

## NOVO ENSINO MÉDIO, LIVRO DIDÁTICO E ENSINO DE GEOGRAFIA<sup>1</sup>

Rosana Soares de Lacerda<sup>2</sup>  
Marília Luiza Peluso<sup>3</sup>

**RESUMO:** O Ensino Médio e os livros didáticos dessa etapa de ensino estão organizados por área de conhecimento, a partir da Lei 13.415/2017. Assim sendo, considerando que no ano de 2022 iniciou a implementação do Novo Ensino Médio-NEM, essa pesquisa foi desenvolvida para analisar os desdobramentos do ensino de Geografia no novo formato. Com isso, levanta-se o seguinte questionamento: como vem ocorrendo o ensino de Geografia no NEM? Para esclarecer a indagação, elencou-se como objetivos, identificar como vem se materializando o ensino de Geografia a partir do ano teste (2022), que marca o início da implementação do NEM e conhecer a percepção dos estudantes e professores sobre os conteúdos geográficos dos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Diante disso, optamos por uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, e nos fundamentamos na BNCC – Brasil (2018), bem como em Silva (2018), para discutirmos sobre o NEM. No empírico, utilizamos 02 questionários abertos, aplicados no formato *online* através do *Google formulários*, para 05 professores e 33 alunos de escolas jurisdicionadas à 13ª Gerência Regional de Educação do estado do Piauí, no final de novembro e início de dezembro de 2022. Com isso, os resultados revelam que ambos os sujeitos vêm o novo formato como confuso, afirmam que os livros didáticos não são bons, possuem poucas informações e explicações e são resumidos. Os professores relatam a ausência de conceitos básicos de Geografia, que encontram dificuldades em organizar os conteúdos da disciplina para ensinarem e reivindicam formação adequada com o novo formato.

**Palavras-chave:** Novo ensino médio. Livro didático. Conteúdo geográfico. Ensino de geografia.

**ABSTRACT:** High School and textbooks for this stage of education are organized by area of knowledge, based on Law 13,415/2017. Therefore, considering that the implementation of the New Secondary Education-NEM began in 2022, this research was developed to analyze the developments in Geography teaching in the new format. Therefore, the following question arises: how has Geography been taught at NEM? To clarify the question, the objectives were to identify how the teaching of Geography has been materializing from the test year (2022), which marks the beginning of the implementation of the NEM, and to know the perception of students and teachers about the geographic contents of Applied Humanities and Social Sciences textbooks. Given this, we opted for a qualitative approach of an exploratory nature, and based ourselves on the BNCC – Brazil (2018), as well as Silva (2018), to discuss the NEM. In the empirical, we used 02 open questionnaires, applied in the online format through the Google forms, for 05 teachers and 33 students from schools under the jurisdiction of the 13th Regional Education Management of the state of Piauí, at the end of November and beginning of December 2022. As a result, the results reveal that both subjects see the new format as confusing, state that the textbooks are not good, have little information and explanations and are summarized. Teachers report the absence of basic Geography concepts, that they find it difficult to organize the contents of the subject for teaching and demand adequate training with the new format.

---

<sup>1</sup> Artigo desenvolvido com parte dos resultados do pré-teste realizado para a tese (em construção) desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília – UnB e com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí – FAPEPI, através do Programa de Bolsa de Doutorado fora do Estado – PBD.

<sup>2</sup> Professora de Geografia – SEDUC/PI. Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade de Brasília – UnB. E-mail: rosanalacerda.ufpiead@gmail.com

<sup>3</sup> Professora Doutora, colaboradora do Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade de Brasília – UnB. E-mail: peluso177@gmail.com

## INTRODUÇÃO

A implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC trouxe mudanças para o Ensino Médio com a proposta de flexibilização do seu currículo, instituída pela Lei 13.415/2017. A alteração mais significativa está na organização da etapa de ensino por área de conhecimento, a saber: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; bem como a divisão em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos (BRASIL, 2018).

Nesse contexto, alterou-se também os materiais didáticos utilizados nos espaços escolares, como é o caso dos livros didáticos, por exemplo. A iniciativa objetivou tornar os conteúdos mais interdisciplinares, com a proposição de trabalhar o mesmo tema em sala de aula por meio dos diferentes componentes da área de conhecimento correspondente. No caso da Geografia que ficou subsumida na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, juntamente com História, Sociologia e Filosofia, pode ter seus conhecimentos abordados de forma interdisciplinar com estes componentes, ou pelo menos, essa é a ideia da proposta.

Nesse sentido, com a reforma, a interdisciplinaridade prevê a organização e planejamento do conhecimento por áreas, sem definição disciplinar, como se fosse um conhecimento único, mas com as perspectivas de cada componente. Assim, com essa forma de organização, os componentes curriculares podem perder sua autonomia e especificidade; além disso, pode levar ao empobrecimento de conteúdo da etapa do Ensino Médio. A esse respeito, conforme Silva (2018, p. 12), 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”.

Diante do exposto e levando em consideração o ano de 2022, marco temporal de implementação do Novo Ensino Médio-NEM, ainda em curso e ocorrendo de forma escalonada até 2024, essa investigação foi desenvolvida para analisar os passos iniciais da referida implementação. Assim, a pesquisa se torna importante e necessária para que se compreenda os desdobramentos do ensino de Geografia no novo formato, tendo em vista a organização da etapa por área de conhecimento.

Assim sendo, levantou-se o seguinte questionamento: como vem ocorrendo o ensino de Geografia no NEM? Com isso, para esclarecer a indagação, elencou-se como objetivos, identificar como vem se materializando o ensino de Geografia a partir do ano teste (2022),

que marca o início da implementação do NEM e conhecer a percepção dos estudantes e professores sobre os conteúdos geográficos dos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Mediante o exposto, na sistematização dos dados, o texto está organizado com esta introdução que traz a justificativa e os objetivos da pesquisa; numa seção com a metodologia, que descreve os passos para seu desenvolvimento; também na seção destinada ao referencial teórico, que traz abordagens sobre o NEM, o livro didático e ensino de Geografia; bem como, em resultados e discussões, que discute os dados levantados no empírico; e por último, traz as considerações finais.

## **METODOLOGIA**

Neste item é apresentado o percurso metodológico utilizado na construção dos encaminhamentos para chegar aos resultados da investigação. Nesse sentido, apresentam-se também os procedimentos e instrumentais utilizados para a realização da pesquisa que tem abordagem qualitativa de natureza exploratória, uma vez que essa vertente “possibilita familiarizar-se com as pessoas e suas preocupações” (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2014, p. 130). E por meio da pesquisa, é possível compreender a complexidade de fenômenos, fatos e processos tanto particulares quanto específicos.

Além disso, teoricamente, fundamentou-se na BNCC – Brasil (2018), documento norteador dos currículos das redes e que traz a organização do NEM em detalhes, bem como Silva (2018) que discute sobre a reforma do Ensino Médio, e faz reflexões pertinentes à respeito do tema. Em Brasil (1938), Bittencourt (2008) e Lacerda (2018), continua-se com a discussão sobre Livro Didático, bem como, com Cavalcanti (2010; 2014; 2019) e Goulart (2014) na abordagem sobre ensino de Geografia.

No empírico, foram utilizados 02 questionários como instrumental de coleta de dados, 01 para 05 professores e 01 para 33 alunos de escolas jurisdicionadas à 13ª Gerência Regional de Educação do estado do Piauí, no final de novembro e início de dezembro de 2022, período correpondente ao final desse ano letivo, marco inicial de implemetação do NEM.

O instrumental, continha questões abertas, cujo *link* de acesso foi enviado aos respondentes através do aplicativo de mensagens, *WhatsApp*, e aplicado no formato *online* através do *Google formulários*. Em relação a análise qualitativa dos dados, optou-se por enfatizar as respostas dos sujeitos que mais se aproximaram da temática pretendida para a

discussão, deste modo, não são contemplados todos os *feedbacks*. Além disso, optou-se por numerar cada resposta com um número específico, ao invés de identificar os seus autores.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O Ensino Médio, tal como conhecemos hoje, tem seus primórdios na reforma Francisco Campos, que dividiu o ensino em etapas e nomeou a última como ensino secundário, no contexto da década de 1930. De lá para cá, essa etapa passou por diversas modificações até sua configuração mais recente com a atual reforma, prevista a partir de 2017 por força de lei (Lei 13.415/2017), com a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e com implementação iniciada a partir de 2022, passando a ser denominado de Novo Ensino Médio.

De acordo com Brasil (2018), o novo formato está embasado em três eixos, a saber: direitos iguais de aprendizagem para todos; escolha dos estudantes pelos conhecimentos que irão se aprofundar através de itinerários formativos, os quais apresentam diferentes caminhos disciplinares; e mais horas de estudos, com a ampliação da carga horária. Diante disso, com a implantação da base, a etapa sofreu mudanças significativas em seu currículo, passando a ter uma parte como base comum e outra para itinerários formativos e carga horária ampliada para 3.000 horas.

No formato definido pela Lei 13.415/2017, ficaram 1.800 horas destinadas a Formação Geral Básica (base comum) e 1.200 horas aos Itinerários Formativos. Além disso, a BNCC definiu que a etapa de ensino passaria a ser organizada em quatro áreas do conhecimento, sendo elas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BRASIL, 2018). Nesse contexto, confere-se peso menor ao conteúdo das disciplinas e maior aos temas/tópicos que atravessam um largo espectro de disciplinas e procura maneiras de personalizar o currículo, relacionando-o mais diretamente ao conhecimento e às experiências cotidianas do aluno.

Trata-se de uma organização em prol da tematização e problematização de algumas categorias fundamentais de cada área, com tendência à superficialidade, em razão de não considerar as especificidades de cada perspectiva científica. Desta forma, apresenta a área de conhecimento 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”.

No caso da Geografia, além de estar subsumida, a dificuldade em desenvolver seus conteúdos também esbarra na diminuição de carga horária e em sua desobrigação no currículo do Ensino Médio. Isso, nega aos estudantes da etapa, “o conhecimento necessário ao trabalho complexo e à autonomia de pensamento para lutar por seus direitos” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 03), uma vez que nela, “o aluno deve construir competências que permitam a análise do real, revelando as causas e efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade” (BRASIL, 1999, p. 30). E, por consequência, aprender a agir de forma consciente sobre seu espaço de vivência.

Diante disso, o NEM dificulta e empobrece a suposta capacidade de escolha dos jovens escolares (como se pretende com a proposta), uma vez que precariza o conhecimento ao reduzir a carga horária da base comum e diminuir a importância de disciplinas vinculadas às Ciências de modo geral, em particular às Ciências Humanas e, conseqüentemente, 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 são secundarizados na BNCC, que prioriza saberes supostamente úteis para a vida cotidiana e de caráter comportamental.

Além disso, a organização por área de conhecimento alcança também os livros didáticos e conseqüentemente, a prática do professor, que ainda os utilizam como um dos recursos mais frequentes para nortearem suas práticas. Sobre o livro didático, a primeira vez que se teve notícia da denominação oficial no Brasil, foi a partir do Decreto Lei N<sup>o</sup>. 1.006, de 30 de dezembro de 1938, em seu artigo 2<sup>o</sup>, parágrafos 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup>, que versavam o seguinte:

Art. 2<sup>o</sup> [...] são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1<sup>o</sup> Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2<sup>o</sup> Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula (BRASIL, 1938, p. 01).

Entende-se, desta maneira, pelas definições do decreto, que se um livro é utilizado em sala de aula, atendendo aos programas escolares, é considerado como didático. Além disso, pela data do documento, percebe-se que se trata de um material presente no ensino do país há bastante tempo.

Ademais, conforme Lacerda (2018), a escola ainda dá lugar de primazia a este recurso, que se cristaliza como fonte do saber e da verdade. Ele é um instrumento importante para o andamento do trabalho pedagógico e, até o presente, é utilizado pelos professores na prática diária do seu fazer docente. Historicamente, contém conteúdo organizado e estruturado em

uma linguagem simplificada e compreensível para o aluno, na intenção de facilitar a aquisição de conhecimentos.

Assim sendo, o referido recurso caracteriza-se como “um instrumento pedagógico que propõe métodos e técnicas de aprendizagem e torna efetivos os objetivos e princípios das instruções oficiais” (FILGUEIRAS, 2013, p. 161). Por se tratar de um importante objeto na mediação do ensino no contexto escolar, conseqüentemente, também, tem passado por alterações no que se refere a seus conteúdos, de acordo com as reformulações curriculares e os objetivos de ensino da época vigente, como no caso da reforma do ensino médio em curso.

Nesta conjuntura, com o atual contexto de reformulação da referida etapa de ensino, o livro didático que era escolhido por componente curricular e coleção, com um livro por série, até o penúltimo Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio – PNLD/2018, com duração de 03 anos, passou a ser também por área de conhecimento conforme sugerido pela BNCC. Com isso, procura integrar os conhecimentos das áreas em livros únicos. Isso também pode dificultar o desenvolvimento de conteúdo dos diferentes componentes dessas áreas, como no caso da Geografia, visto que se trata de algo novo no contexto da escola, ou seja, algo não familiar a professores e alunos.

Além disso, como discutido por Lacerda (2018), por se tratar de uma produção cultural, diferente das demais, há na sua elaboração maior nitidez quanto à interferência de agentes externos. Exatamente por ser um instrumento pedagógico e componente integrante do sistema de ensino institucionalizado, o livro didático tem papel importante na construção do saber escolar, e por isso, pode ser utilizado como meio de influenciar os rumos do ensino. Sua origem está, diretamente, vinculada ao poder instituído. Além de propagar conhecimentos, é também, mercadoria que atende aos interesses de mercado, caracterizando-se, assim como “um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (BITTENCOURT, 2008, p. 14).

A questão da interferência fica nítida mediante a organização atual, uma vez que não traz conteúdos propriamente ditos, mas temas que podem ser abordados de forma interdisciplinar por todos os componentes curriculares da área de conhecimento a que se destina. No caso do componente Geografia, precisa ser abordado juntamente com as demais de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, já citadas.

A situação mencionada, afeta diretamente a materialização do ensino da disciplina escolar Geografia, visto que o foco já não é mais conteúdo e conceitos, mas o desenvolvimento de competências e habilidades por parte dos estudantes. Nesse sentido, o pensar geograficamente de forma a compreender os fatos e fenômenos das diferentes

especialidades pode ficar comprometido, visto que, de acordo com Cavalcanti (2019), a Geografia é um modo de organizar o pensamento e promover essa compreensão.

Além disso, o conhecimento produzido pela Geografia, “interessa não só ao seu campo específico, mas a sociedade como um todo, por isso essa disciplina está presente na tradição do ensino básico no Brasil e em muitos outros países, ainda que nem sempre de forma autônoma” (CAVALCANTI, 2019, p. 81), como disciplina escolar (Geografia Escolar). E, uma vez que não esteja explícita nos currículos e materiais didáticos, dificulta seu ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Conforme a autora, a Geografia Escolar é “constituída por um conjunto de saberes, internalizados e amalgamados pelo professor, originados em diferentes campos do conhecimento e em diferentes dimensões da prática” (CAVALCANTI, p. 65). Para que esse conjunto de saberes seja ensinado, faz-se necessário o conhecimento pedagógico do conteúdo por parte do professor.

Assim sendo, a respeito do seu ensino, mesmo antes da reforma “apesar de muito discutido, ainda parece longe daquilo que professores e alunos esperam do aprender. Ensinar geografia ainda se limita àquilo que o professor considera como pertinente e lhe parece “certo” ensinar naquele momento” (GOULART, 2014, p. 27). Além do mais, “é apresentado de maneira desvinculada do cotidiano do aluno, dessa forma, eles vivenciam uma geografia distinta de suas realidades” (HAHN; KAERCHER, 2016, p. 255), o que pode torná-la desinteressante.

No entanto, a proposta do NEM que em certa medida visa fazer essa aproximação, não oferece condições aos profissionais docentes para a realização de prática para com os estudantes. E, além disso, coloca a Geografia de forma marginalizada no currículo, quando a suprime numa área de conhecimento e diminui sua carga horária, piorando ainda mais a situação. Nesse sentido, “para efetivar uma aprendizagem geográfica, é fundamental que as temáticas tenham sentido para os alunos, que haja clareza de objetivos por parte do professor e que o seu trabalho seja orientado na busca da formação da cidadania” (GOULART, 2014, p. 23).

Além do mais, suas aulas “precisam favorecer o surgimento de um novo olhar sobre esse componente curricular e seu papel na formação dos sujeitos (GOULART, 2014, p. 29). Deste modo, se faz necessário “organizar os conteúdos em termos de problemas relevantes socialmente, definindo eixos ou situações/problemas para se trabalhar com conteúdos”. (CAVALCANTI, 2014, p. 88), pois essa área do conhecimento:

é importantíssima e necessária ao ser humano. Ela está presente no nosso dia a dia, no nosso relacionamento com o outro, [...] nas notícias do jornal, nas intempéries cotidianas, nos lugares por onde passamos... [...] fica difícil imaginar onde não há geografia (HAHN; KAERCHER, 2016, p. 256).

Ademais, sua presença “na Educação Básica escolar se deve ao fato de considerar-se que seus conhecimentos são relevantes para todas as pessoas, para se viver no mundo e para compreendê-lo melhor (CAVALCANTI, 2019, p. 81). No entanto, é difícil um ensino de Geografia pautado em situações/problema, com investigação científica no contexto da sala de aula, diante da estrutura do NEM, que organiza os conteúdos por área de conhecimento, visto que demanda um conhecimento do conteúdo de forma muito contundente, bem como maior carga horária.

Além disso, a Geografia leva o estudante 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).

Esse entendimento pode se materializar através do seu ensino nos espaços escolares. No entanto, com a flexibilização do currículo, essa disciplina escolar aparece pulverizada, subentendida em algumas passagens dos documentos oficiais (Lei 13.415, BNCC e LDB), como nas competências e habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e seus conceitos não são enfatizados.

Caso o ensino seja planejado e materializado dessa forma, pode incorrer no não atendimento da meta da Geografia para o ensino, que é o desenvolvimento do pensamento geográfico, como discutido por Cavalcanti (2019). Para a autora, ensinamos Geografia para que o aluno aprenda a pensar geograficamente, numa perspectiva de formar um pensamento geográfico, que “é a capacidade geral de realizar a análise geográfica de fatos e fenômenos” (p. 64), sendo este, a centralidade e a especificidade da produção e conhecimento na Geografia. Assim sendo, o próximo item traz alguns pontos de como isso vem ocorrendo na prática.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nesta seção são analisadas as respostas que emergiram da pesquisa empírica com os discentes e docentes. Diante disso, os resultados revelam que ambos os sujeitos vêm o novo formato com uma certa confusão. Assim sendo, em relação ao questionamento sobre o que

acharam da organização do ensino e do material didático por área, especificamente sobre os de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no qual está a Geografia, o primeiro grupo, mencionou alguns pontos positivos como: “*são interessantes pq tem muita novidade*” (RESPOSTA 01, ESTUDANTE, 2022) e “*achei interessante por que fala de temas atuais*” (Resposta 02, Estudante, 2022).

Entre os pontos negativos apareceram várias afirmações, tais como: não são bons, falam sobre o mesmo assunto, possuem poucas informações e explicações, como também, apresentam repetição de conteúdo. Sobre a repetição de conteúdo e falar o mesmo assunto, acredita-se que esteja relacionada a questão de o mesmo livro ser direcionado para todos os componentes da mesma área de conhecimento, por isso essa menção.

Além disso, uma resposta que chamou bastante atenção mencionou o seguinte:

*os livros são resumidos demais, o ruim é que o que estudamos em História também estudamos em Geografia o mesmo assunto, e o assunto não tem nada haver com Geografia parece mais História do que Geografia e é chato estudar um assunto na aula de História e na próxima aula de Geografia vamos estudar o mesmo assunto...*  
(RESPOSTA 03, ESTUDANTE, 2022).

Diante da análise da resposta, pode-se perceber que na percepção do estudante, o material não apresenta clareza de conteúdo para cada componente curricular, dada a proposta interdisciplinar, situação que gera confusão para seu entendimento. O fato mencionado reflete diretamente no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ao serem questionados sobre como esse vem ocorrendo na disciplina de Geografia, teve-se as seguintes respostas: “*Geografia era pra ser uma matéria muito boa mas esse novo ensino médio mudou muita coisa*” (RESPOSTA 04, ESTUDANTE, 2022); e, “*eu amo a matéria de geografia, mas como agora ela está na área de ciências humanas fica mais complicado de aprender*” (RESPOSTA 05, ESTUDANTE, 2022).

Com as justificativas dadas pelos sujeitos, nas respostas 04 e 05, por exemplo, pode-se inferir que, de repente o ensino não esteja ocorrendo de forma clara, de modo que o estudante consiga fazer essa distinção. Pode-se inferir também que os estudantes gostavam mais, ou pelo menos tinham mais entendimento do conteúdo, com o modelo anterior em que havia a organização do currículo por disciplina. E ainda, talvez a interdisciplinaridade pretendida pela proposta não esteja se concretizando como prevista, devido a dificuldades encontradas também pelos docentes, referente ao novo formato de ensino.

A situação mencionada pode ser percebida nas respostas desses profissionais, que relataram algo semelhante. Para eles, o que houve de importante e como situação de melhora

foi no sentido de independência do aluno quanto a ser ele o protagonista. No entanto, no que diz respeito a organização por área de conhecimento em geral, e em particular a Geografia, piorou. Um dos pontos citados foi que os novos livros didáticos não trazem conteúdo ou conceitos que são básicos à disciplina, e a dificuldade de identificá-los diante da organização por área. Para exemplificar, comentaram algumas situações, como:

*Em relação a geografia, é um pouco confusa. Precisamos de formações voltadas por área, para que possamos entender melhor a organização por disciplina (RESPOSTA 01, PROFESSOR(A), 2022).*

*Às vezes sim, consigo identificá-los, porém eles se encontram bastante resumidos o que em alguns momentos acaba se tornando difícil de identificar e também de trabalhar, pois hora estão falando de geografia, hora estão falando de história ou de sociologia por exemplo (RESPOSTA 02, PROFESSOR(A), 2022).*

Diante do exposto, percebe-se que o próprio livro já é interdisciplinar e mistura o conteúdo dos componentes, cabendo ao professor realizar o direcionamento para sua área de formação. Mediante a isso, o fato de os docentes não terem recebido formação inicial com o mesmo viés, encontram dificuldades de identificar e até mesmo de selecionar os conteúdos para ministrarem em suas aulas.

Identificou-se com as respostas, que os professores também se sentem confusos quanto ao conteúdo, sobre identificar a qual componente pertence. Nesse sentido, reivindicam e sentem a necessidade de formações com a mesma perspectiva do material. Assim como os discentes, também os acham muito resumidos.

Assim sendo, diante das respostas, identificou-se que ambos os sujeitos vêm o material didático como resumido, com poucas informações e no caso dos docentes, com ausências de conteúdos básicos da Geografia. Além disso, também há dificuldade dos dois grupos em identificar a qual componente cada conteúdo pertence, o que implica diretamente no resultado do processo de ensino - aprendizagem, haja vista que os estudantes reclamam da aprendizagem sobre a disciplina que agora está por área de conhecimento, e os docentes, da dificuldade em identificar e selecionar o material para ensino, fator que influencia em suas práticas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O texto traz uma amostra do que vem ocorrendo na prática com o NEM de forma geral, e com o ensino de Geografia em particular, após a implementação do ensino por área de conhecimento, através do recorte 13ª GRE do estado do Piauí, a partir do ano teste 2022.

Mediante a discussão apresentada, fica evidente que os livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas não são benquistos pelos sujeitos pesquisados que vivenciam na prática a realidade dos espaços escolares.

Além disso, os conteúdos parecem estar misturados, sem clareza teórica. Os discentes demonstraram gostar de Geografia, no entanto relataram dificuldade de aprendizado diante da nova organização. Os docentes por sua vez, mencionaram a ausência de conceitos básicos referente à disciplina de Geografia e a dificuldade de fazer a distinção do conteúdo dela com as demais, o que implica também no seu ensino.

Nessa situação, confirma-se exatamente o defendido por Silva (2018), ao mencionar que o currículo com disciplinas subsumidas não atendem a formação e o ensino à contento. Deste modo, os dados revelam a necessidade de ajustes do NEM e dos livros didáticos utilizados na etapa, como retorno da organização disciplinar, por exemplo. Seria uma possibilidade.

Ou, caso não seja possível fazer ajustes, ao menos investir em formação contínua para os professores que seja condizente com a proposta de flexibilização. Isso embasaria esses profissionais para desenvolverem bem seu trabalho. Além disso, pode contribuir para a concretização de um ensino de Geografia que possibilite uma formação crítica dos estudantes, ao invés de causar confusão sobre a seleção de conteúdos a serem ensinados. Ou, então, as duas possibilidades podem acontecer de forma conjunta.

Assim sendo, como a discussão sobre essa temática é muito muito vasta, e não se encerra com a apresentada neste texto. Pelo contrário, este só contribui para o debate e abre possibilidades para discussões futuras relacionadas ao tema, tendo em vista que o NEM ainda está em processo de implementação de forma escalonada, com previsão de conclusão em 2024. Com isso, a pesquisa traz pontos importantes sobre a concretização da proposta de flexibilização nos espaços escolares, através da percepção de professores e alunos, com o recorte da 13ª GRE, no estado do Piauí.

## REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe. **Livro Didático e saber escolar: 1810-1910**. Coleção: História da Educação. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BRASIL. **Decreto-Lei N. 1.006, de 30 de dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do Livro Didático. Rio de Janeiro, 1938. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 03. Ago. 2023.



Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**.  
Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. 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.

\_\_\_\_\_. A geografia escolar e a sociedade brasileira contemporânea. In: TONINI, Ivaine Maria [et. al]. **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

\_\_\_\_\_. Pensar pela Geografia: o ensino e a relevância social. Goiânia: C&A Alfa, 2019.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. 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.

DESLAURIERS. Jean-Pierre; KÉRISIT. Michéle. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART. Jean (et al). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. 4ª. Ed. Editora Vozes. Petrópolis, 2014.

GOULART, Lígia Beatriz. Aprendizagem e ensino de geografia: uma aproximação necessária à aula de geografia. In: TONINI, Ivaine Maria [et. al]. **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

HAHN, Jussê Bittencourt; KAERCHER, Nestor André. Os arredores da escola: lugarizando a aprendizagem, vivenciando a geografia por meio de maquetes e Cordel. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.). **Movimentos para ensinar geografia: oscilações**. Porto Alegre: Editora Letra 1, 2016. P. 255-277

LACERDA, Rosana Soares de. Livro didático de geografia do ensino médio: análise e discussão da linguagem imagética. Teresina-PI, 2028. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Geografia–PPGGEO, da Universidade Federal do Piauí – UFPI.

MOTTA, Vânia Cardoso 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.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. Educação em **Revista Belo Horizonte**. v.34, 2018.