elevar os índices educacionais do Estado. Nele consta um planejamento estratégico em que o eixo 02, teoricamente, visa a melhoria da aprendizagem do aluno. Ainda de acordo com Piauí (2024d), os objetivos desse eixo, são:

- Alcançar a liderança de desempenho geral no Saeb;
- Reduzir a distorção idade-série, recompondo a aprendizagem para todos os estudantes;
- Ter sistema de monitoramento, acompanhamento pedagógico e avaliação para garantia das aprendizagens;
- Fortalecer a integração dos sistemas de avaliação;
- Implementar uma formação de professores articulada para contribuir com a melhoria efetiva dos processos de aprendizagem.

Para alcançar os objetivos elencados, a SEDUC estabeleceu um percurso a ser seguido, em que há um acompanhamento pedagógico. Junto a isso, a secretaria promove formações semanais, elabora materiais e instrumentais que são utilizados e distribuídos nas formações para serem replicados em sala de aula pelos professores. Assim, implementa as ações a partir da prática docente e vistoria os resultados, via sistemas informatizados. Para isso, “na avaliação, usa-se tabela de respostas em um sistema informatizado para correção por meio de leitura óptica. O desempenho dos professores é julgado de acordo com o total de questões corretas respondidas pelos alunos nos gabaritos” (Portela, 2023, p. 136).

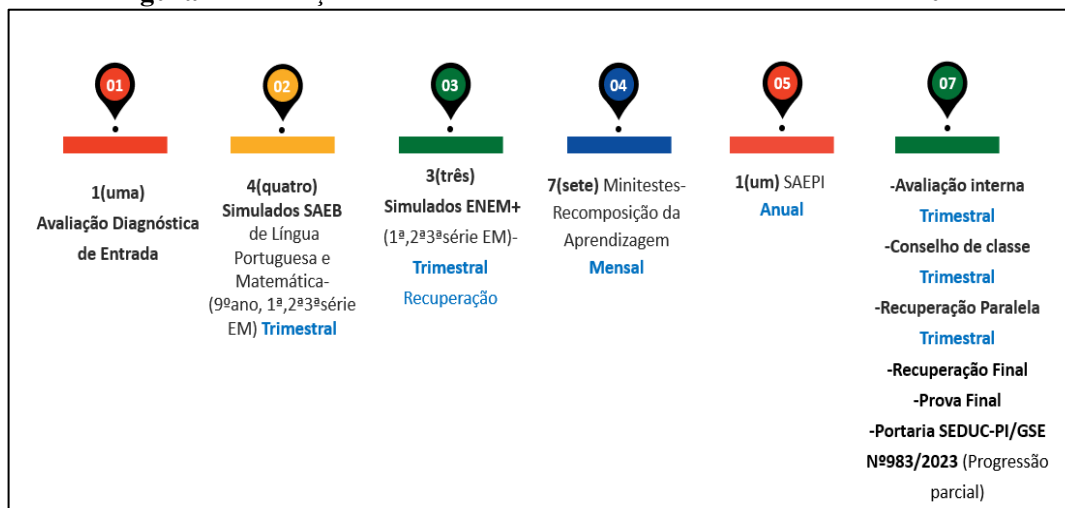
Mediante esse percurso, a forma de tratamento dos dados educacionais e da escola, das notas de alunos, e notas da própria escola, assemelha-se aos de uma empresa privada, em que se pensa uma avaliação para resultados. Assim sendo, estabelece-se os objetivos através desse planejamento estratégico e dos indicadores de desempenho (descritores, por exemplo). Verifica-se se as metas desejadas foram atingidas e se houve melhorias no desempenho de notas referentes aos componentes avaliados, entre outras situações. Nessa conjuntura, os estudantes e os profissionais da educação são tratados como colaboradores para atingirem o que foi estabelecido pelo governo, para alcançarem os índices educacionais medidos através das notas das avaliações externas, não como agentes do processo de ensino e aprendizagem.

Referente ao currículo do Piauí, conforme indicado em (Piauí, 2024b), as avaliações externas são obrigatórias para composição das notas dos alunos da rede estadual de ensino nos componentes curriculares avaliados, podendo ser consideradas tanto qualitativa quanto quantitativamente. Essas avaliações incluem a Avaliação Diagnóstica de Entrada, o Simulado +SAEB, os Minitestes e o Simulado ENEM+, e têm como público alvo, os estudantes das três

séries do Ensino Médio regular. Ainda tem um QUIZ ACELERA em Língua Portuguesa e Matemática que não consta na figura elaborada pela Secretaria.

Em razão disso, em 2024, o calendário de avaliações da rede estadual passou a ser composto por uma infinidade desse instrumental, conforme ilustrado na figura a seguir.

Figura 7: Avaliações da rede estadual de ensino do Piauí no ano de 2024



Fonte: extraído SEDUC/PI, (2024d)

Diante do exposto na figura, identificou-se 07 tipos diferentes de avaliações que compuseram o calendário escolar no ano letivo de 2024, contando com a Específica por componente. Dentre elas, destacar-se-á, +SAEB e ENEM+. Assim sendo, o simulado +SAEB, possui

02 modelos de cadernos de provas com as mesmas questões. Modelo 01, iniciando com Matemática, e modelo 02, iniciando com Língua Portuguesa, abordando, agrupados em dois blocos de 13, totalizando em 26 questões para cada componente curricular, distribuídos em níveis de complexidade baixo, médio e difícil (Piauí, 2024b, Art. 13).

Diante disso, infere-se que os simulados e minitestes inseridos no calendário de avaliações do currículo em curso e utilizados sob o eufemismo de Recomposição da Aprendizagem para Português e Matemática, trata-se na verdade de uma maneira de camuflar a ideia de que se trabalha condicionando os estudantes a avaliações externas. No entanto, a verdadeira intenção é treiná-los para as avaliações do SAEB e SAEPI que seguem a mesma lógica.

Além disso, condiciona o trabalho do professor desses componentes a seguirem fielmente os conteúdos elaborados pela SEDUC, visto que os monitora, no formato já citado. É importante ressaltar que essa é uma maneira válida de monitorar o desempenho dos alunos e do sistema educacional. Contudo, seria mais efetivo se através dos resultados do monitoramento,

oferecesse formações contínuas para os professores de todas as disciplinas, não apenas para aqueles que ensinam Português e Matemática. Além disso, se o objetivo fosse realmente garantir a aprendizagem, o que parece não ser o caso, com base nos depoimentos dos(as) entrevistados(as), outras medidas seriam necessárias. Como elaborar e aplicar um calendário de formações para todos os professores da rede, por exemplo.

Claro que é importante avaliar exatamente aquilo que foi ensinado, no entanto, essa obrigatoriedade pressiona os profissionais docentes e demais sujeitos envolvidos no processo. Nesse sentido, a situação mais preocupante para os críticos das avaliações externas, de acordo com Cavalcanti (2024, p. 80), está relacionada ao “excessivo condicionamento/direcionamento das práticas avaliativas internas das escolas e das aulas de diversas disciplinas para atender as demandas estabelecidas pelas referidas avaliações”. E, as informações empíricas da pesquisa reforçam a existência desse condicionamento excessivo no Piauí.

Ao que se percebe, há uma superlotação de avaliações, e no entendimento dos(as) entrevistados(as), atrapalha na rotina pedagógica, sobrecarrega-os e interfere na execução do trabalho dos professores conforme seu planejamento e sobrecarrega também os estudantes. Além disso, não atendem ao esperado, visto que o intervalo de aplicação entre uma e outra não possibilita trabalhar acima dos achados. É tudo atropelado. A preocupação está apenas em levantar dados sem uma análise adequada e em tempo hábil para se trabalhar considerando as necessidades reais de aprendizagem dos estudantes.

Ainda de acordo com os levantamentos da pesquisa, os estudantes não vêm sentido nas avaliações não elaboradas pela escola, as externas. Nessa direção, a estratégia encontrada pela SEDUC, para incentivá-los a realizá-las, foi colocá-las como parte do calendário escolar, como mencionado anteriormente. Isso tem mudado também a forma com que esses sujeitos as recebem, visto que essa medida os induz a se dedicarem, como relatado pelo(a) professor(a):

Esse ano **2024** os alunos estão mais empenhados porque, de início essas avaliações externas, os alunos iam lá, dormiam um pouco e depois só preenchiam o gabarito. Não davam importância para a prova. Hoje não, elas são avaliações externas, mas hoje a gente tá colocando-as como internas também... aí vai no qualitativo ou quantitativo, uma coisa ou outra, né? (D4 CH, 2024. **Grifos nossos**).

Outra maneira de incentivar a participação ativa de alunos, professores, escolas e Gerências Regionais nas avaliações externas, foi a implementação de premiações para aqueles(as) que conseguirem as melhores notas. Em 2023, ano em que o Piauí alcançou sua melhor nota histórica (4,5), na ocasião dos resultados do IDEB foram premiados em dinheiro, servidores e alunos das 50 escolas públicas estaduais com os melhores resultados.

De acordo com Cruz (2025), o governo do Estado do Piauí pretende premiar, com um 14º salário, os profissionais de todas as escolas públicas que atingirem suas metas no IDEB de 2024. A premiação também se estenderá aos alunos que fizerem a prova e estejam vinculados a essas escolas, os quais receberão o equivalente a um salário mínimo. Bem como também, os profissionais das GREs, nas quais essas escolas são jurisdicionadas. A expectativa mediante a iniciativa, é avançar na classificação do índice. Nesse contexto, as medidas tomadas podem incentivar a competição e a rivalidade entre os sujeitos (professores e alunos) e entre as escolas, visto que promove um ranqueamento delas como alerta Azevedo (2024). Conforme a autora:

as escolas com melhores índices se colocam como superiores [...] são as chamadas escolas referências. As escolas com os menores índices são rotuladas como “escolas problemas” e seus profissionais e alunos se sentem inferiorizados, e esse contexto dificulta a organização do trabalho coletivo, tão essencial à educação (Azevedo, 2024, p. 93).

As reflexões da autora são muito importantes e levam a muitos questionamentos sobre as finalidades da educação, visto que, além das iniciativas já citadas, também acontecem campanhas para que os estudantes realizem essas avaliações. No dia da aplicação da SAEPI e SAEB, por exemplo, as escolas ofereciam/oferecem lanches especiais, promoviam/promovem momentos de acolhida para os estudantes, e por vezes, oferecem/ofereciam bonificações extras para participarem de forma efetiva, como somatórios de pontos no qualitativo, por exemplo.

Diante do exposto, observa-se que há uma corrida desenfreada para se alcançar ótimos números no IDEB, e a essência da escola, que é a aprendizagem dos estudantes está ficando secundarizada. Busca-se números e esquece-se do essencial que é manter uma boa organização na dinâmica da escola para garantir um bom trabalho do professor, e consequentemente, a aprendizagem dos alunos. Referente a isso, um(a) dos(as) entrevistados(as) fez a seguinte reflexão:

Será que você alcançar uma boa nota no IDEB, as escolas com melhores IDEB, realmente preparam o aluno também para esse mundo que a gente vive? Essa coisa que está acontecendo agora de querer forçar. Meio que parece que existe mesmo uma corrida, parece que sem direção... queremos alcançar o primeiro lugar no Brasil em termos de IDEB. Queremos e queremos. E qual cidadão estamos formando? Será que não seria somente em função do *status* de querer colocar nas mídias sociais? Eu sou o primeiro do IDEB (D6 F, 2024).

A reflexão crítica do(a) entrevistado(a) é muito pertinente. Assim, ao que se pode perceber, do ponto de vista da aprendizagem, infere-se que o estado do Piauí tem pensado irrefletidamente na questão de avaliação externa. É importante ressaltar que, ao fazer essas

reflexões, não se busca desmerecer a credibilidade e a relevância do IDEB. No entanto, os meios utilizados pelo estado do Piauí para se alcançar bons resultados demanda a revisão de alguns aspectos. Também é válido mencionar que nem sempre uma escola com um IDEB mais elevado indica aprendizado efetivo por parte dos alunos. Assim, como não quer dizer que as que não obtiverem bom desempenho não proporcionem um ensino de qualidade. Isso pode significar simplesmente que os estudantes foram melhor preparados, treinados e orientados para resolver questões, além de terem praticado e se preparado de maneira mais eficiente.

6.2 O ENEM + e suas implicações no trabalho do professor e no ensino de Geografia

Referente a ENEM+, é uma avaliação em formato de simulado, aplicada trimestralmente, seguindo a mesma lógica do currículo. Foi implementada pela secretaria em 2024. E, Além de contabilizar nas notas para aprovação e progressão dos estudantes, visa também prepará-los para o ENEM. Trata-se da substituição da avaliação interdisciplinar que já ocorria nas escolas do Ensino Médio no Estado do Piauí em anos anteriores. Embora tivesse essa denominação e com as notas somadas por área de conhecimento, as questões contemplavam os componentes separadamente.

Passou a ser considerada externa por não ser mais elaborada pelos professores da escola como acontecia. No contexto vigente, é montada pela SEDUC sede que leva em consideração o conteúdo previsto para o trimestre e segue o mesmo formato e organização do ENEM. Inclusive, tem como fonte o banco de questões do mesmo. Assim sendo, contempla “todos os componentes curriculares, estruturados a partir do Currículo em curso e da matriz do ENEM, com 180 questões organizadas em quatro áreas de conhecimento, mais uma redação, aplicadas em dois dias de prova” (Piauí, 2024b. Art. 11). As áreas de conhecimento são Linguagens e Suas Tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e sociais aplicadas.

Como já mencionado, a avaliação interdisciplinar, cujas questões eram elaboradas pelos professores da própria escola, considerava aquilo que realmente conseguiam desenvolver com os estudantes ao longo do bimestre. No entanto, com a nova nomenclatura, é elaborada pela SEDUC que supõe que os professores colocaram em prática todos os conteúdos previstos para o trimestre, e aos professores cabe cumprir a prescrição e realizar os registros nos sistemas da secretaria.

Cabe destacar que a avaliação ENEM+ ganhou destaque na discussão devido ao fato de, além de mencionada pelos sujeitos da pesquisa em diversas situações na ocasião das entrevistas,

é também a que, de certa forma, obriga/condiciona os professores de Geografia a contemplarem os conteúdos previstos no currículo trimestral instituído pela SEDUC. Conteúdos cobrados e que muitas vezes podem estar em desacordo com o contexto dos estudantes.

Pelo relato dos(as) entrevistados(as), há grande volume de conteúdo (objetos do conhecimento) previstos para o trimestre, em contrapartida, há pouco tempo de hora aula para Geografia na matriz curricular. Situação que os leva a realização de seus trabalhos de forma apressada e atropelada. Sobre isso, o(a) docente (D3 A, 2024) comentou que devido ao pouco tempo de aula, muitas vezes na ocasião da avaliação, os alunos não tiveram acesso ao conteúdo porque o professor não dispôs de tempo para desenvolvê-lo. Em seu ponto de vista, até conseguiriam, mas somente se atuassem como em um jogo faz de conta, em que passariam os conteúdos sem a devida preocupação com a aprendizagem do aluno.

A esse respeito, e somado à questão da avaliação condicionada ao currículo, bem como elaborada por sujeitos externos à escola, observou-se grande preocupação por parte dos(as) docentes, conforme o relato a seguir:

O ENEM + é seguindo o currículo, [...] já mandam o currículo dizendo ali o que vai ser cobrado, mas quando vem a prova é totalmente diferente, a realidade é outra. Não dá tempo trabalhar tudo que está previsto no conteúdo, porque é muito conteúdo. Não tem como. Uma aula de Geografia por semana (P5/D1 L, 2024).

A fala do(a) docente (D4 CH, 2024. Grifo nosso) reforça essa afirmação, e ainda revela que embora esteja previsto no currículo, o conteúdo de Geografia contemplado na avaliação é imprevisível: “a gente tem que trabalhar com o currículo, aí vem o ENEM+ com umas questões de Teresina [elaboradas pela SEDUC] que você não sabe como vai ser”. Situação semelhante, também é motivo de preocupação para o(a) docente (D6 F, 2024), que acrescentou:

você tem uma lista de 02 a 03 páginas de conteúdo pra Geografia, de objetos do conhecimento, mas você não consegue desenvolver 30% do que tá lá. No entanto, no final do trimestre, eles **SEDUC** mandam para o aluno, uma avaliação **ENEM +**. No caso do ENEM+ são 90 questões de ciências humanas (não separa por componente) são questões transdisciplinares e interdisciplinares também (D6 F, 2024. **Grifos nossos**).

Assim sendo, os depoimentos dos(as) professores(as) atestam que o conteúdo de Geografia previsto no currículo é cobrado na avaliação externa ENEM+, no entanto, seu excesso contraposto com a pouca quantidade de aulas do componente é um dos principais empecilhos para serem desenvolvidos nos espaços escolares. Ademais, também existe o fato de, assim como no ENEM, a avaliação também ser por área de conhecimento, neste caso, a

Geografia fica diluída em questões transdisciplinares e interdisciplinares na área de Ciências Humanas, conforme dito pelo(a) docente (D6 F, 2024).

Outra situação que merece destaque é a argumentação dos(as) entrevistados(as) referente à complexidade das questões que envolvem Geografia. Para eles(as), são dissonantes da realidade do Ensino Médio, visto que trazem citações de teóricos que geralmente são discutidos na graduação de Geografia, como Milton Santos e Marcelo Lopes de Sousa, por exemplo. E, considerando o material didático (quando tem) que é disponibilizado para a etapa de ensino, encontra-se apenas citações curtas em uma frase, quando há. É algo muito esporádico.

Assim sendo, ao se deparar com questões desse nível, tanto na avaliação ENEM+ do currículo estadual, quanto no ENEM propriamente dito, o aluno terá dificuldades, visto que a realidade do seu Ensino Médio não o prepara a contento para o nível intelectual exigido pela avaliação Nacional. Deste modo, este aluno não concorrerá em pé de igualdade com os de escolas particulares, por exemplo, que dispõem de uma quantidade maior de carga horária para a disciplina, e conseqüentemente, acesso a maior quantidade de conteúdos. Bem como maior tempo para aprofundamento nas discussões pertinentes à Geografia. Além disso, durante as entrevistas foi feito o seguinte alerta:

As questões, exigem um nível de leitura. Leitura mesmo, de livros, de conteúdos de Geografia, mas também, leitura de mundo. E aí, é assim, eu acho que hoje faltam as duas coisas em nossos alunos, leitura de livros e leitura de mundo. E a gente precisa descobrir como resolver isso. Eu como professor sozinho não tenho como fazer isso. [...] a gente está meio que engessado. Nós enquanto professores, hoje, estamos, principalmente o estado do Piauí (D6 F, 2024).

O relato do(a) professor(a) evidencia que há deficiência no grau de leitura em diferentes níveis, por parte dos seus alunos. Com isso, infere-se que a pouca quantidade de aulas para os componentes de Humanas, e de Geografia em particular, que auxiliam nesse quesito, pode contribuir para o aumento dessa deficiência. Neste caso, cabe ressaltar a necessidade de se pensar em medidas para resolver esse problema. O que pode ser feito disponibilizando maior tempo de aula para Geografia e demais componentes de Humanas e maior incentivo à leitura, por exemplo.

Ainda referente ao ENEM+ e a dissonância entre o que é cobrado e o que realmente é possível de ser ensinado, de modo geral, os(as) professores(as) perceberam que houve impacto negativo para os alunos nos dois primeiros trimestres de 2024 referente a seus rendimentos de notas, devido à falta de contato com todos os conteúdos previstos no currículo. Em razão disso,

no último trimestre do mesmo ano, fizeram um esforço para contemplar a maior quantidade possível de conteúdo, bem como seguir o currículo de maneira mais fiel. Sobre essa iniciativa, foi comentado o seguinte:

Como foi uma novidade, no início eu não entendia bastante sobre isso, mas esse ENEM+ que teve agora **último trimestre de 2024** que eu segui literalmente o currículo, por coincidência, a organização, os assuntos bateram bastante, bastante. [...] Então eu acho que estão seguindo o currículo porque a primeira vez que trabalhei mesmo a fundo o currículo, muitas questões bateram, muitas, muitas, mesmo, pelo menos nas Ciências Humanas (D4 CH, 2024. **Grifos nossos**).

Ao que se percebe pela fala dos(as) entrevistados(as), a proposição do currículo é uma forma de condicionar o trabalho dos mesmos. Nesse sentido, observa-se que é proposto um currículo com conteúdos para serem trabalhados, cujos resultados são mensurados através do teste padronizado para todo o estado (ENEM+). No entanto, pela fala do(a) docente (D4 CH, 2024), infere-se que se trata de um entendimento inocente. O(a) professor(a) parece não ter ciência desse condicionamento, da imposição de forma velada. Parece não ter compreensão de como são guiados para desenvolverem um trabalho condicionado ao currículo. Outros compreendem essa condição e se sentem sem autonomia (tema discutido adiante).

De maneira geral, observa-se que diante desse cenário, sentem-se pressionados a desenvolverem seus trabalhos com o previsto no documento orientador e o aplicarem na íntegra, dentro de suas possibilidades. Isso ocorre, devido à preocupação com os estudantes, visto que ao haver dissonância, podem ser prejudicados por serem avaliados com algo que não tiveram acesso, e ao mesmo tempo, também por serem avaliados pelas hierarquias superiores a partir dos resultados dos simulados.

Isto posto, percebe-se que há mecanismos sendo utilizados pela SEDUC/PI, para condicionar o trabalho docente e fazer com que efetivem na íntegra, os conteúdos do currículo propriamente dito. Exemplo disso, é a transformação das avaliações externas em internas para progressão dos estudantes. Nessa organização, percebe-se que essas avaliações “definem os conteúdos, as cargas horárias, o que é mais importante e o que não tem nenhuma importância na Educação Básica” (Rosa; Souza, p. 77).

Para Cavalcanti (2024), na concepção de uma Didática Crítica, a avaliação precisa ser parte do processo de ensino e pensada pelo viés de ajudar o aluno a progredir na aprendizagem. No entanto, quando apresenta caráter classificatório, esse objetivo pode se perder. Para a autora, não deve ser utilizada para a promoção do sistema (de avaliação).

Assim, parece que a SEDUC tem tentado tornar as avaliações (ENEM + e + SAEB) como parte do processo de ensino ao inseri-las como obrigatórias. No entanto, ainda assim, o que se desenvolve são testes que fogem a avaliação da aprendizagem, como pensada por Cavalcanti (2024), por contemplar conteúdos direcionados a avaliações externas, como no exemplo do SAEB. E por abordar conteúdos que muitas vezes os estudantes não tiveram acesso, como o ENEM+, por serem pensadas por sujeitos externos à escola. Desta maneira, parecem não promover aprendizagem efetiva, como devido.

Além do mais, a quantidade tem se mostrado exagerada. Além do ENEM+ e do +SAEB, há os testes que superlotam os horários de aulas, e por consequência, atrapalham o calendário escolar, interferindo na quantidade de aulas que professores poderiam ministrar no trimestre, incluindo os de Geografia. No caso da Geografia, interferido ainda mais por já ter carga horária reduzida. Para o docente (D2 R, 2024), “não tem uma semana pra não ter, miniteste, pra não ter quiz. É tanta coisa que acaba sobrecarregando até mesmo os alunos”.

Assim, as informações empíricas vão ao encontro do discutido por Cavalcanti (2024). Para a autora, o excessivo peso das avaliações externas no direcionamento das aulas, além de comprometer a rotina da escola, estende-se também à autonomia dos professores. Interferem, inclusive, em suas iniciativas de avaliar a aprendizagem dos alunos com critérios próprios de sua concepção do processo como um todo. Assim sendo, no contexto do Piauí,

Com essa modificação do Ensino Médio, hoje, só tem 3 (três) provas feitas por mim durante o ano inteiro. No trimestre tem três notas. A1, A2, e A3: A1 é o + SAEB, A2 é a nossa e a 3ª nota, A3, é o simulado do ENEM+. A gente também perdeu a autonomia até na forma de avaliar nossos alunos porque no trimestre só uma avaliação é feita por a gente (D3 A, 2024).

A fala do(a) professor(a) (D3 A, 2024), expõe o que foi instituído através da Instrução Normativa SUPEN Nº 4 de janeiro de 2024 (2024b) que trata da sistemática de avaliação da aprendizagem da rede estadual de ensino e reafirma a preocupação de Cavalcanti (2024) sobre a autonomia dos professores referente ao ato de avaliar. No caso mencionado pelo(a) entrevistado(a), durante o ano letivo são realizadas apenas três avaliações em que podem aplicar critérios próprios para esse fim, são as específicas por componente, uma para cada trimestre, além do qualitativo.

No caso do ENEM+, pensa-se, que seja uma avaliação válida e a SEDUC/PI realmente precisa preparar bem os alunos para o exame nacional. No entanto, as questões deveriam ser elaboradas pelos professores que desenvolvem os conteúdos nos espaços escolares, como

aconteciam na avaliação interdisciplinar, visto que são eles os conhecedores do que realmente se efetivou durante o trimestre, não por sujeitos alheios a essa realidade.

Além disso, cabe ressaltar que embora o Percorso Macro do Planejamento Estratégico preveja formação contínua para os professores dos componentes da FGB, na prática, isso se efetiva apenas para Português e Matemática. Assim sendo, a ideia da importância desses componentes é propagada e impregnada de forma tão exagerada, que há professor de Geografia cursando licenciatura em Língua Portuguesa. Isso demonstra a pouca valorização e a secundarização dos demais componentes no currículo, entre eles, o de Geografia, bem como o descontentamento dos professores da disciplina diante dessa situação.

Assim sendo, diante do cenário exposto e considerando a situação relatada pelos(as) professores(as) da disciplina de Geografia, de que na rotina normal da escola, já não conseguem aprofundar nas discussões, nem avançar nos conteúdos devido à redução de carga horária, a interferência devido a uma avaliação pode piorar ainda mais a situação. Sobre isso, formulamos alguns questionamentos para os quais não temos repostas, e ficam como sugestão e/ou possibilidades para futuras pesquisas:

Qual o caminho para atender as avaliações externas sem prejudicar o conhecimento científico e disciplinar dos estudantes? Como proceder sem comprometer o desenvolvimento intelectual dos estudantes do Ensino Médio e sua leitura de mundo com a redução de carga horária de Geografia que contribui para essa leitura? Diante do exposto, falar-se-á adiante, sobre as implicações de tudo que já foi discutido até aqui, na autonomia docente.

6.3 Currículo e implicações na autonomia do professor de Geografia. De que autonomia estamos falando?

O trabalho docente autônomo e com autoria é algo que precisa ser incentivado, valorizado e materializado em todas as dimensões e contextos, uma vez que é o professor quem conhece, de fato, sua realidade concreta e material de atuação; bem como o público que lida diariamente e suas necessidades reais de aprendizagem. Em razão disso, é quem dispõe de maior discernimento para saber o que ensinar, como ensinar e como avaliar, considerando seu cenário de atuação e as orientações curriculares. Concernente a isso,

A definição sobre os conteúdos geográficos a ensinar nas diferentes situações escolares não é atribuída direta e unicamente ao professor. As orientações curriculares oficiais e o projeto da escola são guias para a organização do trabalho docente com tais conteúdos. Porém, na efetivação cotidiana do

processo, o professor exerce suas atividades, com maior ou menor autonomia, imprimindo nele suas marcas (Cavalcanti, 2022, p. 35).

Sendo assim, partir da afirmação da autora, entende-se que seria esse o cenário ideal: a existência de uma autonomia na efetivação cotidiana do processo de ensino realizado pelo professor. No entanto, no contexto vigente, referente às reformas curriculares, convém destacar que isso vem se perdendo, uma vez que esse profissional precisa, em muitos casos, trabalhar de forma exageradamente condicionada ao previsto nos currículos como discutido no item anterior referente a avaliação.

Nesse sentido, conforme Portela (2023), essa autonomia pode ser comprometida exatamente pelos requisitos impostos através das normatizações dos orientadores curriculares e pelos próprios currículos. Referente a isso, de acordo com a percepção dos(as) entrevistados(as), é o que está acontecendo no Piauí, onde percebem que a autonomia docente foi comprometida com a reformulação do Ensino Médio. Sobre isso, um(a) deles(as) comentou:

Não sei se a GRE, não sei se a SEDUC, a direção da escola. Quando a gente vai para o planejamento pedagógico tá lá os conteúdos programáticos que você tem que trabalhar durante esse ano. Por exemplo, no terceiro trimestre, para o terceiro ano, o conteúdo sobre as regiões brasileiras, os aspectos geográficos das regiões brasileiras. Não fui eu quem decidiu esse conteúdo programático, o que colocaria no terceiro trimestre. Já tá escalado que é pra gente ensinar isso nesse período (D3 A, 2024).

Nesse contexto, conforme exposto pelo(a) professor(a), recebem o currículo com os objetos do conhecimento, que precisam abordar. Sendo assim, há essa definição, no entanto, não há material didático disponibilizado. Em suas palavras: “os materiais não chegam de forma física até a sala de aula. Aí a gente sempre tem que buscar por meio da *internet*” (D3 A, 2024). Esse(a) profissional, considera negativa a ausência de um material prévio como livro didático, por exemplo, visto que isso é um dos pontos que interferem diretamente no seu planejamento e no desenvolvimento de suas aulas.

A esse respeito, os(as) entrevistados(as) mencionaram o seguinte: “não deixa de ser um desafio porque são muitas turmas, às vezes, turmas com conteúdos diferentes. A maior dificuldade é não termos um livro específico, é precisar elaborar esse material para os alunos estudarem” (D4 CH, 2024); além disso, “muitas vezes a gente não dispõe de uma *internet* de qualidade. Tem vários fatores que faz com que isso não se torne uma tarefa fácil. A conexão fraca de *internet* na região, dificulta muito o nosso trabalho” (D3 A, 2024). Sobre isso, ainda ressaltaram que o tempo dedicado ao levantamento de material/conteúdo em canais digitais, poderia ser dedicado para a elaboração das aulas.

Percebe-se pela fala dos(as) docente(s), a existência de diversos fatores que tornam a tarefa de ensinar no Ensino Médio desafiadora. Deste modo, observa-se que, além de se encontrarem sem assistência referente ao material didático para pensarem suas aulas, há também questões estruturais, como o caso do fornecimento de internet na região onde se encontra a 13ª GRE, a regional de educação que jurisdiciona as escolas em que os(as) entrevistados(as) atuam. Neste caso, a problemática vai além das questões pedagógicas e do espaço físico da escola, extrapola seus muros.

Cabe destacar que quando os(as) profissionais citam a ausência de um livro didático e da necessidade de elaboração de seus próprios materiais, a discussão é abrangente. Significa que reivindicam um material didático alinhado ao currículo. Referem-se a um livro que contenha conteúdos específicos de Geografia. Sobre isso, conforme entendimento de um(a) dos(as) professores(as),

Estão cobrando algo e não dão suporte para que o professor possa trabalhar e **contribua para que se** alcance realmente aquilo que é pensado **a aprendizagem do aluno**. Então, existe um currículo, [...] no entanto, o que tem se dado não é suficiente, [...] inclusive, em termos de carga horária e de material didático também (D6 F, 2024. **Grifos nossos**).

Reforçado aqui e no item sobre avaliação, há uma pretensão de se trabalhar o máximo de conteúdo possível, particularmente de Geografia, objeto dessa discussão, mas sem estrutura material e espaço-tempo no currículo. Referente a questão do espaço-tempo do currículo para a disciplina e a autonomia sobre o que ensinar, conforme mencionado pelo(a) docente (D2 R, 2024), “quando vem o currículo, já vem Geografia. Já vem pra ser aqueles conteúdos ali. A gente só aplica. De acordo com o que o pessoal da coordenação passa, nós temos que trabalhar todos os conteúdos que vem ali”. Ainda de acordo com ele(a), quando ocorre de não conseguirem executar tudo que foi previsto no planejamento trimestral, ao finalizá-lo é necessário elaborar uma lista do que foi possível, e repassar para a gestão para que fique ciente daquilo que foi desenvolvido. Trata-se de uma exigência da própria gestão.

Assim sendo, além do mencionado anteriormente, os(as) professores(as) de Geografia se sentem sem autonomia em diversas situações. Em relação a emitir sua opinião sobre os assuntos discutidos em aula, por receio de serem interpretados de maneira equivocada por parte dos estudantes, por exemplo. Isso fica evidente quando o(a) professor(a) relata que “para muitos, a opinião pessoal passa a ser dominação, então, o professor de humanas na minha opinião, hoje está um pouco reprimido porque a sociedade... hoje a informação chega bem rápido, todo mundo tem um celular” (D4 CH, 2024).

Nesse caso, o(a) professor(a) refere-se a uma possível vigilância, por parte dos estudantes, enquanto ministra suas aulas, uma vez que se sente pressionado(a) a não emitir sua opinião em relação a conteúdos espinhosos, que causem divergência na sala de aula, ou que tenham passado por narrativas controversas no contexto atual. Além disso, pela fala, infere-se que há receio que seja feito algum registro fora de contexto durante sua fala. Referente ao currículo, o entendimento do(a) professor(a) é de que há autonomia para adequação do conteúdo à realidade de sua escola. Para ele(a), embora a SEDUC mande praticamente um plano trimestral e muitos profissionais só o repliquem (no caso do currículo trimestral), pensa não ser o correto. Ele(a) afirma sempre inserir algo que considera pertinente.

Em sua opinião, caso alguém pegue as informações do documento (currículo trimestralizado) e reproduza da forma que está apresentada, não contribui de forma positiva para o ensino, em particular para a criticidade da realidade por parte dos alunos, por meio da Geografia. E, caso isso ocorra, o professor “está só reproduzindo o que querem que fale e faça” (D4 CH, 2024). Nesse sentido, entende ter autonomia. No entanto, cabe destacar que este(a) profissional está entre os que afirmaram ter desenvolvido exatamente o que estava previsto no currículo no último trimestre de 2024, após perceber que nos anteriores, suas aulas não contemplaram tudo o que era cobrado no ENEM+.

A discussão apresentada, demonstra certa contradição nas falas do(a) professor(a). Sobre isso, “uma antiga formulação da Lógica diz: duas proposições contraditoriamente opostas não podem ser simultaneamente verdadeiras, nem simultaneamente falsas. Se uma é verdadeira, a outra necessariamente é falsa” (Cirne-Lima, 1996, p. 16). Por esse viés, infere-se que, embora esse(a) profissional acredite ter autonomia em seu fazer docente (o que em parte é verdade, dadas outras falas), demonstra certa fragilidade no entendimento da conjuntura na qual está inserido. Talvez por inocência ou mesmo por desconhecimento sobre o que está posto.

Uma situação citada por esse(a) docente, para exemplificar a materialização de sua autonomia, foi referente a realização de uma atividade sobre cartografia com os estudantes da 1ª série de sua escola. Conforme sua fala, a discussão girava em torno da Cartografia, ciência responsável pela elaboração de mapas, sobre eurocentrismo. Na situação, ele, juntamente com seus alunos, inspirados no mapa do IBGE lançado em 2024, que coloca o Brasil no centro do Mapa *Múndi*, elaboraram um mapa colocando como centro, o município onde moram. Nessa atividade, de acordo com o(a) professor(a), os estudantes entenderam que qualquer lugar pode ser centro de um mapa, depende da perspectiva de quem o elabora. Em suas palavras: “foi muito legal. Então, o professor tem autonomia pra fazer algumas coisas, sabe?” (D4 CH, 2024).

Cabe destacar que o tipo de situação relatada, realmente representa uma prática autônoma, e um profissional com esse perfil “constrói significados sobre as realidades nas quais ele atua e sua prática pedagógica pode se tornar investigativa, significativa e relevante” (Rosa; Souza, p. 82). Assim sendo, a autonomia docente é um fator considerado importante para a condução de um ensino potente, e o modo como se dá a formação inicial desse profissional, conforme Copatti (2021), é considerado fator preponderante para o desenvolvimento dessa autonomia. A autora defende a ideia de que na formação inicial, o professor de Geografia desenvolve um tipo de pensamento específico que ela nomeia de Pensamento Pedagógico-Geográfico de professor (PPG), como discutido no capítulo 2.

Para ela, a partir desse pensamento é possível “refletir sobre o modo como se constitui professor e como ensina Geografia” (p. 21). Além disso, quando ele é “bem consolidado e compreendido pelo professor criam-se condições de potencializar a autonomia docente, tecendo um pensamento poderoso na relação com os alunos, ao interagir com o currículo, com os conteúdos, ao construir propostas de aulas” (Copatti, 2021, p. 22), “uma vez que toda prática pedagógica gravita em torno do currículo” (Rosa; Souza, p. 82). Nessa conjuntura, para o

delineamento do trabalho docente efetivamente realizado nas aulas, nas escolhas de temas a se enfatizar, na abordagem dos conteúdos programados, no planejamento de atividades a serem encaminhadas com os alunos, nas formas propostas para acompanhar e avaliar a aprendizagem, são requisitos importantes os fundamentos teórico-metodológicos que orientam o professor (Cavalcanti, 2022, p. 35).

Apesar da colocação de Cavalcanti, quanto a importância dos fundamentos teórico-metodológicos que orientam o professor delinearem seu trabalho docente, no cenário das reformas curriculares, particularmente do Ensino Médio, o protagonismo desse profissional a partir desses fundamentos e de sua autonomia, é diretamente afetado pelos desdobramentos impostos pelo currículo, o que de certa forma acaba delineando o processo de ensino.

Nesse contexto, “a autonomia requer o domínio técnico a partir dos saberes teóricos, aliado à compreensão da prática educativa como compromisso social, processo em que diversas relações são construídas” (Copatti, 2021, p. 23). Sobre isso, pelas respostas dos(as) entrevistados(as), infere-se que eles(as) possuem tais características, consideradas pré-requisitos para exercício da autonomia, porém, conforme mencionado, ela acaba sendo comprometida pelas imposições externas.

Referente a isso, o(a) docente (D7 CR, 2024) afirmou que na escola onde trabalha há liberdade para selecionar o que acha mais relevante para ser ensinado. Para essa seleção, disse levar em consideração a realidade dos estudantes, bem como sua experiência docente. Nesse

cenário, admitiu não seguir rigorosamente o que constava no currículo por entendê-lo como uma orientação, não uma receita pronta. Passou a segui-lo na íntegra e planejar todas as suas aulas fundamentadas nele depois de perceber o desempenho dos alunos no ENEM+ (da mesma forma citada pelo(a) professor(a) D4 CH, 2024), mesmo reconhecendo não ser o melhor a se fazer.

Sendo assim, ao citar a situação de não seguir o documento à risca, o(a) docente demonstrou receio de ser mal interpretado(a) ou ser considerado(a) subversivo(a). Apesar disso, os estudiosos do currículo vêm a atitude como positiva, “pois, felizmente temos nas escolas um grupo importante de professores que resistem a esta padronização e, com muito trabalho, valorizam sua autonomia docente em defesa dos interesses dos alunos” (Azevedo, 2024, p. 99).

Nesse contexto, ao que se percebe pela fala do(a) entrevistado(a), até resistem, às imposições curriculares e procuram desenvolver seu trabalho de forma livre, mas infelizmente são pressionados pelo sistema. Nesse sentido, “[...] os documentos oficiais orientam, modelam e podem limitar a autonomia dos professores. A autonomia poderá existir, porém, suas fronteiras também, sejam elas institucionais, sociais, políticas e históricas” (Rosa; Souza, p. 82).

Concernente a autonomia, de acordo com o dicionário brasileiro de Língua Portuguesa Michaelis (Michaelis, 2009), refere-se à capacidade de autogovernar-se, de dirigir-se por suas próprias leis ou vontade própria; faculdade própria quanto à decisão sobre normas de comportamento, sem se dobrar ou ser influenciadas por imposições externas. Além disso, ainda conforme o dicionário, do ponto de vista filosófico, trata-se da liberdade e direito de um indivíduo tomar decisões livremente. Que, pelo esforço de sua própria reflexão, dá a si mesmo os seus princípios de ação, não vivendo sem regras, mas obedecendo às que escolheu depois de examiná-las.

Dito isto, ao falar sobre autonomia, o debate é mais amplo, a discussão vai além de pensar no que será trabalhado nas aulas pelo(a) professor(a). Além da liberdade de escolha de conteúdo para abordagem em sala. No contexto vigente, a SEDUC tem limitado muito isso com o currículo, pelas razões já citadas no texto. Ter essa liberdade de escolha, de acordo com um(a) dos(as) entrevistados(as), seria um espetáculo, o que não ocorre de fato. Conforme declarou:

Tudo bem, vou escolher o que trabalhar (você não tem tempo pra isso), então, ter autonomia é você ter essa liberdade, você não tem tempo para liberdade de escolha. Então, necessariamente, eu vou usar um material que não é bom porque você não tem como sair daqui, você dá 01 aula de Filosofia, 01 aula de Sociologia, você pega uma lotação totalmente fragmentada, e você tem que

dá conta de tudo isso. Não tem como você ter autonomia dessa forma (D6 F, 2024).

Ainda nas palavras do(a) professor(a),

Ter autonomia é você dizer, eu sou professor de Geografia, eu tenho autonomia, mesmo existindo aqui um currículo. Eu tenho autonomia para fazer escolha dos meus planos. Eu tenho tempo para ler/estudar meu material, preparar minhas aulas. Nesse caso, a gente acabou. E não foi só o fato de mudar o currículo. Não foi somente isso. Estamos amarrados. Fizeram de uma forma bem planejada, pensando: aqui eles não vão ter como fugir disso porque não vão ter tempo, sequer, de pensar. Então a gente tá dessa forma, a gente tá amarrado (D6 F, 2024).

A situação relatada pelo(a) entrevistado reflete a realidade enfrentada por muitos profissionais que atuam no Ensino Médio atualmente, especialmente os professores de Geografia, que são obrigados a ministrar diversas disciplinas. Além disso, o relato revela um desgaste por parte do(a) docente e o desejo de mais tempo para estudar, tempo de qualidade para pensar suas aulas. Também, demonstra o desejo de trabalhar apenas com Geografia, visto que sua carga horária é preenchida com muitos componentes, muitos que só conhece superficialmente.

Cabe ressaltar que a opinião exposta pelo(a) docente leva em conta o fato de estar lotado(a) com todos os componentes de Ciências Humanas e Sociais aplicadas (exceto História), e com o componente de aprofundamento em Linguagens e suas tecnologias. Ademais, precisa se dividir entre duas instituições de ensino, vinculadas às Secretarias de Educação do estado e do município onde reside e trabalha, com uma carga total de 60 horas. Para esse(a) profissional, a falta de um material didático específico e a necessidade de lidar com diversos componentes diferentes da Geografia, em um número elevado de turmas, acaba prejudicando o seu trabalho e gerando sobrecarga.

Situação semelhante também foi mencionada pelos(as) docentes (D4 CH e D7 CR, 2024) que assim como o(a) (D6 F, 2024), são lotados com vários componentes. Conforme suas falas, a secretaria de educação não disponibiliza material, apenas o currículo com o que precisa ser trabalhado. Assim sendo, entre as principais dificuldades encontradas por esses sujeitos, está exatamente a ausência de material específico de Geografia porque os livros são fragmentados (por área do conhecimento). Para saná-la, precisavam/precisam pesquisar, elaborar e organizar todo o material, criar seu próprio conteúdo.

Ao que se percebe, essa ausência meio que obriga os(as) professores(as) a exercerem sua autonomia no sentido de elaborar seu próprio material. Sobre isso, mencionaram que uma das vantagens está no fato poderem selecionar algo mais direcionado para o aluno pensar e que

desperte sua criticidade. No entanto, ela é comprometida, a partir do momento que precisam pensá-lo de forma exageradamente condicionada ao previsto no currículo e não poderem escolher o que ensinar, dentro das possibilidades apresentadas. Pelo que descreveram, precisam seguir exatamente o que está posto.

Além disso, há a questão de precisarem fazer esse levantamento para vários componentes, não só para Geografia, pelo fato de lidarem com muitas turmas e com componentes distintos. Isso torna o trabalho muito árduo, o que requer tempo também de qualidade para que a seleção e a elaboração de material tenham qualidade, consistência teórica e veracidade científica. Por esta razão, reclamam da falta de condições para que isso seja realizado à contento, dada a grande demanda oriunda da SEDUC, associada a pouca quantidade de tempo disponível.

As situações descritas, explicitam as condições de trabalho precarizadas vivenciadas pelos professores e a necessidade de atender as pressões no sentido de cumprir as exigências das hierarquias superiores. Somado a isso, há o excesso de carga horária que são obrigados a se submeterem para melhorarem suas rendas, dada a baixa remuneração do professor no país, e particularmente no Piauí. Deste modo, infere-se que a reclamação de todos(as) quanto a ausência de material didático, não está relacionada a preguiça ou falta de capacidade de realizarem um levantamento para sua organização, mas pela estrutura precária a que são submetidos, bem como as condições materiais e estruturais.

Nesse sentido, o desafio do professor de Geografia está em considerar todos esses elementos para além de sua formação. Neste caso, percebe-se que a resistência docente precisa girar em torno muitos outros fatores, que em muitas situações fogem à sua competência. Nesse caso, o conhecimento docente que orienta um modo de atuar autônomo e consciente, discutido por (Cavalcanti, 2022), fica comprometido.

Nessa conjuntura, entende-se que a autonomia docente vai além de escolher, decidir e definir o que pode ser desenvolvido na sala de aula. É também ter tempo de qualidade para preparar as aulas, ser lotado somente com o componente de formação, sem a preocupação com conteúdo que nunca tiveram qualquer tipo de contato. Assim sendo, o professor precisa recontextualizar sua disciplina, imaginar o que pode desenvolver em relação às demais, e ainda tem o desafio de criar estratégias para tornar a aula mais atrativa, significativa e moderna. Haja habilidade.

6.4 Ser professor de Geografia?

Há professor(a) bem receptivo(a) e que se sente confortável com a nova organização e dinâmica do Ensino Médio. Para este(a), a ideia da etapa tal como se apresentada atualmente, é interessante e tem potencial para melhorar o ensino, proporcionando uma abordagem mais integrada e interdisciplinar. No entanto, em seu ponto de vista, essa transição também traz desafios, especialmente em termos de adaptação às novas metodologias e gestão do tempo em sala de aula (D5 G, 2024).

Há também os(as) que se sentem fatigados(as), exaustos(as) e, em certas ocasiões, desorientados(a). Conforme mencionado nos depoimentos, embora sempre encontrem uma solução mediante as modificações no sistema educacional, a sensação de estar perdido já virou uma rotina. É uma situação normalizada no contexto escolar em meio a reformulação do Ensino Médio. Fato que não deveria ocorrer. Esses depoimentos expõem preocupações e insatisfações com o sistema de ensino, com os pensadores de currículo que formulam as políticas de reformas considerando um cenário perfeito, sem no entanto, fornecer subsídios suficientes para desenvolverem bem seus trabalhos.

Nesse sentido, conforme os relatos dos(as) entrevistados(as), a reforma piorou a etapa do Ensino Médio em muitos sentidos, inclusive no que se refere à identidade docente. Enquanto professor de Geografia, já se normaliza trabalhar com História, Filosofia, Sociologia e outros componentes que se distanciam da disciplina de formação. Nas palavras do(a) professor(a), “estamos vivendo um momento de muita dificuldade, inclusive, de desistência de professores em função de tudo isso **de todas essas mudanças**. Eu não quero desistir, mas tá sendo muito difícil e desafiador” (D6 F, 2024. **Grifos nossos**). Da forma que vem se materializando a reforma, “daqui a pouco ninguém mais lembrará o que é Geografia” (D6 F, 2024).

Entre as questões enfrentadas pelos(as) professores(as) de Geografia entrevistados(as), destaca-se a desvalorização da disciplina. Em seus entendimentos, a Secretaria de Educação (SEDUC) concentra seus esforços nas disciplinas de Português e Matemática, bem como nas avaliações externas, motivo pelo qual há oferta de formação contínua direcionada somente aos docentes dessas áreas e com ênfase nessas avaliações. Ademais, observa-se que além da diminuição no número de aulas de Geografia há uma tendência à desprofissionalização do corpo docente dessa disciplina.

Dessa forma, esses profissionais não percebem sua integração plena no processo educacional, uma vez que, além de se sentirem desvalorizados e não disporem de formações contínuas, há a flexibilidade em suas condições de trabalho. Nesse cenário, eles se veem obrigados a se desdobrar para organizar suas atividades pedagógicas diante das múltiplas demandas (relacionadas ao cumprimento da carga horária devido ao acúmulo de diversos

componentes), bem como as exigências burocráticas que dificultam sua plena atuação profissional. São situações que refletem as políticas educacionais pensadas a partir das reformas neoliberais (como discutido no capítulo 2).

Nesse cenário, da mesma forma que há um(a) professor(a) de Inglês lotado com aprofundamento em Ciências Humanas, há um(a) dos(as) professores(as) de Geografia entrevistados(as), lotado com aprofundamento em Língua Portuguesa, situação que o(a) levou a cursar Licenciatura em Letras Português. Assim sendo, além da disciplina de formação inicial, ele(a) também atua com o aprofundamento em Língua Portuguesa e com os demais componentes de Ciências Humanas, como História, Filosofia e Sociologia. Sendo assim o resultado das mudanças no currículo do Ensino Médio, tem provocado também crise na identidade do professor de Geografia. Isso pode ser observado na fala desse(a) docente:

Eu gostaria, e qualquer professor, gostaria de dizer: eu sou professor de Geografia. Eu não consigo mais dizer que sou professor de Geografia, sou professor de um conjunto de disciplinas, que não se limita mais somente a humanas. Fico feliz quando sou lotado somente com humanas, mas não é mais possível (D6 F, 2024).

Na fala do(a) professor(a), no contexto do Ensino Médio, não se consegue mais dizer que é professor de Geografia. Além disso, a dinâmica da etapa de escolarização também compromete o ensino da disciplina. A impressão que fica para os(as) entrevistados(as), é que os pensadores do currículo nunca entraram numa sala de aula para saberem a complexidade de se trabalhar com uma infinidade de alunos, com diversas demandas, inclusive emocionais. E que a responsabilidade está ficando sobre esses profissionais. Nas palavras de um(a), é como se pensassem: “se vira, tu és professor” (D6 F, 2024). Além disso, os(as) entrevistados(as) entendem que as Ciências Humanas foram desvalorizadas com a organização do NEM. Pensam que foi uma tentativa de menosprezo, particularmente para a Geografia. Para eles(as) essa organização trouxe mais prejuízo que contribuições.

A partir da organização trimestral realizada em 2024 e disponibilizada para o trabalho nas escolas estaduais, os professores compreendem que tudo que é necessário para a disciplina escolar Geografia, consta no documento. Nessa conjuntura, ao comparar o arranjo do currículo dos anos de 2022, 2023 e 2024, um(a) dos(as) entrevistados(as), considera que a organização trimestral (estabelecida em 2024) dificultou ainda mais a situação da Geografia e do professor da disciplina.

Isso porque, embora nos dois primeiros anos não houvesse a separação dos conteúdos das humanas (quando se orientavam pelo livro didático), os professores dispunham de maior

carga horária. Enquanto em 2024, isso foi ainda mais reduzido para algumas séries (conforme discutido no item sobre os aspectos do currículo). Sendo assim, outro desafio do professor de Geografia da rede estadual do Piauí, mediante a nova dinâmica do Ensino Médio, é lutar por ocupação de espaço pela disciplina de Geografia.

Assim sendo, a forma que os objetos do conhecimento de Geografia estão dispostos no caderno do currículo referente a FGB (elencado no capítulo 4), tem elementos suficientes para mobilização do pensamento geográfico, visto que apresenta temas relacionados a Geografia. Além disso, as orientações reforçam a visão de área do conhecimento com incentivo a interdisciplinaridade, no entanto, pelo menos do ponto de vista propositivo, procuram manter a individualidade da disciplina no sentido de garantir as aprendizagens inerentes a ela. Contudo, em termos práticos, a própria arquitetura curricular coloca alguns impedimentos, entre eles, a redução de tempo para a disciplina no currículo e o condicionamento excessivo do trabalho do professor a avaliação externa ENEM+, por exemplo.

Nessa conjuntura, que envolve a redução do espaço-tempo da disciplina no currículo e o condicionamento excessivo do professor a avaliação externa (fator que interfere em sua autonomia), somados a dificuldades destes em materializar um ensino que contemple a interdisciplinaridade e mantenha a essência da Geografia, resulta em muitos prejuízos para a disciplina e para seu ensino nos espaços escolares. São situações que, em muitas vezes, obrigam os professores a desconsiderarem a realidade dos alunos para atender a listagem prevista para a avaliação ENEM+.

Ademais, o fato de os professores serem lotados com diversas disciplinas, leva-os a uma sobrecarga e uma crise de identidade. Estes ficam com a sensação de desvalorização pessoal e profissional, como se não fossem parte do processo de ensino. São tantas disciplinas que ministram para complementar a carga horária que lhes foi tirada por meio de diminuição de aulas da sua, que se sentem professor de qualquer coisa, exceto de Geografia. Professor de que? Tem Geografia prevista no currículo, no entanto, há a garantia de apenas 1 aula semanal por turma. O espaço-tempo do currículo dedicado a disciplina é insuficiente para as demandas da mesma. Não é possível abordar e discutir com profundidade, as temáticas concernentes à disciplina com um tempo tão reduzido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reformulação do Ensino Médio proposta pela Lei nº 13.415/2017, cuja implementação se iniciou no ano letivo de 2022, não teve muito êxito devido a uma infinidade de problemas evidenciados neste texto. Em razão disso, precisou ser (re)reformulada no meio do percurso. No entanto, no período de sua vigência, aconteceram diversas situações nos espaços escolares envolvendo a efetivação do ensino, entre tantos outros. Nesse contexto, destaca-se as modificações no currículo do estado do Piauí, a partir do recorte da 13ª GRE e com ênfase para a disciplina de Geografia, no que se refere a carga horária e tempo de aula, as implicações no seu ensino. Além das questões envolvendo o professor da disciplina das escolas dessa Regional. Este que teve muitos desafios em sua atuação de forma geral, e em particular, como ensinar Geografia no período de 2022 a 2024, analisado nesta pesquisa.

Assim sendo, o ensino interdisciplinar previsto pela BNCC, embora possível, não conseguiu se efetivar na prática devido a muitas situações, a saber: a incompatibilidade entre a proposta e formação dos professores, entre currículo e material didático; pouco tempo nos espaços escolares para os professores planejarem e ensinarem de forma integrada; Também, porque houveram situações em que um único professor (de Geografia) ficava/ainda fica responsável por todos os componentes da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas. E, nesta situação, embora tentassem o contrário, havia a tendência em direcionar o ensino para sua área de formação específica.

Nesse sentido, nota-se que, embora pensada nas proposições de ensino para o Ensino Médio, e discutida desde a década de 1990 a partir das Diretrizes Curriculares para essa etapa de ensino, pouco mais de 20 anos depois, ainda é uma perspectiva de ensino que se mostra difícil de se efetivar. Uma das situações identificadas com esta investigação foi que, mediante o livro didático organizado por área de conhecimento e de forma integrada, os(as) docentes demonstraram dificuldades em identificar os conhecimentos geográficos e separá-los dos demais.

E quando todos os professores da área de humanas iam para a prática, pelo fato de o livro ser para todos os componentes, todos trabalhavam com a mesma perspectiva e os alunos se incomodavam com isso. Então, para evitar a repetição, a estratégia utilizada por muitos foi separar os capítulos que entendiam se aproximar do objeto daquele componente e cada um o ensinava em separado, e não pensando interdisciplinarmente.

Referente ao conteúdo de Geografia no material didático, os profissionais não veem nada como positivo, visto que mencionaram a falta de clareza, falta de conteúdos importantes como Cartografia, Geografia física, ausência dos conceitos geográficos, conteúdos resumidos e compactados. No entanto, embora o vissem como resumido, o utilizavam em suas aulas nos dois primeiros anos da efetivação da reformulação do currículo. Porém, também usavam outros recursos para complementar o conteúdo. Em parte, isso se explica por ser organizado por área e por esta razão, os temas eram mais gerais.

Então, por não se sentirem contemplados com os conteúdos de Geografia, parte dos(as) docentes passaram a elaborar apostilas. Para isso, faziam pesquisas em diversos *sites*, e juntavam a algo do livro. Neste caso, tornava-se algo positivo pelo lado de fazerem essa seleção, mas por outro gerava sobrecarga, pela grande quantidade de turmas e de disciplinas em que eram lotados. Outro ponto de preocupação, é que entre os *sites* citados para as buscas, não apareceu nenhuma revista de reconhecimento científico. O do IBGE foi o único citado, e por apenas um dos(as) entrevistados(as).

Neste sentido, mediante essas situações, é importante que o professor seja orientado para realizar pesquisas em fontes confiáveis para não incorrer em informações errôneas. Além disso, entende-se, que embora a autonomia seja necessária, é importante que a elaboração de material didático não fique em sua total responsabilidade para evitar a sobrecarga e ajudá-los em seu trabalho. É importante também um material prévio. Diante dessas observações, entende-se que não se trata de uma discussão simples, visto que na educação, a autonomia tem um caráter limitado.

Além desses pontos citados, identificou-se mediante as entrevistas que, embora não seja o único recurso, o livro didático ainda apresenta papel central quando o assunto é o material didático. Quase todos(as) os(as) entrevistados o citaram como elemento de escolha de conteúdo. Dessa forma, pelos relatos, ficou subentendido que há quem o tem como ponto de partida, e quem o utiliza somente após a escolha da habilidade, buscando o alinhamento entre ele e o que se propõe na flexibilização. Por essa razão, precisa ser um material de qualidade e específico para contribuir positivamente para o trabalho do professor. Sendo assim, a volta do livro com essa perspectiva, prevista no PNLD 2026, é importantíssima. E, cabe ressaltar que era algo reivindicado pelos sujeitos desta pesquisa, na ocasião das entrevistas, no final do ano letivo de 2024.

Observou-se ainda, que em 2022 e 2023, embora houvesse o documento do currículo, ele era pouco consultado. Nos anos letivos referidos, os professores se guiavam pelo livro didático e às vezes pela BNCC (informações do pré-teste), para desenvolverem os conteúdos,

adequando a realidade da escola. Nesse contexto, estes instrumentos, em certa medida, assumiram papel de currículo, por definirem quais habilidades e objetos do conhecimento seriam desenvolvidos e por orientarem o que seria ensinado.

Pelos relatos, infere-se também, que apesar da existência da matriz com os objetos do conhecimento de Geografia para a FGB, e que sempre estiveram explícitos, alguns professores transpareceram não ter acesso nos anos referidos. Por esta razão, em algumas falas pareciam acreditar em sua inexistência. Talvez isso ocorresse por se guiarem pelos livros. A esse respeito, em unanimidade, mostraram ter esse acesso a partir da trimestralização, em 2024.

Nessa situação, o documento passou a ser de conhecimento de todos os docentes, de forma sistematizada em cadernos trimestrais. São recortes do caderno 1, cuja organização consta o quadro matriz com o previsto para ser desenvolvido pela FGB, nesse intervalo de tempo. Isso, facilitou o entendimento dos(as) professores(as) sobre quais os objetos de conhecimento precisavam ser abordados, principalmente para os que não o utilizavam anteriormente.

Nesse contexto, visitavam-no na parte correspondente às Ciências humanas, referente a Geografia para a FGB porque a avaliação ENEM+ passou a cobrar os conteúdos condicionados a ele. A partir de então, passou a orientá-los. E pelos relatos, sentiam-se pressionados a segui-lo na íntegra, às vezes desconsiderando a realidade dos alunos, pelo fato de essa avaliação ser elaborada pela SEDUC e não por eles. Uma avaliação externa, que se tornou interna para compor a nota de progressão dos estudantes no ano letivo. Assim sendo, isso se tornou um fator que interferiu/interfere na autonomia docente.

Somado a isso, os(as) professores(as) passaram a ministrar uma diversidade de disciplinas para completarem a carga horária que foi reduzida da disciplina de Geografia. Essa situação se configurou em mais sobrecarga (considerando o que precisaram fazer pela Geografia) para o profissional que precisou se desdobrar para pesquisar, organizar material, planejar aulas sobre conteúdos que não teve contato em sua formação inicial. Muitas dessas disciplinas, eram eletivas ou as novas que foram criadas para atender a reformulação do currículo. E, as demais de humanas.

Sobre as eletivas, destaca-se que estas estiveram no currículo durante os anos letivos de 2022 e 2023 e desapareceram em 2024, após a nova reformulação. Exatamente quando os professores começaram a entendê-las, a se adaptarem à sua dinâmica, criar as suas próprias, mais adequadas à sua realidade, elas foram extintas. Aí foram inseridas as de Educação Financeira, IA e Educação no trânsito. Para os professores que ficaram com eletivas do itinerário de humanas, aproveitavam-se também desse tempo de aula para direcionar as

discussões sobre temáticas relacionada à Geografia nos dois primeiros anos da reformulação. Faziam parecido com o percurso de aprofundamento e o horário de estudo, em 2024.

Assim sendo, com a discussão realizada até 2023 (na ocasião da qualificação), entendia-se que os problemas do Ensino Médio não pareciam passíveis de resolução apenas com a flexibilização do currículo (viu-se que não foi suficiente, por isso retornou as disciplinas, reformulando a reforma vigente), visto que a situação era muito mais complexa. Tratava-se de uma questão estrutural que envolve formação de professores, estrutura física das escolas e o próprio público alvo que é heterogêneo, de jovens estudantes com diversas demandas. Em relação à disciplina de Geografia e aos seus professores, notou-se que tudo se encaminhava para a desconstrução dos conhecimentos e métodos que caracterizam a disciplina em que estes profissionais foram formados.

Mediante os resultados do pré-teste, identificou-se que a Geografia se encontrava secundarizada, e se continuasse como tal, não sobreviveria em meio ao imbróglio que foi a reforma inicial do Ensino Médio. E o aluno poderia não ter acesso ao conjunto de conhecimentos do campo disciplinar. Com a reforma da reforma promovendo o retorno das disciplinas escolares de forma independente, isso melhora a situação da disciplina escolar Geografia (mas não resolve). Isso porque com a retomada, a proposta de ensino voltou a ser por disciplina independente, embora ainda se queira a interdisciplinaridade. E, a partir de 2026 voltarão também, os livros por disciplina. Isso trará o alinhamento dos materiais.

Assim sendo, o NEM a partir da Lei nº 13.415/2017 pode ser considerado um fracasso, conforme questionamentos que já apareciam na fase de qualificação desta pesquisa. Na ocasião, vinha sendo alvo de críticas de entidades ligadas à educação, que apontavam um aprofundamento das desigualdades, e por esta razão, pedia-se sua revogação. Não chegou a ser revogado por completo, mas a Lei nº 14.945/2024, da reforma da reforma, trouxe várias mudanças, e inclusive, alterou a estrutura e as diretrizes do Ensino Médio. Sendo assim, a nova implementação será de forma gradual, iniciando em 2025 para a primeira série, e em 2026 para a segunda e 2027 para a terceira. Assim como previa a Lei nº 13.415/17 para 2022 a 2024, na reforma inicial.

No Currículo do Piauí, mediante a organização da matriz curricular, em 2022 e 2023, a Geografia poderia ser ensinada pela FGB, e seus conteúdos poderiam ser mobilizados também através das eletivas do IF de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Nestes anos havia a definição exata de quantas aulas seriam para cada série e componente, que eram 2 (duas) para a 1ª série, 1 (uma) para a 2ª e 1 (uma) para a 3ª, a depender do regime e modalidade.

A partir de 2024, permaneceu pela FGB e com possibilidade pelo percurso de aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Sendo assim, no Regime Parcial Diurno e no Integral, pela FGB, há a garantia de apenas 1 (uma) aula para cada série. Já no Tempo Parcial Noturno, são 2 aulas fixas de Geografia, com a condição da segunda ser de forma assíncrona. Nos dois primeiros regimes há a possibilidade de ampliação pelo Percurso de Aprofundamento, no entanto, no Noturno, não. Pelo fato de esse regime não o contemplar.

Cabe destacar que o termo POSSIBILIDADE, é utilizado porque o documento que trata do assunto não especifica quais dos componentes devem ser contemplados em cada série pelo aprofundamento, nem como se deve proceder com o ensino. Com isso, a quantidade de aulas e a forma de ensino de Geografia fica indefinida, pela forma que conta na matriz, infere-se que pode ser interdisciplinar. Isso significa que mesmo com a retomada das 2.400h da FGB, a disciplina escolar continua com carga horária reduzida no Ensino Médio (no Piauí), podendo ser ampliada em virtude do percurso de aprofundamento em Ciências Humanas, a depender da organização da escola, mas não é uma garantia.

Assim sendo, diante da ausência de conhecimentos geográficos e de conceitos claros de Geografia nos materiais didáticos, mediante a reforma proposta pela Lei nº 13.415/2017, seus desdobramentos no ensino da disciplina escolar resultaram em muitas dificuldades para os docentes e prejuízos para os estudantes. Além disso, entende-se que a redução de carga horária comprometeu a qualidade do ensino de Geografia, visto que dificultou o aprofundamento das discussões. Isso incide na formação humana e crítica dos jovens escolares, e consequentemente, prejudica seu desenvolvimento intelectual. Também, interfere em sua melhor compreensão de mundo, bem como de ser e estar no mundo. O que parece não ter mudado no contexto do Piauí com a reforma da reforma, porque ainda permanece com pouca carga horária.

Nessa situação, sabe-se que a Geografia Escolar tem a especificidade da análise do espaço geográfico. Para isso, utiliza-se do espaço de vivência do sujeito como ponto de partida. No entanto, com o ensino pautado nos livros, entende-se que isso ficou comprometido, devido as situações mencionadas pelos(as) entrevistados(as) sobre suas dificuldades em lidar com esse material. Tratando-se do ensino pautado no documento curricular do estado do Piauí, há elementos suficientes para essa análise e para a mobilização do pensamento geográfico pelos jovens escolares, de modo que estes possam pensar pela Geografia.

Contudo, quando o professor precisa desconsiderar a realidade do estudante em nome do atendimento à listagem prevista para uma avaliação externa como a ENEM+, por exemplo, esses elementos ficam comprometidos. Nesse sentido, é fundamental que se faça uma análise

crítica sobre o espaço ocupado pelas avaliações nos espaços escolares e nos sistemas de ensino, em particular, no currículo do Piauí. Análise sobre o quanto elas ditam o ritmo da escola e o que precisa ser ensinado. Também, o quanto que interferem no desenvolvimento das demais disciplinas, inclusive da Geografia que já tem carga horária reduzida.

Ademais, destaca-se como positivas, as resistências percebidas nas falas dos(as) entrevistados(as). Mesmo entendendo as possíveis fragilidades dos livros didáticos e em certa medida, também de suas formações, a partir do momento que se posicionaram, em não utilizarem exclusivamente o livro ou seguir o currículo. Ou, em construir/elaborar seu próprio material. O professor mostra resistência e ressalta ao sistema que, embora frágil em algumas situações e até perigoso pela questão dos *sites* que pesquisam, tem condições de se posicionarem. De exigirem autonomia em seu fazer docente.

E, quando retornam para o livro que era por disciplina, é também um posicionamento. Estão dizendo: eu não vou ensinar dessa forma, aqui não tem Geografia. Os meus alunos precisam estudar Geografia para terem conhecimento de mundo, para saberem ser e estar nesse mundo. Precisam aprender a argumentar a se posicionar. E dessa forma que está proposta, esses objetivos se perdem. Fato que reforça suas intenções de ensinarem a Geografia propriamente dita. Para isso, precisam ser instrumentalizados, precisam dispor de condições para exercerem isso em suas escolas.

Mediante o exposto, entende-se que os objetivos da pesquisa foram alcançados, visto que se conseguiu identificar como os conhecimentos geográficos se materializam no currículo do Ensino Médio do estado do Piauí, para isso, utilizou-se do recorte dos cadernos 1 do currículo publicado em 2021 e do caderno trimestral, publicado em 2024. Além disso, viu-se outras possibilidades de abordagens a partir das disciplinas eletivas do IF de Ciências Humanas. Foi possível compreender como e em que medida o currículo orienta a prática do professor de Geografia das escolas jurisdicionadas à 13ª GRE.

Referente a esse objetivo, ficou perceptível que inicialmente (nos dois primeiros anos da transição), o documento não era consultado e sim o livro. Passaram a utilizá-lo somente em 2024, último ano do recorte desta pesquisa. Viram-se obrigados a segui-lo quase que na íntegra devido a cobrança dos conteúdos na avaliação ENEM+, por perceberem prejuízo para os alunos, já que essa avaliação não era elaborada pelos sujeitos da escola. Nesta situação, o livro ficou inutilizado por não dialogar, não contemplar o que se exigia do currículo. Assim, precisaram elaborar o material, do zero.

A partir dos relatos dos(as) sujeitos(as), e considerando-se também a mesma situação do parágrafo anterior, conseguiu-se, verificar como o conhecimento geográfico no contexto do NEM se materializou na prática desses professores. Sobre isso, notou-se muita complexidade para a efetivação do ensino. Pelo fato de se guiarem pelo livro, nos dois primeiros anos da reformulação do currículo, os(as) entrevistados(as) demonstraram dificuldades de extrair seus conteúdos. Por não se sentirem contemplados, elaboravam materiais próprios. Nisso, a dificuldade era saber o que e como ensinar, já que não conseguiam materializar a interdisciplinaridade. Quando utilizavam o livro, percebiam repetição por eles e os colegas dos demais componentes. Nesse contexto, apesar da dificuldade, pareciam ter mais autonomia para definir o que ensinar, conforme mostram as informações empíricas.

Concernente às hipóteses levantadas inicialmente, entende-se que foram confirmadas: sobre a hipótese 1, a organização do NEM desvaloriza e esvazia a disciplina de Geografia, e leva a perda de espaço nos currículos, colocando-a em posição subalterna. Nesse contexto, a disciplina teve sua carga horária reduzida, com a garantia de apenas uma aula semanal por turma, tempo insuficiente para discussões aprofundadas sobre seus temas. Sobre as hipóteses 2 e 3, suas confirmações se dão mediante os relatos dos(as) professores(as) sobre suas atuações.

Em relação a 2, o modelo proposto não condiz com a formação dos professores, fator que dificulta a prática pedagógica; mesmo com a afirmação no documento curricular do estado, de que mantinha a individualidade dos componentes curriculares, no momento inicial da implementação, os professores trabalhavam orientados pela organização do livro didático. Diante do material didático superficial e organizado por área de conhecimento, e posteriormente, em desacordo com o que se previa no currículo, mesmo elaborando seus materiais didáticos não conseguiram efetivar o ensino interdisciplinar, por se distanciar do modelo de formação inicial recebido. Encontraram dificuldades, inclusive, na extração dos conhecimentos geográficos para aplicá-los.

Referente a hipótese 3: há perda de autonomia docente e fragilização da formação integral dos estudantes. Parte da autonomia é comprometida pelo condicionamento excessivo ao currículo em nome do atendimento ao ENEM+; e sobre a fragilização da formação integral dos jovens escolares, a perspectiva que se pretende integral, resume-se na ampliação do tempo de permanência na escola. Embora não se tenha discutido sobre as escolas integrais, no estado do Piauí (opção metodológica), ao se analisar a redução do tempo de aula de Geografia que tem a perspectiva de uma formação integral cidadã, entende-se que sim, o NEM fragilizou essa formação.

Cabe destacar que, para além dos objetivos desta pesquisa, constatou-se nas entrevistas, a existência de um cenário de decepção, desmotivação, de não pertencimento por parte dos profissionais docentes de Geografia. A partir de suas falas, percebeu-se, tristeza e até mesmo anseio pela desistência do Ensino Médio, mediante o cenário de falta de suporte e consolidação da etapa de ensino. Há inclusive, professores de Geografia buscando outras formações para não correrem o risco de ficarem desempregados ou para trabalharem apenas com seu componente de formação. Coincidentemente, formação em Língua Portuguesa. Espera-se que isso mude, mediante a (re)reformulação.

Além dos acontecimentos do contexto piauiense, destaca-se também, observações mais gerais, mediante as discussões e os resultados da pesquisa. Nesse sentido, foi possível perceber e reafirmar que as mudanças nas políticas curriculares acompanham o contexto histórico, político e social. Elas dependem dos atores sociais envolvidos e que estão munidos de poder. Se governos com viés mais neoliberais, uma concepção (vide a Lei nº 13.415/2017); se governos com viés mais democráticos, outra concepção (vide a Lei nº 14.945/2024).

Nesse contexto, observou-se diferentes movimentações referentes à disciplina de Geografia no currículo do país (e até no Piauí), a depender do contexto: década de 1930 uma das disciplinas mais importantes; 1970, reduzida a Estudos Sociais (Junção de História e Geografia); década de 1990, aparece com novas perspectivas de ensino e retoma como disciplina independente, porém, agregada em Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Neste caso, para ensino interdisciplinar, mas mantendo seu objeto de estudo; com a Lei nº 13.415/2017 (Lei da reforma) e com a BNCC, ficou condensada com outros componentes para ensino por área, com isso perdeu o *status* de disciplina; e por fim, com a Lei nº 14.945/2024 (Lei da reforma da reforma) retorna como disciplina independente. Espera-se que a última modificação permaneça e que se retome a carga horária da disciplina.

Assim sendo, nota-se que a Geografia entra no jogo de permitir ou não um ensino mais propedêutico. Sua presença ou ausência vai influenciar diretamente no tipo de sujeito que está sendo formado nos espaços escolares. Diante disso, questiona-se: qual a função da disciplina no currículo? Independente dos contextos, dada sua importância, conforme discutido em várias passagens deste texto, entende-se que é preciso que disponha de lugar suficiente no espaço-tempo do currículo. Os professores de Geografia reivindicam isso. Os estudantes precisam disso. Esse espaço se faz necessário para que as temáticas geográficas possam ser discutidas com profundidade e a Geografia Escolar cumpra seu papel de formar pessoas, jovens escolares para a cidadania. Nesse sentido, precisa (re)assumir sua identidade.

Um dos meios para isso, é a retomada de sua carga horária no currículo, a mesma que havia antes da reformulação do Ensino Médio, visto que uma única aula é insuficiente para as discussões referentes a seus conteúdos. Com isso, garante-se maior protagonismo da disciplina no currículo do Piauí. Sobre isso, entende-se que, com a redução que se encontrava em 2024, corre-se o risco de formar uma geração de estudantes sem compreensão crítica do território e da sociedade. Geração que sabe apenas ler e escrever (muito mal, as vezes). E apenas isso não basta. É necessário saber pensar, ter compreensão de mundo, de ser e estar no mundo. Ter a capacidade de exercer a cidadania de forma plena. E a promoção dessas capacidades, é possível com o ensino de Geografia.

Além do mais, os professores precisam conhecer e entender as movimentações do campo curricular para saberem se posicionar nos espaços escolares. Saber que precisam ensinar Geografia. Essa condição precisa ser dada a esse profissional, uma vez que ensino gira em torno do nível de sua autonomia, de suas resistências, do seu entendimento sobre Geografia. Do arcabouço teórico e metodológico desse profissional, do seu Pensamento Pedagógico-Geográfico. No final das contas, o ensino vai acontecer da forma que ele entendeu, ou aprendeu, ou sabe. Visto que o professor ensina aquilo que sabe. Se sabe muito, ensina de uma forma. Se sabe pouco, ensina de outra.

Nesse sentido, precisam ter sua identidade fortalecida a partir de sua profissionalização. Para que consigam mobilizar o pensamento geográfico nos seus estudantes, a partir da consistência do seu. Com uma perspectiva interdisciplinar ou não. Isso pode ocorrer por meio de processos formativos consistentes. Precisa-se, ter formação e condições de trabalho para esses profissionais, em particular, os de Geografia. Eles querem ser professores de Geografia, querem ensinar Geografia, não um emaranhado de disciplinas que os sobrecarregam, e em certa medida, os adocece. A principal preocupação foi perceber que se sentem professores de qualquer coisa, menos de Geografia, devido a tantas outras disciplinas que ministram.

Mediante o exposto, cabe enfatizar que o processo de formação inicial dos professores de Geografia precisa ser repensado. Não no sentido de se tornar uma formação interdisciplinar, pelo contrário; mas que essa formação seja tão sólida do ponto de vista epistêmico e didático pedagógico, teórico-metodológico, que os professores consigam desenvolver seu trabalho à contento, independente da perspectiva sugerida pelas reformas curriculares. Nesse sentido, é importante que durante o processo de formação inicial, haja a promoção de práticas que coloquem esses sujeitos em contato com atividades interdisciplinares, para que aprendam a integrar diferentes conteúdos (ou identifica-los em meio a outros), sem perder a essência da ciência base de sua formação e da disciplina escolar que ensinam.

Para a formação continuada, é importante que a secretaria invista também nos professores das demais áreas. Promova formações, através das Regionais, que instrumentalizem esses profissionais com situações reais de aprendizagem e os fortaleça em suas áreas de formação inicial. Em termos práticos, é possível o desenvolvimento de oficinas temáticas por áreas de conhecimento conforme a organização da BNCC, com atividades interdisciplinares reais que considerem o próprio espaço escolar. Além disso, para continuidade e feedback dessas atividades, é possível a mobilização para grupos de estudo nas escolas, com coordenadores também por áreas.

Também, é possível através do Canal Educação, uma alternativa já utilizada para outras formações e atividades. Ou, se não for possível pela própria secretaria, pensar em parcerias com as Universidades do Estado, para promoção de pós-graduações *Strictu Sensu*, direcionadas especificamente para os professores da rede estadual. O que não pode é deixar esses profissionais de fora do processo formativo, como se não fossem parte do sistema de ensino. Mesmo havendo a retomada da disciplina de forma independente, faz-se importante o contato com outras perspectivas de ensino.

Ademais, é necessário que no processo formativo, inicial ou continuado, os profissionais docentes sejam instrumentalizados a trabalharem através da investigação científica, que aprendam sobre o que é uma situação geográfica e como utilizá-la no processo de ensino. Além disso, quando necessárias as reformulações, precisam ocorrer percorrendo o caminho inverso do atual. Primeiro promove-se formação para quem efetiva o trabalho nos espaços escolares. Envolve esses sujeitos na tomada de decisão referente as modificações, já que são esses os conhecedores da realidade. E por último implementa o que se quer a partir do ensino. Com isso, haverá maiores possibilidades de se efetivarem à contento.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Especialistas pedem revogação do novo ensino médio**: MEC abriu consulta pública para avaliação e reestruturação da política. Brasília, 2023. Publicado em 12/03/2023. Acesso em: 17.abr.2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-03/especialistas-pedem-revoga%C3%A7%C3%A3o-do-novo-ensino-medio>

ALBUQUERQUE, M. A. M de. Dois momentos na história da Geografia escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Rio de Janeiro, vol. 01, N°. 02, p. 19-51, julho/dezembro, 2011.

_____. Livros didáticos e currículos de Geografia: uma história a ser contada. In: CASTROGIOVANNI, A. C.... [et al.] TONINI, I. M. ... [et. al]. **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

ALTHUSSER, L. Aparelhos Ideológicos do Estado. In: ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

ALVES, A. O; ROSA, C. do C; CUNHA, L. F. F. da. Fundamentos teórico-metodológicos para os temas e os conteúdos no ensino de Geografia. In: RICHTER, D; SOUZA, L. F. de; MENEZES, P. K. de (Orgs). **Percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar** [recurso eletrônico]. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022.

ANDRADE, V. de. **Projeto do Novo Ensino Médio pode estar fadado ao fracasso**. Acesso em: 05.abr.2023. Disponível em: <https://www.msn.com/pt-br/noticias/brasil/projeto-do-novo-ensino-m%C3%A9dio-pode-estar-fadado-ao-fracasso/ar-AA18ZsWk?ocid=winpltaskbar&cvid=1ee87a3fc38a41b2a03ff74c51376bfl&ei=17>

ARAÚJO, L. D. S; EVANGELISTA, A. M. A geografia no Novo Ensino Médio no estado do Piauí: apontamentos de pesquisa. In: BORGES, K. P; BUENO, E; SANTOS, N. [Orgs.] **O Novo Ensino Médio, Neoliberalismo e Políticas Educacionais**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 269p. 16 x 23 cm.

AZEVEDO, S. de C. de. Políticas curriculares e metodologias de ensino: por onde anda a formação política e a Geografia Crítica dos professores? In: COSTA, C. R. R. da; ARAUJO, M. R. de, OLIVEIRA, E. C. de. **Currículo e ensino de geografia: métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino**. Teresina: EdUESPI, 2024.

BRASIL. **Casa Civil. Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 2025**. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Rio de Janeiro – RJ, 1925. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782aimpressao.htm

_____. Senado Federal. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. D.O.U., Brasília, DF., 23 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. D. O. U., Brasília, 31 jan. 2012, Seção

1, p. 20. Disponível em: http://www.sinepe-pe.org.br/wp-content/uploads/2012/05/Resolucao_CNE_02_2012_Ensino_Medio.pdf. Acesso em: 25. mar. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

_____. Secretaria Geral da presidência da República. **Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro. Brasília – DF, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018a.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 3/2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018a

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do estado do Piauí: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2022.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Nº 399, de 8 de março de 2023**. Institui a consulta pública [...]. Brasília – DF, 2023a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-468762771>. Acesso em: 24. abr. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Relatório da Consulta Pública do Ensino Médio**. Brasília-DF, 2023b.

_____. **Projeto de lei: 5230/2023**. Altera a Lei Nº 9.394/1996 sobre a reforma do ensino médio. Brasília – DF., 2023c.

_____. **Lei nº 14.945/2024**. Altera a Lei Nº 9.394/1996... Brasília, DF. 2024a.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2/2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. Brasília – DF, 2024b

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do estado do Piauí: Censo Escolar da Educação Básica 2024**. Brasília, DF: Inep, 2025.

CARTA ABERTA PELA REVOGAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017). Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-13-415-2017/>

CAVALCANTI, L. de S. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>. Acesso em: 19. jan. 2023.

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

_____. O professor de Geografia e princípios da formação para a condução de ação docente voltada a aprendizagens transformadoras. **Revista da associação de professores de Geografia**. APOGEO. Nº 55/56 Junho/Dezembro. 2020.

_____. Ensinar a pensar pela Geografia como meta da atuação docente: fundamentos teóricos para (re)construir uma didática da Geografia. In: RICHTER, D; SOUZA L. F. de; MENEZES, P. K. de (Organizadores). **Percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022. [recurso eletrônico]

_____. **Ensinar e aprender Geografia:** elementos para uma didática crítica. Goiânia: Alfa & Comunicação, 2024.

CASTELAR, S. M. V.; PEREIRA, C. M. R. B. Geografia como conhecimento poderoso no currículo Brasileiro e os fundamentos do raciocínio Geográfico. In: COSTA, R. R. da; ARAÚJO, M. R. de; COSTA, E. dos S. (Orgs.). **Currículo e Ensino de Geografia:** Métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino. Teresina: EdUESPI, 2024.

CEPRO. Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí. **O IDHM dos municípios do Piauí por Território de Desenvolvimento.** Série: Inclusão Social, Nº 1. Teresina, 2016.

_____. **Produto Interno Bruto dos territórios do Piauí no ano de 2019.** Superintendência CEPRO/SEPLAN. Teresina, 2019.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação, 1990. p. 177-229.

CIRNE-LIMA, C. R. V. **Sobre a contradição.** 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

COLBARI, A. A análise de conteúdo e a pesquisa empírica qualitativa. In: SOUZA, E. M. de (org.). **Metodologias e análises qualitativas em pesquisa organizacional:** uma abordagem teórico-conceitual. [recurso eletrônico] Dados eletrônicos. Vitória : EDUFES, 2014. 296 p.

CONTI, J. B. **A Reforma do Ensino de 1971 e a Situação da Geografia.** Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, n. 51, 1976, p. 57-70.

COPATTI, C. **Pensamento pedagógico-geográfico de professor e a autonomia docente.** Revista Educação, 2021.

_____. **Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático:** percursos para a educação geográfica. UNIUIJ, 2019. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências.

_____; CARVALHO SOBRINHO, H. de. Reformas Curriculares Atuais e as Implicações das Prescrições Curriculares para o/no Ensino de Geografia. **Revista Geoaraguaia.** Barra do Garças, MT. v.12, 2022. Esp. Dossiê Educ. Geografia

_____. Currículo escolar e o ensino de Geografia na escola: mudanças curriculares propostas pela BNCC e no novo Ensino Médio. In: ROSA, C. do C.; PIRES, L. M; PORTELA, M. O. B. **Currículo e Ensino de Geografia** (Orgs). Sabral – CE: Sertão Cult, 2023.

COSTA, H. H. C. Políticas de currículo e ensino de Geografia: perspectivas sobre discurso, subjetividade e comunidade disciplinar. **Rev. Bras. Educ. Geog.**, Campinas, v. 2, n. 4, p. 150-172, jul./dez., 2012.

_____; LOPES, A. R. C. A Geografia na política de currículo: quando a integração reafirma a disciplina. **Pro-Posições.** v. 27, n. 1 (79). p. 179-195. jan./abr. 2016.

COSTA, P. C. Apresentar o Brasil aos brasileiros, aproximar os brasileiros de sua pátria: materialidade na geografia escolar de Delgado de Carvalho”. **Estudos Históricos.** v.24, nº 48, Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Fundação Getúlio Vargas, 2011, p. 265 – 283.

CRUZ, T. **Governador anuncia 14º salário para todas as escolas do Piauí que atingirem meta no IDEB.** Cidade verde.com, 2025. Publicado em: 30.mar.2025. Acesso em: 31.mar.2025. Disponível

em: <https://cidadeverde.com/noticias/431946/governador-anuncia-14-salario-para-todas-as-escolas-do-piaui-que-atingirem-meta-no-ideb>

DESLAURIERS, J-P; KÉRISIT, M. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, J (*et al*). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. 4ª. Ed. Editora Vozes. Petrópolis, 2014.

DOMINGUES, J. J; TOSCHI, N. S; OLIVEIRA, J. F. de. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Rev. Educação & Sociedade**. ano XXI, nº 70, abril/2000.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. BAUER, Martin W. & GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2015.

GOODSON, I. **A construção Social do currículo**. Tradução de Maria João Carvalho. Lisboa: Artes gráfica Ltda, 1997.

_____. **O Currículo em Mudança**. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. Currículo, narrativa e o futuro social. Tradução: Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 nº 35 maio/ago. 2007.

GOLLEDGE, R. G. A natureza do conhecimento geográfico. **Anais da Associação Americana de Geografia**. 2002. p. 1-14.

IBGE. (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Malha municipal digital do Brasil: situação em 2021**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <ftp://geoftp.ibge.gov.br/malhas_digitais/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

_____. **Censo Demográfico 2022: População e Domicílios. Primeiros Resultados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

JAPIASSÚ, H. **A Crise da Razão e do Saber Objetivo**. São Paulo : Letras & Letras, 1996.

JODELET, D. O encontro dos saberes. In: JESUÍNO, J. C; MENDES, F. R. P; LOPES, Manuel José (Orgs.). **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2015.

KARPINSKI, R. A formação de professores na contemporaneidade: perspectivas interdisciplinares. In: ZITKOSKI, J. J; HAMMES, L. J; KARPINSKI, R. (Orgs.) **A formação de professores na contemporaneidade: perspectivas interdisciplinares**. Lajeado. Ed. da Univates, 2017.

KAERCHER, N. A. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino aprendizagem de Geografia. In. PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (Orgs.) **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo – SP, 2002.

LACERDA, R. S. de. **Livro didático de geografia do ensino médio: análise e discussão da linguagem imagética**. Teresina-PI, 2018. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Geografia–PPGGEO, da Universidade Federal do Piauí – UFPI.

_____; PELUSO, M. L. Novo ensino médio, livro didático e ensino de geografia. **Anais do XV ENANPEGE...** Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/94179>>. Acesso em: 07/10/2024 17:39

_____.; PELUSO, M. L. Representação da mulher no livro didático e o ensino de Geografia. **Revista Caribeña de Ciências Sociales**. Miami, v.13, n.5, p. 01-15. 2024. Disponível em: <https://ojs.southfloridapublishing.com/ojs/index.php/rccs/issue/view/99>

_____. Livro didático do Ensino Médio: da Geografia a Ciências Humanas e Sociais aplicadas. In: NEPEG, LEPEG (Org.). **Anais Fórum nacional NEPEG de formação de professores de geografia: Temas contemporâneos, Geografia e ensino**. Goiânia: C&A Comunicação, 2024. 806 p. [recurso eletrônico]

LACOSTE, Y. **A Geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, A. R. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

MASSEY, D. B. A mente geográfica. **GEOgraphia**. Niterói, Universidade Federal Fluminense. Vol.19, Nº 40, 2017: mai/ago.

_____. **Pelo espaço**. Uma nova política da espacialidade. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

MICHAELIS ONLINE. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

MINAYO, M. C. de S; DESLANDES, S. F; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

PEREIRA, D Ca. História da Geografia escolar e seus manuais: considerações a partir da Reforma Francisco Campos (1931-32). **Geopauta**. Vitória da Conquista. V. 5, n.4, 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/geo>. Acesso em: 04. fev. 2023.

PEZZATO, J. P; SOUZA, T. T. de. A Geografia escolar no Brasil de 1549 até a década de 1960. In: GODOY, P. R. T. de. [org]. **História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia [online]**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 289 p. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso: 23. set. 2022.

PEZZATO, J. P. Geografia Escolar no Brasil: uma trajetória com mudanças culturais e a permanência do discurso em prol da cidadania. **Estudos Geográficos**, Rio Claro, 16(1): 241-267, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/estgeo>. Acesso em: 31. jan. 2023.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo do Piauí**: Caderno 01. Teresina, 2021a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo do Piauí**: Caderno 02. Teresina, 2021b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Portaria SEDUC-PI/GSE 1863/2022. **Estabelece normas e diretrizes para a organização da oferta do Currículo [...]**. Teresina, 2022a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. SEDUC-PI/GSE/SUEB Nº 2/2022. **Lista Referência de Unidades Curriculares Eletivas [...]** Teresina, 2022b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Currículo do Piauí. **Nas Trilhas do Piauí: Aventure-se.** Teresina, 2022c.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Currículo do Piauí. **Unidade curricular eletiva – Moda na escola: #sigaatendência.** Teresina, 2022d.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Nota Técnica 01/2023.** Orientações acerca da organização das aulas e oferta das Trilhas [...]. Teresina, 2023a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Nota Técnica Orientativa SUPEN/SUETPEJA 001/2024.** Estabelece orientações para a organização da oferta da Matriz Curricular [...]. Teresina, 2024a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Normativa/SUPEN Nº 4/2024.** Estabelece os procedimentos operacionais para aplicação da sistemática de avaliação da aprendizagem. Teresina, 2024b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Parecer CEE/PI Nº 044/2024.** Aprova alterações na Proposta Político-Pedagógica do Novo Ensino Médio,... Teresina, 2024d. Disponível em: <http://www.ceepepi.pro.br/Pareceres%20%20%20%20%20%202024/2024%20Parecer%20044.pdf>

PICHONELLI, M. **“Revolução” do novo ensino médio era um jogo de RPG com brigadeiro gourmet...** Repórteres na rua em busca da realidade. TAB UOL, 2023. Acesso em: em 05/04/2023. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/colunas/matheus-pichonelli/2023/04/05/revolucao-do-novo-ensino-medio-era-um-jogo-de-rpg-com-brigadeiro-gourmet.htm>

PIZZANI, L. *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação.** Campinas, v.10, Nº.1, p.53-66. jul./dez. 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896/pdf_28. Acesso em: 17. nov. 2022.

PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T. L.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia.** São Paulo, Cortez, 2007.

POUPART, J. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. (*et al.*). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Tradução de Ana Cristina Nasser. 4ª. Ed. Editora Vozes. Petrópolis, 2014.

PORTLEA, M. O. B. A BNCC como orientador curricular para o ensino de Geografia In: ROSA, Cláudia do Carmo; PIRES, Lucineide Mendes; PORTELA, M. O. B. **Currículo e Ensino de Geografia** (Orgs). Sobral – CE: Sertão Cult, 2023.

ROCHA, G. O. R. da. Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). **Revista de educação, cultura e meio ambiente.** Vol II, Nº 12, Dez, 1998.

_____. **O Colégio Pedro II e a institucionalização da Geografia escolar no Brasil Império.** Giramundo, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.15-24, jun. 2014.

ROJAS, R. A. O. (2001), *El Cuestionario*; [online] [acesso em 19.04.2022]; Disponível em <http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Likert.htm>

ROSA, C. do C.; SOUZA, V. C. de. Currículo e a autonomia na prática pedagógica do professor. In: ROSA, Cláudia do Carmo; PIRES, Lucineide Mendes; PORTELA, M. O. B. **Currículo e Ensino de Geografia** (Orgs). Sobral – CE: Sertão Cult, 2023.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

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 o saber nele agir. **Geografia Ensino e Pesquisa**. Santa Maria, v.23, e4, 2019.

SANTOS, F. S.; MARTINS, S. A. Novo ensino médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. **Revista Pedagógica**. v. 23, p. 1-27, 2021.

SANTOS, M. Os deficientes cívicos. In: **O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania**. Organização, apresentação e notas de Wagner Costa Ribeiro. São Paulo: Publifolha, 2002. p. 149-152.

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

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. Educação em **Revista Belo Horizonte**. v.34, 2018.

_____. Currículo, ensino médio e BNCC Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola, Brasília**. v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>

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

SEDUC-PI. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PIAUÍ. **Gerências Regionais**. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/institucional/37/gerencias-regionais/>. Acesso em: 22 maio 2023.

STRAFORINI, R. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Ensino de Humanidades**. Estudos Avançados, 2018. p. 175-195.

_____. LEMOS, L. M. **Apresentação: rotas, bifurcações e desvios em torno das políticas educacionais, do ensino de Geografia e da teoria do discurso**. In: STRAFORINI, R; CABRAL, T. M; CECIM, Jessica Rodrigues da Silva (Orgs.), et al. **Políticas educacionais e ensino de Geografia: sentidos de currículo e práticas na formação docente**. Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2020.

SÜSSEKIND, M. L. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>

TERAMATSU, G. Políticas públicas educacionais são eventos geográficos: uma contribuição à Geografia da Educação. In: STRAFORINI, R; CABRAL, T. M.; CECIM, J. R. da S. (Orgs.), et al. **Políticas educacionais e ensino de Geografia: sentidos de currículo e práticas na formação docente**. Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa qualitativa em educação**. 1ª. ed. 22ª. reimpressão. São Paulo: Atlas, 2013.

XAVIER, M. P. da S. **O estudo dos componentes físico-naturais e o desenvolvimento do Pensamento Geográfico no Ensino Médio**. Goiânia, 2024. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos Socioambientais. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Goiás – UFG.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Tradução de Laura Beatriz Áreas Coimbra. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 48, set/dez. 2011.

ZITKOSKI, J. J. *et al.* **Perspectivas interdisciplinares na formação de professores**. In: ZITKOSKI, J. J.; HAMMES, L. J.; KARPINSKI, R. (Orgs.) A formação de professores na contemporaneidade: perspectivas interdisciplinares. Lajeado. Ed. da Univates, 2017.

SUJEITOS DA PESQUISA

P. C. R (P1, 2022)

A. M. A (P2, 2022)

W. R. P (P3, 2022)

J. P (P4, 2022)

L. A. D. J (P5/D1 L, 2024)

R. D. C. C (D2 R, 2024)

A. A. C (D3 A, 2024)

C. (D4 CH, 2024)

G. D. S (D5 G, 2024)

F. P. N (D6 F, 2024)

C. O (D7 CR, 2024)

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa *“Lugar da Geografia no Novo Ensino Médio: análise sobre o conhecimento prescrito e materializado”*, de responsabilidade de Rosana Soares de Lacerda, estudante de *doutorado* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é realizar uma análise crítica sobre o Novo Ensino Médio a partir da identificação do lugar da Geografia no currículo do estado do Piauí e das práticas dos professores de Geografia, atuantes nas escolas públicas estaduais jurisdicionadas à 13ª Gerência Regional de Educação (13ª GRE), do Estado do Piauí, e da forma que percebem, se relacionam e aplicam o conhecimento geográfico do currículo diante da mudança na etapa de escolarização. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *entrevista semiestruturada*. É para este procedimento que você está sendo convidado/a a participar. Sua participação apresenta riscos mínimos, tais como possível ansiedade durante a entrevista ou interferência no andamento de suas aulas do dia, por exemplo. No entanto, como será realizada pessoalmente por esta pesquisadora, para que os possíveis riscos sejam minimizados, será realizado contato com a gestão da escola na qual você está lotado para que informe seu horário de intervalo e também forneça uma sala com ambiente tranquilo para que a entrevista ocorra sem interrupção e para que você fique o mais calmo possível.

Espera-se com esta pesquisa, contribuir com a proposição de políticas que visem melhorar o Ensino Médio, a formação de professores em Geografia para atuação na etapa de escolarização e para o sistema de ensino como um todo.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (89) 98104-4849 ou pelo e-mail rosanalacerda.ufpiead@gmail.com.

A pesquisadora e a orientadora da pesquisa garantem que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio dos *dados da tese*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br

ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Documento assinado digitalmente
 ROSANA SOARES DE LACERDA
Data: 31/07/2024 17:52:31 -0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, 31 de julho de 2024.

Apêndice B – justificativa de aceite institucional

JUSTIFICATIVA – ACEITE INSTITUCIONAL

JUSTIFICATIVA DE NÃO APRESENTAÇÃO DO TERMO DE ACEITE INSTITUCIONAL AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Brasília, 02 de agosto de 2024.

Senhor (a) **André Von Borries Lopes**
Coordenador do Comitê de ética em Pesquisa da CEP/CHS

Venho por meio desta, justificar a não apresentação do termo de aceite institucional a este comitê, referente ao projeto de pesquisa intitulado: **“Lugar da Geografia no Novo Ensino Médio: análise sobre o conhecimento prescrito e materializado”**, sob a responsabilidade do Pesquisadora **Rosana Soares de Lacerda**, e orientado pela professora **Drª Marília Luíza Peluso**.

Sua ausência se deve ao fato de esta pesquisa ser direcionada a professores de Geografia de diferentes escolas jurisdicionadas à 13ª Gerência Regional de Educação, vinculada à Secretaria de Estado da Educação do Piauí. Nesse sentido, por se tratar de pessoas físicas que possuem livre arbítrio e não precisam de autorização de suas respectivas escolas para concederem entrevistas, o termo de aceite institucional se torna desnecessário, visto que os professores já terão acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Dessa forma, ao terem contato com esse documento e assiná-lo, responsabilizam-se por suas respostas aos questionamentos que lhes forem feitos, sem necessariamente passar pela escola.

Considerando que a justificativa será aceita, fique com meus agradecimentos e votos de consideração.

Brasília, 02 de agosto de 2024.

Documento assinado digitalmente
ROSANA SOARES DE LACERDA
Data: 02/08/2024 18:33:15-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Rosana Soares de Lacerda

Apêndice C – Questionário pré-teste



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Questionário pré-teste – Tese de doutorado

Título: Lugar da Geografia no Novo Ensino Médio: análise sobre o conhecimento prescrito e materializado

Prezado professor e prezada professora, a Lei 13.415, entre outras mudanças, instituiu uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil, modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e reformulou o Ensino Médio, organizando-o por área de conhecimento, colocando a Geografia juntamente com História, Filosofia e Sociologia em Ciência Humanas e Sociais Aplicadas. Com a reformulação, houve mudanças também na organização dos materiais didáticos para a etapa de ensino.

Diante disso, em nossa tese (desenvolvida por meio do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília-UnB), estamos nos propondo a entender o funcionamento prático do Novo Ensino Médio, considerando o professor de Geografia das escolas de Ensino Médio jurisdicionadas à 13ª Gerência Regional de Educação e seu relacionamento com o currículo e com os materiais didáticos no preparo de suas aulas para a disciplina (Geografia) dentro do novo formato no primeiro ano de implementação.

Assim, pedimos sua colaboração para responder ao nosso questionário pré-teste para darmos andamento em nossa pesquisa e para que com nossos resultados tenhamos a possibilidade de contribuir com a proposição de políticas que visem melhorar vossa formação e, consequentemente, sua área de atuação e sistema de ensino como um todo.

Desde já, agradecemos.

Cordialmente,

Pesquisadora: Professora Rosana Soares de Lacerda

Orientadora: Professora Dr^a. Marília Luíza Peluso

Informe seu nome, por favor:

Informe a escola que você trabalha:

Informe o município onde fica a escola que você trabalha:

Informe sua área e ano de formação, bem como tempo de atuação na docência:

Início das perguntas

A partir daqui, precisamos que nos respondam sobre o Novo Ensino Médio e os conteúdos de Geografia do e nos materiais didáticos destinados a essa etapa de escolarização.

1. Como está sua lotação com o Novo Ensino Médio? Descreva em detalhes.
2. Comente o que melhorou e/ou piorou com o Novo Ensino Médio.
3. Como se sente enquanto professor para trabalhar com o novo formato? Participou de alguma formação a respeito?
4. Considerando os conteúdos de Geografia, você consegue identificar e trabalhar com eles na disciplina dentro da proposta de organização por área de conhecimento? Comente a respeito.
5. O que você conhece do currículo do estado do Piauí para o Novo Ensino Médio? Quanto dele você utiliza na preparação de suas aulas para trabalhar com os conteúdos na disciplina de Geografia?
6. Considerando a existência do novo currículo e dos novos materiais didáticos (livros e demais), qual ou quais você utiliza para preparar suas aulas de Geografia? Poderia falar um pouco sobre como utiliza, os critérios para a escolha e desenvolvimento dos conteúdos em suas aulas?
7. Comente pontos positivos sobre os conteúdos de Geografia nos materiais didáticos do Novo Ensino Médio.
8. Comente pontos negativos sobre os conteúdos de Geografia nos materiais didáticos do Novo Ensino Médio.
9. Em seu ponto de vista, o que é Geografia?

Apêndice D – Roteiro de entrevista semiestruturada



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: DOUTORANDA ROSANA SOARES DE LACERDA

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a MARÍLIA LUÍZA PLUSO

Título: Lugar da Geografia no Novo Ensino Médio: análise sobre o conhecimento prescrito e materializado

Esta entrevista visa a coleta de informações para o desenvolvimento da pesquisa intitulada, Lugar da Geografia no Novo Ensino Médio: análise e discussão sobre o conhecimento prescrito e materializado, desenvolvida para elaboração da tese no curso de doutorado em Geografia, no Departamento de Geografia e Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade de Brasília, a qual tem como pesquisadora responsável, Rosana Soares de Lacerda, sob orientação da professora Dr^a Marília Luíza Peluso. O objetivo da pesquisa é realizar uma análise crítica sobre o Novo Ensino Médio, a partir da identificação do lugar da Geografia no currículo do estado do Piauí e das práticas dos professores de Geografia, atuantes nas escolas públicas estaduais jurisdicionadas à 13^a Gerência Regional de Educação (13^a GRE), do Estado do Piauí, e da forma que percebem, se relacionam e aplicam o conhecimento geográfico do currículo diante da mudança na etapa de escolarização. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Roteiro de entrevista

Iniciar falando o nome, ano de finalização da graduação, se tem pós-graduação. Quantos anos atua na Educação Básica e no Ensino Médio.

1. Como está sua lotação no ano letivo de 2024? Como era nos dois últimos anos (2022 e 2023), durante o processo de implementação do Novo Ensino Médio?

2. Se está lotado com Ciências Humanas (ou esteve nos anos anteriores), qual o critério utilizado para conduzir suas aulas? Qual seu maior desafio, dificuldades e/ou facilidades para ensinar Geografia na perspectiva do Novo ensino Médio?
3. Você recebeu alguma formação na perspectiva interdisciplinar para trabalhar no Novo Ensino Médio? o que pensa e como se sente em relação a isso?
4. Já estamos no 3º ano de implementação do Novo Ensino Médio, o que mudou durante esse período em relação a disciplina de Geografia? Já se acostumou com a nova dinâmica da etapa de ensino?
5. Você tem quantas aulas de Geografia por turma? Em relação à quantidade de aulas, como você se organiza para trabalhar os conteúdos da disciplina?
6. Qual o critério de escolha do conteúdo a ser ensinado nas aulas de Geografia?
7. Como você se sente sendo professor de Geografia com a nova organização e dinâmica do Ensino Médio? como você percebe sua autonomia na nova organização?
8. Qual material de orientação você utiliza para planejar os conteúdos de suas aulas? Quem define o material e os conteúdos a serem trabalhados?
9. Chegou a ministrar alguma disciplina eletiva? Quais? Como foi sua experiência? Como conduzia/conduz as aulas para abordar os conteúdos geográficos?
10. Atualmente você ministra quais disciplinas? Em sua escola, tem o percurso de aprofundamento, se sim, tem Geografia? Qual professor está lotado com esse componente e qual a dinâmica para seu desenvolvimento?
11. Como você descreve o material didático (em termos de qualidade e organização) disponibilizado pela Secretaria de Estado da Educação do Piauí para ser utilizado nas escolas e pelo componente de Geografia?
12. Você conhece o documento do currículo do estado para o Ensino Médio? Com que frequência você o consulta ou utiliza pensar/planejar suas aulas de Geografia?
13. Caso queira acrescentar algo sobre alguma temática ou situação que não tenha sido questionada anteriormente, fique à vontade.