

GEOGRAFIA ESCOLAR EM TEMPOS DE REFORMA: UMA ANÁLISE DO NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ESPERANTINA, PIAUÍ

SCHOOL GEOGRAPHY IN TIMES OF REFORM: AN ANALYSIS OF THE NEW SECONDARY EDUCATION SYSTEM IN A PUBLIC SCHOOL IN ESPERANTINA, PIAUÍ

Francisco Welton Machado¹

Universidade Federal do Piauí - UFPI

Marcos Gomes de Sousa²

Universidade Federal do Piauí - UFPI

Raimundo Lenilde de Araújo³

Universidade Federal do Piauí - UFPI

RESUMO

O componente curricular de Geografia tem sido objeto de relevante debate no Brasil, em decorrência das reformas do Novo Ensino Médio (NEM), nas quais o currículo passa a ser organizado com base em áreas do conhecimento. O objetivo desta pesquisa foi analisar os impactos da reforma curricular da educação básica brasileira, representada pelo NEM, sobretudo no que diz respeito às práticas de ensino da Geografia no estado do Piauí. Para a realização deste estudo, adotou-se a pesquisa documental e bibliográfica, utilizando como principais referências legais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), o Plano Nacional da Educação (PNE, 2014), a Reforma do Novo Ensino Médio em tempo integral (2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Esses documentos foram analisados em diálogo com reflexões teóricas sobre o ensino de Geografia, fundamentadas nos estudos de Cavalcanti (2011; 2012), Young (2010) e Libâneo (2013; 2018; 2019). A Geografia é uma disciplina que fica aquém de seu potencial curricular e pode perder cada vez mais espaço na esfera escolar, tendo em vista que a mesma não aparece distintamente como componente curricular obrigatório e nem nas aprendizagens essenciais da BNCC. Diante das análises apresentadas, fica evidente que a implementação do Novo Ensino Médio no CETI Leonardo das Dores impõe desafios significativos aos professores de Geografia, que precisam conciliar autonomia pedagógica, carga horária reduzida e a complexidade da articulação entre conteúdos técnicos e acadêmicos.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Novo Ensino Médio; reforma curricular; Piauí.

¹ Mestre em Geografia, Universidade Federal do Piauí (UFPI). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1147-9649>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3652789785115922>. E-mail: wmachado-2011@hotmail.com.

² Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGGEO da Universidade Federal do Piauí (UFPI). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7421-3768>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9390550340861456>. E-mail: marcossgomes77@gmail.com.

³ Pós-doutorado (IGOT/ULISBOA), Doutor em educação brasileira e Mestre em desenvolvimento e Meio Ambiente (UFC). Especialista em Ensino de Geografia e graduado em Geografia (UECE). Professor efetivo, classe associado II da Universidade Federal do Piauí. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5491-0996>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7741473553613369>. E-mail: raimundolenilde@email.com.

ABSTRACT

The Geography curriculum component has been the subject of significant debate in Brazil as a result of the New Secondary Education (NEM) reforms, in which the curriculum is now organized based on areas of knowledge. The objective of this research was to analyze the impacts of the Brazilian basic education curriculum reform, represented by the NEM, especially with regard to Geography teaching practices in the state of Piauí. To carry out this study, we used documentary and bibliographic research, using as main legal references the Law of Guidelines and Bases for National Education (LDB, 1996), the National Education Plan (PNE, 2014), the New Full-Time Secondary Education Reform (2017), and the National Common Core Curriculum (BNCC, 2018). These documents were analyzed in dialogue with theoretical reflections on the teaching of geography, based on the studies of Cavalcanti (2011; 2012), Young (2010), and Libâneo (2013; 2018; 2019). Geography is a subject that falls short of its curricular potential and may increasingly lose ground in schools, given that it does not appear distinctly as a compulsory curricular component or in the essential learning outcomes of the BNCC. In light of the analyses presented, it is clear that the implementation of the New High School at CETI Leonardo das Dores poses significant challenges for Geography teachers, who need to reconcile pedagogical autonomy, reduced workload, and the complexity of articulating technical and academic content.

Keywords: Geography teaching; New secondary education; Curriculum reform; Piauí.

RESUMEN

El componente curricular de Geografía ha sido objeto de un importante debate en Brasil, como consecuencia de las reformas de la Nueva Enseñanza Secundaria (NEM), en las que el currículo pasa a organizarse en función de áreas de conocimiento. El objetivo de esta investigación fue analizar los impactos de la reforma curricular de la educación básica brasileña, representada por la NEM, sobre todo en lo que se refiere a las prácticas de enseñanza de la Geografía en el estado de Piauí. Para llevar a cabo este estudio, se adoptó la investigación documental y bibliográfica, utilizando como principales referencias legales la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB, 1996), el Plan Nacional de Educación (PNE, 2014), la Reforma de la Nueva Enseñanza Secundaria a tiempo completo (2017) y la Base Curricular Común Nacional (BNCC, 2018). Estos documentos se analizaron en diálogo con reflexiones teóricas sobre la enseñanza de la Geografía, basadas en los estudios de Cavalcanti (2011; 2012), Young (2010) y Libâneo (2013; 2018; 2019). La Geografía es una disciplina que no alcanza su potencial curricular y puede perder cada vez más espacio en el ámbito escolar, ya que no aparece claramente como componente curricular obligatorio ni en los aprendizajes esenciales de la BNCC. A la luz de los análisis presentados, queda claro que la implementación de la Nueva Enseñanza Secundaria en el CETI Leonardo das Dores plantea retos significativos a los profesores de Geografía, que deben conciliar la autonomía pedagógica, la reducción de la carga horaria y la complejidad de la articulación entre contenidos técnicos y académicos.

Palabras claves: Enseñanza de Geografía; Nueva enseñanza secundaria; reforma curricular; Piauí.

INTRODUÇÃO

A Geografia escolar tem enfrentado novos desafios diante das reformas curriculares decorrentes da implementação do Novo Ensino Médio (NEM), iniciada gradativamente a partir de 2022, com a inclusão inicial dos estudantes do 1º ano. Essas mudanças incidem, sobretudo, na reorganização do currículo por áreas do conhecimento, o que repercute diretamente na forma como os componentes curriculares são estruturados e ofertados na educação básica.

Nesse contexto, a reformulação curricular tem suscitado importantes debates do lugar da Geografia no currículo escolar, evidenciando tensões entre a perspectiva da formação integral dos estudantes e a lógica flexibilizadora que orienta as atuais políticas educacionais. Tais tensões

refletem preocupações quanto à possível redução do espaço formativo do componente curricular, bem como quanto aos impactos dessas mudanças na construção do pensamento geográfico crítico e na compreensão das dinâmicas socioespaciais pelos estudantes.

Segundo Cavalcanti (2012, p. 8), a geografia é “[...] uma área do conhecimento de extrema importância, para que o aluno compreenda o mundo em que vive e se perceba nesse mundo [...]”. Diante disso, a afirmação da autora evidencia o papel formativo do componente curricular na construção da consciência espacial e crítica dos estudantes às mudanças curriculares que impactam diretamente as práticas e a identidade docente, exigindo dos professores uma reconfiguração de suas abordagens e metodologias de ensino.

Diante desse cenário, torna-se essencial analisar os efeitos concretos da reforma nas escolas públicas piauiense, compreendendo como ela influencia o trabalho docente e a presença da Geografia na formação crítica dos sujeitos. Portanto, a presente pesquisa reveste-se de significativa importância nos âmbitos acadêmico e socioeducacional.

Para o campo acadêmico, a pesquisa oferece subsídios teóricos e metodológicos que podem orientar estudos futuros e fortalecer os debates sobre currículo, a formação docente e as práticas pedagógicas no NEM. Já para a perspectiva socioeducacional, a investigação possibilita compreender como as mudanças curriculares afetam diretamente o cotidiano escolar, o trabalho dos professores e a formação dos estudantes, contribuindo, assim, para o aprimoramento das políticas públicas voltadas à qualidade e à equidade na educação básica.

Nesse sentido, esta pesquisa foi orientada por meio dos seguintes questionamentos: qual é a percepção dos professores de Geografia sobre o Novo Ensino Médio? Quais os impactos dessa reforma em suas práticas pedagógicas? Parte-se da hipótese de que o NEM tem sido percebido pelos professores de Geografia de forma predominantemente crítica, sobretudo em função das mudanças na organização curricular por áreas do conhecimento, as quais podem reduzir o espaço da disciplina e gerar desafios para a manutenção de práticas pedagógicas voltadas à formação crítica e à compreensão das dinâmicas socioespaciais.

A pesquisa visa analisar os impactos das reformas curriculares do Novo Ensino Médio nas práticas pedagógicas dos professores de Geografia no estado do Piauí, à luz das políticas educacionais vigentes e dos reordenamentos curriculares implementados. Delimitou-se os seguintes objetivos específicos: i) investigar a percepção dos professores de Geografia sobre as mudanças promovidas pelo NEM e suas implicações na prática docente; ii) caracterizar os documentos oficiais que orientam o currículo do Ensino Médio no Piauí, com foco na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; iii) discutir os desafios e as estratégias adotadas pelos

professores de Geografia frente à reorganização curricular e à implementação dos itinerários formativos.

METODOLOGIA

O estudo trata-se de uma pesquisa básica, com o percurso metodológico baseado em pesquisa bibliográfica, em que as buscas se deram nas bases de dados *Google* acadêmico, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal de periódicos da CAPES. Dessa forma, foram selecionados artigos científicos, livros, dissertações de mestrado e teses de doutorado, bem como visitas em sites especializados. Segundo Marconi e Lakatos (2006, p. 71), a pesquisa bibliográfica:

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico [...]. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, querem publicadas quer gravadas.

Foram realizadas também pesquisas documentais, em documentos educacionais, tais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e “Currículo do Piauí”, documento legal que rege a educação da rede estadual de ensino do estado do Piauí. A pesquisa documental é caracterizada como documentos que ainda não receberam um tratamento analítico e que podem ser reelaborados (Prodanov; Freitas, 2013).

O estudo apresenta abordagem qualidade sobre o NEM, considerada adequada para investigações sociais, integrando métodos de pesquisa documental, bibliográfica e estudo de caso (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015). Segundo Godoy (1995, p. 62), “Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada”.

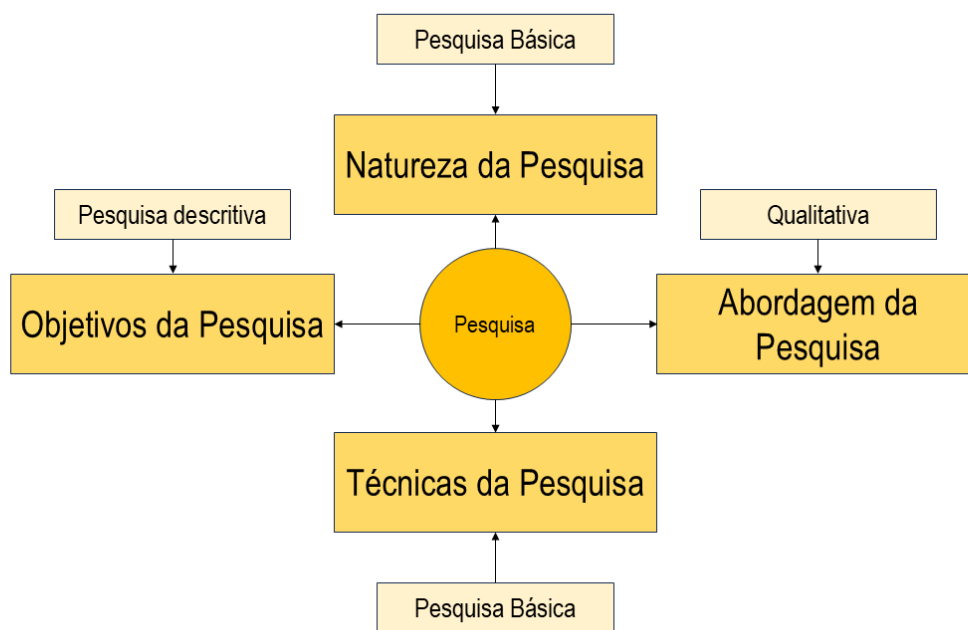
Por fim, a pesquisa apresenta natureza descritiva, que é caracterizada quando o pesquisador registra e descreve os fatos sem interferir neles (Prodanov; Freitas, 2013). Pondera-se que foi realizada aplicação de questionário aos professores de Geografia do Centro Estadual de Tempo Integral – CETI Leonardo das Dores, localizada na cidade de Esperantina, mesorregião Norte do Piauí.

O questionário, aplicado aos professores de Geografia da escola, constituída por 3 questões abertas, elaborado e distribuído via *Google Forms*, um recurso escolhido por sua

praticidade, baixo custo e acessibilidade, tanto para os pesquisadores quanto para os participantes. Para Marconi e Lakatos (2006), os questionários são instrumentos que coleta informações por uma série sistematizada de perguntas que são respondidas com ou sem a presença do pesquisador.

Para esses autores, perguntas abertas são “[...] livres ou não limitadas, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opinião” (Marconi; Lakatos, 2006, p. 101). Assim, a adoção de questões abertas possibilitou aos professores expressarem percepções, experiências e reflexões de forma mais autêntica e contextualizada, favorecendo a apreensão de nuances e significados que dificilmente seriam captados por formato fechadas. Diante do exposto, a pesquisa está estruturada em etapas metodológicas que orientou o desenvolvimento do estudo, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Síntese da pesquisa



Fonte: Os autores (2024).

Dessa forma, a metodologia adotada neste estudo foi delineada de modo a assegurar rigor científico e pertinência à problemática investigada, contemplando técnicas e instrumentos capazes de captar dados qualitativos consistentes e representativos. Desse modo, a escolha dos procedimentos, bem como a definição dos participantes e das ferramentas de coleta, visou garantir a fidedignidade das informações e a profundidade interpretativa necessária à análise.

REFERENCIAL TEÓRICO

As reformas curriculares e influências na prática docente

As reformas curriculares, enquanto instrumentos de reorganização dos conteúdos, métodos e objetivos da educação, exercem influência direta sobre a prática docente, redefinindo papéis, competências e estratégias de ensino. No contexto contemporâneo, essas reformas têm sido impulsionadas por demandas sociais, econômicas e tecnológicas, bem como por orientações de organismos nacionais e internacionais, o que acentua sua complexidade e alcance.

Ao refletir sobre o currículo e as políticas educacionais no Brasil sob uma perspectiva contextualizada, Libâneo (2016) pondera que grande parte das diretrizes atualmente implementadas no país, bem como em outras nações emergentes ou em desenvolvimento, são fortemente influenciadas por orientações de organismos multilaterais. Esse processo insere-se no contexto mais amplo da globalização, no qual decisões e estratégias educacionais passam a ser moldadas por agendas e recomendações internacionais.

Para os professores, tais mudanças implicam não apenas a atualização de saberes e metodologias, mas também a necessidade de reflexão crítica sobre as finalidades educativas e sobre a adequação das propostas curriculares às realidades escolares. Dessa forma, compreender a relação entre reformas curriculares e prática docente é fundamental para avaliar os impactos dessas transformações no processo de ensino-aprendizagem e na qualidade da educação. De acordo com Libâneo (2006, p. 12):

As políticas oficiais para a escola em nosso país se apresentam hoje em duas orientações curriculares complementares, subordinadas à lógica das políticas de contenção da pobreza, atendendo às estratégias de manter a competitividade no contexto da globalização e da diversificação dos mercados. Dentro da grande armação que são as políticas de alívio da pobreza, está o currículo instrumental ou de resultados imediatos, que se caracteriza como um conjunto de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, associado ao currículo de convívio e acolhimento social, com forte apelo à inclusão social e ao atendimento da diversidade social, visando a formar para um tipo de cidadania baseado na solidariedade e na contenção de conflitos sociais. Ambos são adotados, presentemente, na maioria dos estados brasileiros. Esse currículo de resultados caracteriza-se pela formulação de metas de competências, repasse de conteúdos apostilados, mecanização das aprendizagens, treinamento para responder testes, passando ao largo das características psicológicas, sociais e culturais dos alunos, das práticas socioculturais vividas em seu entorno social, bem como do contexto histórico e dos níveis de decisão do currículo [...].

O autor evidencia, portanto, que as políticas curriculares vigentes no Brasil são fortemente orientadas pela lógica pragmática, alinhada às estratégias globais. Nesse sentido, o currículo, documento que está sempre sujeito a mudanças (Goodson, 1995; Silva, 2023), tende a priorizar resultados imediatos, voltados à empregabilidade e à formação de competências básicas,

em detrimento de uma abordagem que valorize a diversidade cultural, social e histórica dos estudantes.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) insere-se nesse cenário ao estabelecer competências e habilidades padronizadas, reforçando uma lógica de mensuração e controle dos resultados educacionais. O documento para o Ensino Médio apresenta uma configuração distinta daquela proposta para o Ensino Fundamental, enquanto que no Ensino Fundamental organiza o currículo por disciplinas, o Novo Ensino Médio (NEM) adota uma estrutura baseada em áreas do conhecimento (Brasil, 2018).

Dessa forma, essas mudanças representa uma reorganização significativa na forma de conceber o currículo, implicando alterações na prática pedagógica e na organização escolar. Contudo, o modelo suscita debates quanto à sua efetividade na promoção de aprendizagens significativas e quanto ao risco de diluição de conteúdos específicos, especialmente em componentes curriculares tradicionalmente consolidadas, como a Geografia.

O Novo Ensino Médio e os impactos no ensino de Geografia

O Novo Ensino Médio (NEM) foi instituída pela lei nº 13.415/2017 e isso promoveu diversas mudanças estruturais significativas na organização curricular, impactando diretamente o ensino de Geografia, principalmente durante seu processo de implementação durante o ano de 2022 (Sousa, 2025). A disciplina, antes presente como componente obrigatório ao longo de toda a etapa, passou a integrar a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, perdendo espaço e carga horária em muitos contextos. Segundo Guedes (2023, p. 10):

[...] o ensino médio no Brasil enfrenta diversos desafios e demanda por mudanças que o tornem mais adequado às necessidades e demandas do século XXI. Nesse sentido, surge a proposta do novo ensino médio, trazendo consigo uma série de transformações que visam promover uma formação mais integral, flexível e alinhada com as demandas contemporâneas.

Farias (2017, p. 134) afirma que “A reforma do Ensino Médio, ao se caracterizar como minimalista e dual, também se constitui como desigual”, realidade que se reflete no ensino de geografia, o qual, no contexto do NEM, teve sua carga horária reduzida e seu espaço curricular fragmentado na área de Humanas. Diante disso, essa reconfiguração compromete a abordagem aprofundada de conceitos e temas essenciais à formação crítica dos estudantes, limitando o potencial do componente curricular para analisar questões socioespaciais, compreender dinâmicas territoriais e desenvolver o pensamento geográfico de forma consistente.

Os desafios enfrentados pelos docentes diante do NEM são significativos e multifacetados, a reorganização curricular, com a redução da carga horária e a estruturação por áreas do conhecimento, compromete a continuidade e a profundidade do ensino de Geografia, exigindo dos professores uma constante adaptação. Além disso, o predomínio da lógica de competências e habilidades, aliado à pressão por resultados mensuráveis, pode favorecer a superficialidade dos conteúdos e limitar o avanço no desenvolvimento crítico dos estudantes.

Portanto, o contexto do NEM impõem aos docentes a necessidade de conciliar exigências técnicas com a preservação do papel social e formativo da educação, configurando um desafio central para a prática docente em Geografia contemporânea.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Professores de Geografia: impactos da reforma do Ensino Médio no Centro Estadual de Tempo Integral – CETI Leonardo das Dores, Esperantina/PI

A escola, pertencente a rede estadual de ensino do Piauí, foi inaugurada em 2017 e está localizada na área urbana da cidade de Esperantina/PI, funcionando em tempo integral. Segundo a SEDUC (2024), “A escola [...] tem capacidade para atender 1.200 alunos com laboratórios equipados, auditório, anfiteatro, salas [...]”. Ademais, a instituição possui refeitório, quadra poliesportiva, ou seja, apresenta amplo espaço de vivência e aprendizagem (Figura 2).

Figura 2 - Figura A: Fachada do CETI Leonardo das Dores; Figura B: Laboratório de Informática; Figura C: Auditório; Figura D: Laboratório de Ciências da Natureza; e Figura E: Biblioteca.



Fonte: Os autores (2025).

É uma instituição que vivenciou a implementação do NEM em 2022. Assim, a reforma educativa implantada nos últimos anos na rede estadual de ensino do Estado do Piauí, incluindo unidades como o CETI Leonardo das Dores, reflete, no âmbito local, as políticas em curso no contexto nacional. Essas políticas, por sua vez, evidenciam o processo de internacionalização das diretrizes educacionais, deixando como marca a padronização e a uniformização da educação escolar.

Libâne (2018) destaca que as políticas educacionais devem ser analisadas como estratégias de planejamento e gestão, estabelecidas no âmbito da economia política global, para além das demandas internas dos países. Diante desse cenário, foi questionado aos professores de Geografia sobre suas concepções acerca do Novo Ensino Médio na escola: Qual é a sua opinião sobre as mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio e como elas impactam seu trabalho em sala de aula? (Quadro 1).

Quadro 1 - Respostas sobre as concepções dos professores de Geografia sobre o NEM

Apresentação das concepções da relação entre finalidade e objetivos escolares pelos professores entrevistados.	
Professor “A”	“Eu, assim, na minha opinião, eu acho que essas reformas elas são feitas por pessoas que não conhecem a realidade das escolas, que não conhecem a realidade dos alunos, e elas sempre vem de cima para baixo, sendo que elas deveriam serem feitas daqui da nossa realidade para eles.”
Professor “B”	“Eu acredito que essas reformas, a gente que participa da Educação a muito tempo, eles estão voltando ao que era antes, que é a questão dos técnicos né, antigamente tinha técnicos. Eu acho assim muita gente tendo acesso a faculdade e eles criaram os técnicos para facilitar, diminuir as entradas dos alunos.”

Fonte: Pesquisa direta (2024).

As concepções dos professores entrevistados revelam uma crítica comum às reformas educacionais, apontando uma desconexão entre as políticas implementadas e a realidade das escolas e alunos. O professor “A” enfatiza que as mudanças são elaboradas por agentes distantes do contexto escolar, ocorrendo de forma verticalizada, sem considerar as reais necessidades locais, já o professor “B” sugere um retorno a modelos anteriores, como os cursos técnicos, interpretando-os como estratégias para restringir o acesso ao ensino superior, evidenciando uma visão crítica sobre o impacto social dessas reformas.

Diante disso, essas percepções indicam um sentimento de afastamento dos profissionais da educação em relação às decisões políticas e uma preocupação com a efetividade e justiça das propostas educacionais. Os professores muitas vezes distantes das discussões que envolvem as reformas que orientam sua prática na escola, se tornam meros executores dos programas e projetos: para os que são treinados, supervisionados e avaliados. Nesse sentido, passam a organizar conteúdos, as metodologias e os procedimentos de avaliação dos alunos segundo os interesses empresariais, numa lógica de mercado.

Os Professores reconhecem o papel fundamental da escola em assegurar uma aprendizagem sólida aos alunos. No entanto, pressionados por uma política focada em resultados, sentem-se constrangidos a adotar estratégias voltadas principalmente para a melhoria dos indicadores de desempenho, como o treinamento dos estudantes para avaliações externas. Sobre isso, o professor “A” destaca que:

“Com relação ao conteúdo eu tenho autonomia total, o conteúdo se eu quiser, se eu quisesse, por exemplo, falar para os alunos assim, porque aqui a gente tem uma situação que os livros ficam na sala os alunos não levam livro pra casa sempre ficam aqui, agora a gente não tem liberdade em questão de notas de avaliações da cobrança das avaliações por que a escola responde o Estado, tem um índice que tem que ter de aprovações, o índice que tem que ter de frequência de evasão e a gente tem que fazer esses índices funcionarem de um jeito ou de outro” (Pesquisa direta, 2024).

O professor “B” acrescenta que, apesar da importância da autonomia pedagógica, as pressões institucionais e os indicadores de desempenho acabam limitando as práticas educativas, ao afirmar que: “Mesmo tendo alguma liberdade para organizar o conteúdo, a cobrança por resultados em avaliações externas e a necessidade de cumprir metas de aprovação e frequência restringem nossa atuação. Muitas vezes, somos compelidos a direcionar o ensino para preparar os alunos para essas provas, em detrimento de uma aprendizagem mais ampla e significativa”.

Dessa forma, os relatos dos Professores “A e B” deixa evidente a relação entre a fragmentação do currículo, a formação integral dos estudantes e a encruzilhada em que se encontram os professores com a responsabilidade de encontrar meios para que o “aprendizado” imposto pela política de resultados realmente possa acontecer.

Foi questionado aos professores sobre os desafios da prática pedagógica na escola com o novo ensino médio: Quais são os desafios que você enfrenta na prática pedagógica com a implementação do Novo Ensino Médio na escola, e como tem buscado superá-lo? O professor “A” declarou que “O principal desafio é conciliar a autonomia com a carga horária da disciplina de Geografia reduzida. Para superar isso, tento equilibrar o ensino tradicional com estratégias que possa ajudar os alunos a obter melhores desempenho”.

O professor “B” argumenta que “O maior desafio é adaptar o ensino às exigências do Novo Ensino Médio, conciliando conteúdos técnicos e acadêmicos. Busco superar isso promovendo atividades práticas que integrem teoria e prática, mantendo o engajamento dos alunos nas aulas”. As respostas dos professores evidenciam desafios distintos, porém complementares, na prática docente frente ao NEM.

O professor “A” destaca a dificuldade de conciliar autonomia pedagógica com a redução da carga horária do componente curricular de Geografia, o que limita a profundidade dos conteúdos, já o professor “B” aponta a complexidade de integrar conteúdos técnicos e acadêmicos, ressaltando a necessidade de práticas pedagógicas que articulem teoria e prática para manter o engajamento estudantil. Em conjunto, ambos revelam a tensão entre exigências curriculares e a adaptações pedagógicas necessárias para garantir a qualidade do ensino.

A análise das falas dos professores de Geografia evidencia que a implementação do NEM no CETI Leonardo das Dores tem sido acompanhada por percepções críticas acerca de seus efeitos no cotidiano escolar e na organização do trabalho docente. As respostas dos participantes indicam que as reformas educacionais são percebidas como processos formulados de maneira verticalizada, distantes das realidades concretas vivenciadas nas escolas públicas.

Tal percepção reforça a ideia de que as políticas educacionais, muitas vezes elaboradas em instâncias externas ao espaço escolar, tendem a desconsiderar as especificidades socioculturais e pedagógicas do contexto local, o que pode comprometer sua efetividade. Nesse sentido, as concepções apresentadas pelos professores revelam inquietações quanto ao sentido e às finalidades dessas reformas, especialmente no que se refere à possível reconfiguração do papel da escola e ao acesso dos estudantes às oportunidades de formação acadêmica.

Além disso, os depoimentos apontam para a existência de tensões entre a autonomia pedagógica dos docentes e as exigências institucionais associadas às políticas de avaliação e aos indicadores de desempenho. Embora os professores reconheçam possuir em sala de aula, destacam que a pressão por resultados em avaliações externas e o cumprimento de metas estabelecidas pelos sistemas educacionais acabam condicionando suas práticas pedagógicas.

Esse cenário tende a direcionar o ensino para estratégias voltadas ao alcance de índices e metas, muitas vezes em detrimento de processos formativos mais amplos, capazes de favorecer a construção de uma aprendizagem crítica e significativa. Assim, observa-se que o trabalho docente passa a ser atravessado por uma lógica de gestão orientada por resultados, o que pode limitar as possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas mais contextualizadas e reflexivas.

Por fim, os desafios relatados pelos professores evidenciam a necessidade de constantes adaptações no exercício da docência frente às mudanças introduzidas pelo Novo Ensino Médio. Entre as principais dificuldades mencionadas, destacam-se a redução da carga horária do componente curricular de Geografia e a exigência de articular conteúdos técnicos e acadêmicos no processo de ensino-aprendizagem. Tais fatores colocam os docentes diante de uma encruzilhada pedagógica, na qual precisam buscar estratégias que conciliem as demandas institucionais com o compromisso de garantir uma formação integral aos estudantes. Desse modo, os resultados indicam que a efetivação das propostas do Novo Ensino Médio depende não apenas de mudanças curriculares, mas também do fortalecimento de políticas de apoio institucional e de formação continuada, capazes de contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais integradas, críticas e socialmente comprometidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais voltadas mais especificamente para o Ensino Médio fazem parte de uma emergência de tomadas de decisões para esta etapa de ensino que, só mais recente (considerando o contexto dos atos legais e normativos para educação) passou a fazer parte da educação básica, tornando-se também obrigatório e gratuito. Com as recentes, Lei Nº 13.415/2017 e a BNCC do Ensino Médio em 2018, essa etapa de ensino passou por várias reestruturações, tanto em sua organização funcional, quanto em seu arcabouço curricular. Nesse sentido, em nível estadual as secretarias de educação passaram a trabalhar na construção de seus documentos.

O currículo do Ensino Médio brasileiro vem sendo transformado radicalmente a partir da implantação da BNCC. As mudanças incluem componentes novos (Projeto de Vida, Iniciação Científica), reduzem a carga horária de muitas disciplinas, em especial as da área de Ciências Humanas (disciplina de Geografia), instituem a organização por grandes áreas disciplinares, extinguindo o currículo disciplinar e flexibiliza grande parte da formação nesse ciclo, “permitindo” que os estudantes escolham um itinerário formativo a partir da primeira série.

A reformulação do Ensino Médio é a proposta do governo para melhorar a qualidade da educação brasileira. Em contrapartida, a proposta é embasada primordialmente na mudança curricular, a exemplo da BNCC (BRASIL, 2018). Não obstante, a melhora da educação brasileira vai além da reformulação curricular e perpassa por melhorias estruturais nas instituições escolares, incentivo aos profissionais da área e correção de superlotação das salas de aulas. Foi verificado que, apesar de a proposta do novo ensino médio se apresentar como um documento

de caráter democrático, houve uma falta de diálogo com os(as) diferentes profissionais do processo educativo e comunidade escolar para a elaboração do mesmo.

Em relação ao currículo piauiense, concluem-se que ele faz uma releitura dos principais temas, conceitos que sempre estão presentes nas formações, caracterizam os sujeitos do ensino médio de uma forma bem geral e não aponta caminhos para o que realmente o professor vai fazer em sala de aula, deixando isso para que seja definido nos projetos políticos pedagógicos das escolas, já que, conforme as referências analisadas, elas têm autonomia para tanto.

Nesse contexto, a Geografia é uma disciplina que fica aquém de seu potencial curricular e pode perder cada vez mais espaço na esfera escolar, tendo em vista que a mesma não aparece distintamente como componente curricular obrigatório e nem nas aprendizagens essenciais da BNCC. Por se tratar do início da implantação das reformas, o acompanhamento das alterações se faz necessário pelos (as) diversos (as) profissionais da comunidade escolar e agentes públicos.

A importância do momento presente, e a magnitude das reformas educacionais em curso, tornam ainda mais relevante e premente que todos os profissionais do ensino da Geografia se mantenham informados e monitorem as mudanças por vir. Evidencia-se que a proposta do novo ensino médio não se estabeleceu a necessidade de um debate entre os profissionais das demais áreas do conhecimento para definir o que realmente deve ser ensinado. Ou melhor, o que será objeto de conhecimento no ensino médio.

Portanto, apesar de o currículo ter se constituído como uma política educacional descendente, não há nele informações sobre o que cada professor deverá, de fato, fazer. Nesse ínterim o ensino de geografia torna-se fragilizado, muitas vezes pela supressão de conteúdos, que muitas vezes são alocados para outros segmentos das áreas de humanas, mas que de identidades da Geografia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papyrus, 2012.
FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. A reforma que deforma: o Novo Ensino Médio e a Geografia. **Pensar Geografia**, v. 1, n. 2, p. 129-149, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/PGEO/article/view/747>. Acesso em: 11 jun. 2025.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/38183>. Acesso em: 2 out. 2024.

GOODSON, Ivo Frederick. **Currículo: teoria e história**. 5. ed. Tradução: Hamilton Francischett. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUEDES, Renildo de Moura. **Novo Ensino Médio no Brasil: possíveis impactos no ensino de Geografia**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia). Universidade Federal Campina Grande, Cajazeira, 2023. Acesso em: <https://dspace.sti.ufcg.edu.br/xmlui/handle/riufcg/30712>. Disponível em: 10 jul. 2025.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Denusa de Lara. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. **Ciaiq**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 243-247, jul. 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252>. Acesso em: 10 out. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais na escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, José. Carlos; FREITAS, Raquel. Alves. Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: um a qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: espaço acadêmico, 2018. p. 45-88.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisas**, [S. l.], v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

PRODANOV, Cleber Cristino; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SOUSA, Marcos Gomes de Sousa. **Tecnologias digitais na Educação Básica de Teresina/PI: reflexões da prática pedagógica de professores de Geografia em uma escola pública na pandemia e pós-pandemia de Covid-19**. 2025. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2025.

Submetido em: 12 de dez de 2026.

Aprovado em: 07 de abr de 2026.

Publicado em: 30 de abr de 2026.