

IESA
INSTITUTO DE
ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS

PPGeo
Programa de
Pós-Graduação
em Geografia



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

MARINALVA FERREIRA DO NASCIMENTO

**A GEOGRAFIA ESCOLAR E A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA NO CONTEXTO DA
REFORMA DO ENSINO MÉDIO, DA BNCC E DO DRC/MT:
UMA ANÁLISE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE NOVA XAVANTINA/MT**

GOIÂNIA

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

MARINALVA FERREIRA DO NASCIMENTO

3. Título do trabalho

“A Geografia escolar e a linguagem cartográfica no contexto da reforma do Ensino Médio, da BNCC e do DRC/MT: uma análise em uma escola pública de Nova Xavantina/MT”

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Marinalva Ferreira Do Nascimento, Discente**, em 01/11/2024, às 10:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Denis Richter, Professor do Magistério Superior**, em 04/11/2024, às 11:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4939336** e o código CRC **A8677EFE**.

MARINALVA FERREIRA DO NASCIMENTO

**A GEOGRAFIA ESCOLAR E A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA NO CONTEXTO DA
REFORMA DO ENSINO MÉDIO, DA BNCC E DO DRC/MT:
UMA ANÁLISE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE NOVA XAVANTINA/MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás como requisito para obtenção do título de mestra em Geografia.

Área de Concentração: Natureza e produção do Espaço

Linha de pesquisa: Ensino-Aprendizagem

Orientador: Prof. Dr. Denis Richter

GOIÂNIA

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Nascimento, Marinalva Ferreira do

A Geografia escolar e a linguagem cartográfica no contexto da reforma do Ensino Médio, da BNCC e do DRC/MT [manuscrito]: uma análise em uma escola pública de Nova Xavantina/MT / Marinalva Ferreira do Nascimento. - 2024.

CCXXIII, 223 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Denis Richter.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2024.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, mapas, fotografias, símbolos, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. O novo Ensino Médio. 2. Ensino de Geografia. 3. Raciocínio geográfico. 4. Cartografia escolar. I. Richter, Denis, orient. II. Título.

CDU 911



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº **28/2024** da sessão de Defesa de Dissertação de **Marinalva Ferreira do Nascimento**, que confere o título de Mestra em Geografia, na área de concentração em Natureza e produção do espaço.

Aos **onze dias do mês de outubro de dois mil e vinte quatro**, a partir das **09:00**, no **Miniauditório Luiz Palacin** da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **“A Geografia escolar e a linguagem cartográfica no contexto da reforma do Ensino Médio, da BNCC e do DRC/MT: uma análise em uma escola pública de Nova Xavantina/MT”**. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor **Denis Richter (IESA/UFG)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor Doutor **Bruno Zucherato (UFMT - CAMPUS ARAGUAIA)**, membro titular externo; Professora Doutora **Loçandra Borges de Moraes (IESA/UFG)**, membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor **Denis Richter**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata, que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora aos **onze dias do mês de outubro de dois mil e vinte quatro**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Denis Richter, Professor do Magistério Superior**, em 11/10/2024, às 11:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Loçandra Borges de Moraes**, **Usuário Externo**, em 14/10/2024, às 08:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Bruno Zucherato, Usuário Externo**, em 14/10/2024, às 09:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_ace_sso_externo=0, informando o código verificador **4799689** e o código CRC **C6ADDE61**.

Referência: Processo nº 23070.043312/2024-65

SEI nº 4799689

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por me dar força, coragem e persistência para enfrentar e superar os desafios ao longo desta jornada.

Um agradecimento especial à Dra. Beatriz Schwantes Marimon. Sua orientação inicial, seus ensinamentos valiosos e apontamentos foram determinantes para minha preparação e aprovação neste mestrado. Muito obrigada por tudo.

Agradeço à Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira pelo apoio fundamental e pela organização do meu horário de trabalho, permitindo que eu conciliasse o mestrado com minhas responsabilidades em sala de aula. Minha gratidão também se estende à rede de apoio de professores: Aila Serpa, Fernando, Davidson, Wébia, Rafael, Cristiane, Débora, Carla e Tânia. Vocês foram pilares essenciais, oferecendo suporte que fez toda a diferença.

Também sou profundamente grata às amigas que cuidaram do meu filho enquanto eu estava em Goiânia: Zuleick, Michella, Meggy e Laiane. Laiane, você não apenas cuidou do meu filho, mas também contribuiu significativamente para a organização da minha casa, proporcionando um ambiente agradável e propício aos meus estudos.

Agradeço à minha família pelo incentivo constante e pela hospedagem durante minhas idas a Goiânia. O suporte emocional e logístico que vocês me deram foi essencial para que eu pudesse me concentrar plenamente no mestrado.

Agradeço também ao Jorge pelos momentos de discussão e troca, que se estenderam da sala de aula até o mestrado.

Ao meu orientador, Denis Richter, expressei minha profunda gratidão pelas orientações, ensinamentos e por ser um profissional excepcional. Sua capacidade de combinar profissionalismo com compreensão e atenção nos momentos de dificuldade fez toda a diferença em minha trajetória.

Por último, mas não menos importante, agradeço ao meu filho Miguel pela paciência e compreensão. Sei que, especialmente no primeiro ano, você sentiu minha ausência, e sou grata pelo seu apoio durante este período, pelas orações que você fazia pedindo a Deus que os textos enviados ao orientador fossem devolvidos sem erros para corrigir (só que não) e que eu tivesse mais tempo para ficar com você.

A todos vocês, muito obrigada!

"A Geografia é uma ciência que deve servir para a emancipação do homem, para que ele entenda o mundo em que vive e possa transformá-lo".

Milton Santos

A GEOGRAFIA ESCOLAR E A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO, DA BNCC E DO DRC/MT: UMA ANÁLISE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE NOVA XAVANTINA/MT

RESUMO

A Geografia Escolar tem como função contribuir para a formação de cidadãos conscientes, capazes de compreender e analisar as complexas interações entre sociedade e meio ambiente, a partir do contexto espacial e visando a iminência de uma participação ativa e responsável no meio social. Todavia, com as mudanças educacionais introduzidas pela Lei 13.415/2017 e a implementação da base nacional comum curricular (BNCC), o ensino de Geografia no Ensino Médio enfrenta desafios bastante preocupantes, uma vez que alterações na matriz curricular afetam de maneira negativa o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, especialmente no que diz respeito ao conhecimento geográfico e à linguagem cartográfica. Nesse contexto, esta pesquisa buscou analisar a presença e a articulação da linguagem cartográfica no ensino de Geografia em uma escola pública de Nova Xavantina no estado de Mato Grosso, à luz da reforma do Ensino Médio. Os objetivos incluem compreender os elementos que influenciaram a reforma, avaliar o impacto da BNCC no ensino de geografia, analisar o material didático e identificar os desafios enfrentados pelos professores de Geografia no novo contexto educacional. Em relação à metodologia, a pesquisa é de cunho qualitativo, sendo que a coleta de dados utilizou grupo focal e questionário semiestruturado com professoras de Geografia do Ensino Médio, possibilitando uma análise do fazer pedagógico e dos desafios enfrentados na perspectiva da reforma. Mediante esse cenário, discutimos alguns pontos essenciais, como o processo de implantação da reforma que desconsiderou a precariedade da infraestrutura das escolas no país; a maneira como a geografia está diluída em uma grande área, bem como a redução de carga horária da disciplina de geografia. Apresentamos uma discussão que analisa a presença da linguagem cartográfica na BNCC do Ensino Médio, destacando a relevância da cartografia para o ensino de Geografia. Além disso, foi feita uma análise de como está integrada a linguagem cartográfica nos conteúdos de geografia presentes no material didático do ensino médio de mato grosso, criado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Ademais, abordamos a origem da cartografia e sua função como instrumento de poder estatal, bem como discutimos a linguagem cartográfica como proposta essencial para o desenvolvimento do raciocínio geográfico dos escolares. Neste contexto, de investigação do ensino de geografia, com ênfase na linguagem cartográfica, no âmbito da atual reforma do Ensino Médio no Brasil, os resultados revelam um panorama de retrocesso na educação geográfica dos estudantes e evidenciam a precarização do ensino público. As conclusões destacam os desafios e impactos na prática docente, o que contribui para a discussão sobre a necessidade de aprimoramento das políticas educacionais.

Palavras-chave: O novo Ensino Médio; Ensino de Geografia; Raciocínio geográfico; Cartografia escolar.

SCHOOL GEOGRAPHY AND CARTOGRAPHIC LANGUAGE IN THE CONTEXT OF HIGH SCHOOL REFORM, BNCC, AND DRC/MT: ANALYSIS IN A PUBLIC SCHOOL IN NOVA XAVANTINA/MT

ABSTRACT

School Geography aims to contribute to the formation of conscious citizens, capable of understanding and analyzing the complex interactions between society and the environment, from a spatial context, and aiming at the imminence of active and responsible participation in social life. However, with the educational changes introduced by Law 13,415/2017 and the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC), Geography teaching in High School faces quite concerning challenges, as changes in the curriculum matrix negatively affect the teaching-learning process of students, especially regarding geographical knowledge and cartographic language. In this context, this research aimed to analyze the presence and articulation of cartographic language in the teaching of Geography at a public school in Nova Xavantina, in the state of Mato Grosso, in light of the High School reform. The objectives include understanding the elements that influenced the reform, evaluating the impact of the BNCC on Geography teaching, analyzing the didactic material, and identifying the challenges faced by Geography teachers in the new educational context. Regarding methodology, the research is qualitative, with data collection using a focus group and a semi-structured questionnaire with High School Geography teachers, enabling an analysis of the pedagogical practice and the challenges faced from the perspective of the reform. In this scenario, we discussed some essential points, such as the reform implementation process that disregarded the precarious infrastructure of schools in the country; the way Geography is diluted into a large area, and the reduction of the workload of the Geography subject. We present a discussion that analyzes the presence of cartographic language in the BNCC of High School, highlighting the relevance of Cartography for Geography teaching. Additionally, an analysis was made of how cartographic language is integrated into the Geography content present in the High School didactic material of Mato Grosso, created by the Getúlio Vargas Foundation (FGV). Furthermore, we addressed the origin of Cartography and its function as an instrument of state power, as well as discussing cartographic language as an essential proposal for the development of students' geographical reasoning. In this context of investigating Geography teaching, with an emphasis on cartographic language, within the scope of the current High School reform in Brazil, the results reveal a panorama of regression in the geographical education of students and highlight the precariousness of public education. The conclusions highlight the challenges and impacts on teaching practice, contributing to the discussion about the need for improvement in educational policies.

Keywords: The new High School; Teaching Geography; Geographic reasoning; School cartography.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 - Percurso metodológico da pesquisa..... | 23 |
| Figura 2 - Localização de Nova Xavantina no mapa do estado de Mato Grosso..... | 26 |
| Figura 3 - Ensino Médio Regular e Profissional – Cronologia dos marcos normativos e ações do poder executivo federal – 1996-2024..... | 38 |
| Figura 4 - Ideb brasileiro da rede estadual de ensino, de 2019, 2021 e 2023..... | 42 |
| Figura 5 - Desempenho na avaliação do Pisa em 2018..... | 43 |
| Figura 6 - Percentual de escolas públicas de EM sem acesso à internet banda larga por estado-Brasil, 2020..... | 45 |
| Figura 7 - Porcentagens de escolas públicas do EM que não possuem laboratórios de informática por estado – Brasil, 2020..... | 46 |
| Figura 8 - Escolas da rede pública de EM que não possuem Bibliotecas e/ou salas de leitura, 2020..... | 49 |
| Figura 9 - Escolas da rede pública de EM que não possuem laboratórios de Ciências por estados - Brasil, 2020..... | 51 |
| Figura 10 - Escolas de EM funcionando em galpões, rancho, paiol- Brasil, 2020..... | 52 |
| Figura 11 - Componentes obrigatórios para o Ensino Médio..... | 58 |
| Figura 12 - Média das Ciências Humanas e suas tecnologias no Enem, 2014-2018..... | 70 |
| Figura 13 - Itinerário formativo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de MT em 2022..... | 72 |
| Figura 14 - Fluxograma comparativo da carga horária de Geografia no EM - Mato Grosso, 2022..... | 73 |
| Figura 15 - Organização das áreas do conhecimento para o ano de 2023 em Nova Xavantina-MT..... | 74 |
| Figura 16 - Distribuição de carga horária das Ciências Humanas na escola JK em Nova Xavantina/MT, 2023..... | 75 |
| Figura 17 - Material estruturado do 1º ano do EM, 2023..... | 85 |
| Figura 18 - Mapa do Estado de Mato Grosso, 2023..... | 86 |
| Figura 19 - Mapa referente às correntes marinhas frias e quentes no mundo..... | 89 |
| Figura 20 - Distribuição dos biomas brasileiros..... | 90 |
| Figura 21 - O avanço do desmatamento na Floresta Amazônica..... | 90 |
| Figura 22 - Mapa sugerido no planejamento para a problematização inicial do conteúdo, 2023..... | 91 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 23 - Infográfico das maiores reservas mundiais de petróleo em 2019..... | 92 |
| Figura 24 - Princípios do raciocínio geográfico | 107 |
| Figura 25 - O mundo encolheu - 1992..... | 108 |
| Figura 26 - Mapa das regiões brasileiras produzido por uma estudante do EM | 126 |
| Figura 27 - Mapa produzido por uma estudante do EM sobre os impactos do Capitalismo.. | 127 |
| Figura 28 - A contribuição da Cartografia social para o ensino de Geografia..... | 129 |
| Figura 29 - A exploração dos recursos hídricos e os impactos ambientais..... | 131 |
| Figura 30 - Hino de Nova Xavantina..... | 130 |
| Figura 31 - Atividades produzidas pelos estudantes do 2º B, nas aulas de Geografia, 2023 . | 134 |
| Figura 32 - Atividades produzidas pelos estudantes do 2º A nas aulas de Geografia e Trilha, 2023 | 134 |
| Figura 33 - Atividades produzidas pelos estudantes do 1º B nas aulas de Geografia e Trilha, 2023 | 135 |
| Figura 34 - Atividades produzidas pelos estudantes do 1º A, nas aulas de Trilha, 2023..... | 135 |
| Figura 35 - Como as docentes percebem as mudanças no Ensino Médio..... | 140 |
| Figura 36 - Perspectivas docentes sobre a reforma do EM e o ensino de Geografia | 145 |
| Figura 37 - Adaptação às mudanças implementadas com a reforma do Ensino Médio | 148 |
| Figura 38 - Planejamento interdisciplinar por área do conhecimento | 152 |
| Figura 39 - Destaque da fala das professoras sobre a linguagem cartográfica..... | 157 |
| Figura 40 - Pontos destacados do diálogo das professoras a respeito da linguagem cartográfica | 158 |
| Figura 41 - A função da linguagem cartográfica de acordo as professoras participantes da pesquisa | 160 |
| Figura 42 - O trabalho com o mapa no ensino de Geografia..... | 162 |
| Figura 43 - Representatividade geográfica de Mato Grosso no material estruturado | 164 |
| Figura 44 - Reflexões das questões sobre a representatividade de Mato Grosso - análise das contribuições de Pf1 e Pf2..... | 165 |
| Figura 45 - Os impactos provocados pela reforma do EM na formação dos estudantes no ensino de Geografia | 168 |
| Figura 46 - Síntese dos resultados da pesquisa | 169 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 - Dados comparativos de infraestrutura escolar entre Mato Grosso e Brasil, 2023... | 52 |
| Tabela 2 - Número de docentes na Educação Básica por nível de escolaridade e formação acadêmica (Brasil – 2010 e 2019) | 54 |
| Tabela 3 - Mapas presentes no material estruturado do 1º ano do Ensino Médio, 2023 | 84 |
| Tabela 4 - Mapas presentes no material estruturado do 2º ano do Ensino Médio, 2023 | 87 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 - Desenvolvimento do grupo focal na pesquisa..... | 27 |
| Quadro 2 - Organização dos encontros do grupo focal | 29 |
| Quadro 3 - Categorias de análises utilizadas a partir do questionário e grupo focal..... | 31 |
| Quadro 4 - Módulo I – Eu faço parte da política - Eixo estruturante: Investigação Científica | 77 |
| Quadro 5 - Sumário dos conteúdos do material do sistema estruturado em 2023..... | 97 |
| Quadro 6 - Competências e habilidades destacadas na BNCC envolvendo a linguagem cartográfica e o raciocínio geográfico | 105 |
| Quadro 7 - Grupo focal – Informações acadêmicas e profissionais das docentes..... | 139 |
| Quadro 8 - Destaques dos diálogos (Figura 36) das docentes no contexto da reforma do Ensino Médio..... | 141 |

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

DRC/MT - Documento de Referência Curricular para Mato Grosso

EM – Ensino Médio

NEM – Novo Ensino Médio

IES – Instituição de Ensino Superior

MT – Mato Grosso

SEDUC/MT – Secretaria de Educação de Mato Grosso

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DCNEP – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

CEENSI – Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio

PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador

PNE – Plano Nacional de Educação

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

IDEB - Índice da Educação Básica

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ENANPEGE - Encontro Nacional de Pós-Graduação em Geografia

CONAE - Conferência Nacional da Educação

UNICEF - Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

TCTs- Temas Contemporâneos Transversais

FGV - Fundação Getúlio Vargas

CCCE - Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares

UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

GT – Grupo de Trabalho

NEPEG - Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação Geográfica

GECE - Grupo de Estudos de Cartografia para Escolares

UFG - Universidade Federal de Goiás

CHSA – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

CEENSINO - Subcomissão Temporária para debater e avaliar o Ensino Médio no Brasil

TDICs - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1. INTRODUÇÃO | 17 |
| 1.1 Metodologia..... | 21 |
| 2. O NOVO ENSINO MÉDIO, BNCC E DRC/MT: PARA ONDE CAMINHA A GEOGRAFIA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA REFORMA? | 33 |
| 2.1.A implantação da Lei 13.415/17 e os impactos na Educação Básica: A Situação do Ensino de Geografia a partir da Reforma do Ensino Médio..... | 33 |
| 2.2.A construção da BNCC para a consolidação da reforma do Ensino Médio: uma análise de como a Geografia Escolar é proposta nesse documento..... | 59 |
| 2.3.O lugar do ensino de Geografia no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso..... | 67 |
| 3. PERSPECTIVAS DA CARTOGRAFIA ESCOLAR PARA O TRABALHO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DE GEOGRAFIA SOB A ÓTICA DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO | 80 |
| 3.1.A linguagem cartográfica presente no material do sistema estruturado do estado de Mato Grosso para a disciplina de Geografia do Ensino Médio..... | 81 |
| 3.2.Geografia de Mato Grosso: um vazio no material didático do sistema estruturado..... | 95 |
| 3.3.A Cartografia Escolar na BNCC do Ensino Médio..... | 101 |
| 3.4.O uso da linguagem cartográfica como prática de significação das espacialidades vivenciadas por diferentes sujeitos históricos..... | 111 |
| 4. OS DESAFIOS DE ENSINAR GEOGRAFIA COM A CARTOGRAFIA ESCOLARA PARTIR DA REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE NOVA XAVANTINA/MATO GROSSO | 122 |
| 4.1.Possibilidades e desafios para ensinar Geografia com a linguagem cartográfica no Novo Ensino Médio em uma escola de Nova Xavantina/MT..... | 122 |
| 4.2.Com a palavra, os professores: contextos, percursos e limites na/da prática escolar em Geografia..... | 137 |
| Considerações finais | 171 |
| Referências | 176 |
| Apêndices | 190 |
| Apêndices 1 | 190 |

| | |
|---------------------|------------|
| Apêndices 2..... | 194 |
| Apêndices 3..... | 199 |
| Apêndices 4..... | 201 |
| Anexos | 221 |
| Anexos 1..... | 221 |

1. INTRODUÇÃO

A Geografia é a ciência que se ocupa de pensar o espaço e possibilita ao homem compreendê-lo como um produto social, produzido e reproduzido pelas interações entre os diferentes grupos sociais e a natureza. Por essa razão, no contexto educacional, a Geografia tem como uma de suas principais funções explicar a organização da sociedade no espaço e a maneira como ela utiliza os recursos naturais em benefício próprio, conforme enfatizado por Barbosa (2016). Desse modo, a Geografia escolar é de grande relevância no processo de construção de uma consciência crítica sobre as dinâmicas sociais e ambientais, além de capacitar os indivíduos para a tomada de decisões que reflitam positivamente em seu grupo social (Cavalcanti, 2019).

Notadamente, a Geografia, enquanto componente curricular, desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e engajados no meio em que vivem (Sousa; Katuta, 2001; Callai, 2012). Portanto, a Geografia enquanto disciplina, se dedica a cultivar no estudante o entendimento de que ele, enquanto sujeito, produz e reproduz essas espacialidades em seu cotidiano.

Cumprir destacar que essa visão de uma Geografia transformadora, no sentido de colaborar com a formação de um sujeito crítico e atuante no espaço em que vive, começou a ganhar força principalmente após a década de 1970, quando a ciência geográfica passou a trilhar um novo percurso, rompendo com a forma simples de descrição e localização dos elementos geográficos (Girardi, 2008). Nesse período, segundo Cavalcanti (2019), ocorreram mudanças na Geografia brasileira com relação aos aspectos teóricos e metodológicos, de modo que esse momento ficou conhecido como “Movimento de Renovação da Geografia”.

Diante do que foi apresentado, o ensino de Geografia foi amplamente debatido devido à sua abordagem descritiva, e ainda passaram a associar o mapa a um método ultrapassado, contrastando com a renovação metodológica necessária para abordar os conteúdos geográficos (Girardi, 2008).

Entretanto, houve avanços nas pesquisas acadêmicas referentes à Cartografia escolar (Pinheiro, 2005), fortalecendo o apoio que a linguagem cartográfica exerce no ensino de Geografia. E não poderia ser diferente, pois a leitura e a análise do espaço tem, nas representações espaciais, especialmente o mapa, o meio mais adequado para fortalecer o ensino-aprendizagem dos escolares, e isso não poderia, de forma alguma, ser suprimido por esse movimento. Nessa perspectiva, tivemos as contribuições de Almeida e Passini (1991) e Simielli (1999; 2005), entre tantos outros estudiosos do assunto, que fortaleceram o

entendimento do quanto a linguagem cartográfica é potente e necessária para o ensino da Geografia.

O que podemos discorrer, em linhas gerais, é que o fortalecimento da Geografia escolar, com todas as suas linguagens, é fundamental para uma formação cidadã, crítica e espacial dos estudantes, proporcionando-lhes ferramentas que permitam entender o contexto geográfico atual e interagir de forma mais significativa com o mundo que os cerca. Autoras renomadas, como Callai (2012), Castellar (2019) e Cavalcanti (2019), desempenharam um papel fundamental nesse processo, oferecendo contribuições valiosas para o campo desse componente curricular.

Sob essa ótica, fundamentada nas experiências adquiridas ao longo dos anos como professora na Educação Básica desde 2008, percebo a importância do ensino de Geografia para a formação social e educacional dos estudantes. E dentro desse processo, destaco a linguagem cartográfica como um recurso metodológico essencial, uma vez que contribui de maneira significativa para que os alunos compreendam não apenas o espaço, mas também as complexas relações entre os elementos que o constituem. Esse entendimento é reforçado pelas ideias de Callai (2005), que argumenta que a Cartografia escolar, além de enriquecer o ensino da Geografia, amplia as possibilidades de os alunos construírem o conceito de espaço a partir de suas vivências.

Ao longo da minha trajetória na sala de aula, é notável que, entre os diversos direcionamentos metodológicos adotados, a linguagem cartográfica se destaca como uma prática que enriquece o processo de ensino-aprendizagem em Geografia. Essa constatação se deve ao fato de que a utilização de representações cartográficas, como mapas, em uma aula sobre Globalização, estimula os estudantes a analisarem o contexto do tema a partir de sua própria vivência, conferindo ao ensino uma abordagem mais eficaz e significativa para a sua compreensão.

Nas palavras de Cavalcanti (1999, p. 136), “estas constatações por si só justificariam um investimento maior em se buscar formas de se aproveitar melhor o trabalho com mapas em sala de aula”. Esse diálogo torna-se necessário, haja vista que o ensino de Geografia, em conjunto com a Cartografia escolar, não apenas favorece o desenvolvimento das habilidades de leitura de mapas por parte dos estudantes ao longo das fases de escolarização, como também pode ampliar essa capacidade, permitindo que os alunos se tornem construtores de seus próprios mapas, conforme destacado por Richter e Farias (2011).

Nessa concepção, tomando como referência os estudos de Souza e Katuta (2001), o mapa pode auxiliar o professor nas aulas de Geografia, pois por meio dele, é possível responder

às perguntas como: “o quê?” e “onde?”. E, a partir dessas respostas, somos provocados a refletir sobre outras demandas, como: “por quê?” e “como?”. Nesse contexto, Cavalcanti (2019, p. 126) nos esclarece que “ultrapassar o foco da localização significa ir além da pergunta: Onde? Trata-se de encaminhar o pensamento para se indagar sobre as razões que contribuíram para a produção dessa espacialidade, ou seja, por que aí?”.

No entendimento dessa autora, o objetivo é compreender a razão histórica, o contexto que configurou os lugares, entender os fatos e acontecimentos sob a ótica do raciocínio geográfico. E isso se configura em uma perspectiva em que o docente está em constante processo de formação e de aventar metodologias que assegurem um ambiente de aprendizagem condizente com o que propõe a Geografia.

Por essa razão, acredito que o movimento necessário para o ensino de Geografia envolve professores em contínua formação, que se afastem do modelo tradicional de ensino e adotem metodologias inovadoras que levem o aluno a pensar sobre as espacialidades, utilizando conteúdos geográficos e o mapa como base. Outrossim, o ensino-aprendizagem de Geografia, a meu ver, nunca esteve tão desafiador em termos de sua relevância e permanência no currículo como no contexto atual, especialmente com as mudanças trazidas pela reforma do Ensino Médio.

De posse dessa reflexão inicial, a discussão sobre a importância da Geografia escolar ganhou bastante ressonância nos últimos anos com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como com a implementação do “Novo Ensino Médio” (NEM) (Strafforini, 2018). Nessa direção, a ciência geográfica como componente curricular tem sido alvo de análises e debates, sobretudo, quando se verifica a redução do número de horas/aula destinadas às disciplinas incluídas no currículo do Ensino Médio (EM).

De maneira impositiva, a Educação brasileira passou por um processo de mudanças significativas a partir da Lei 13.415/2017, sancionada no governo do presidente Michel Temer, que modificou pontos importantes estabelecidos pela Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). As mudanças incidem diretamente sobre alguns componentes curriculares, dentre eles, a Geografia.

Em 2018, foi homologada a BNCC, documento que contém as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes nesses anos de escolaridade (Ferretti, 2017, 2018; Souza; Garcia, 2020). Essas mudanças foram postas para a implantação do chamado “novo Ensino Médio”, que foi totalmente reformulado e implantado no Brasil a partir de 2022 em todas as escolas públicas e privadas do país.

Diante desse cenário, começam a surgir algumas inquietações a respeito de como a Geografia poderá se articular, a partir dessa reforma, para prover um ensino-aprendizagem efetivo, na medida em que se sente uma perda iminente de espaço e tempo com o vigente currículo do EM.

Em virtude disso, no contexto da reforma do novo EM, a pesquisa tem relevância acadêmica por contribuir com novos dados e informações para pesquisadores acerca dos avanços ou retrocessos no ensino-aprendizagem dos escolares, a partir do novo percurso formativo que se iniciou em 2022, nas escolas do estado de Mato Grosso. Assim sendo, a Secretaria de Educação de Mato Grosso (Seduc/MT) iniciou o processo de reorganização do EM, constituído no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT), a partir da oferta dos itinerários formativos, das trilhas de aprofundamento, das eletivas e do projeto de vida ofertado como parte integral do currículo nos três anos do Ensino Médio. Portanto, a Geografia Escolar, em consonância com a Cartografia no novo Ensino Médio, se constituiu como o corpo da análise crítica que compõe a pesquisa.

A pesquisa também tem relevância social, visto que o momento é oportuno para dar visibilidade à Geografia no atual contexto social, político e geográfico, ressaltando o papel que ela representa para a sociedade. Além disso, este estudo carrega um significado pessoal para mim. Como professora ativa no EM, e diante de todas as incertezas que cercam essa reforma educacional e seus potenciais impactos no ensino de Geografia, decidi enfrentar o desafio desta investigação.

Este estudo apresenta um problema de pesquisa relacionado à redução da carga horária da disciplina de Geografia que pode impactar negativamente o processo de ensino-aprendizagem dos escolares, especialmente no que diz respeito à linguagem cartográfica. Dito isso, a reforma do EM poderá se tornar um obstáculo para o desenvolvimento da capacidade cognitiva dos estudantes, resultando em uma diminuição significativa das habilidades de perceber, compreender e inferir nas diversas espacialidades criadas ao longo do tempo pela sociedade na qual estão inseridos.

Em se tratando das finalidades da pesquisa, propomos como objetivo geral analisar a presença e a articulação da linguagem cartográfica no ensino de Geografia de uma escola pública de Nova Xavantina/MT, a partir da reforma do EM, tomando como referência os documentos curriculares vigentes — BNCC e DRC/MT. Além disso, estabelecemos cinco objetivos específicos a saber: (I) Compreender os elementos e contextos que influenciaram a reforma do novo EM, bem como seus impactos no ambiente escolar e na disciplina de Geografia para a escola pública de Nova Xavantina/MT. (II) Avaliar se a BNCC fortalece o ensino de

Geografia nas escolas e verificar se os conteúdos geográficos estão devidamente representado abrangidos no DRC/MT. (III) Analisar o material didático do sistema estruturado de Mato Grosso, destinado ao 1º e 2º ano do EM, enfocando a articulação dos conteúdos geográficos com a linguagem cartográfica. (IV) Investigar os impactos gerados pela redução da carga horária das aulas de Geografia no Ensino Médio em relação ao trabalho com os conteúdos geográficos e à linguagem cartográfica. (V) Identificar os desafios enfrentados no cotidiano escolar pelos professores de Geografia de Nova Xavantina/MT no contexto da reforma do EM, especialmente no que diz respeito ao uso do material didático, dos conteúdos geográficos com a linguagem cartográfica.

1.1 Metodologia

A metodologia é uma etapa fundamental no desenvolvimento de qualquer pesquisa, pois delinea o caminho pelo qual o estudo será realizado e quais são os instrumentos empregados para atingir os objetivos propostos. Dessa forma, descreveremos quais procedimentos, técnicas e abordagens foram adotados para coletar e analisar os dados necessários à nossa investigação. Além disso, apresentaremos justificativas para a escolha dos procedimentos e dos instrumentos de pesquisa utilizados neste estudo.

Com base no exposto, no intento de explorar o percurso formativo da Geografia escolar sob a perspectiva da linguagem cartográfica, considerando as mudanças decorrentes da reforma do EM, da BNCC e do DRC/MT, especialmente em uma escola pública de Nova Xavantina/MT, torna-se essencial estabelecer uma conexão inicial entre o contexto da pesquisa e os alicerces teóricos e metodológicos necessários para sua realização.

A metodologia empregada é de cunho qualitativo e do tipo participante, iniciando-se pela fase exploratória, o que permitiu aprimorar hipóteses e construir mais familiaridade com o campo de estudo (Gil, 2002). Nessa direção, Godoy (1995, p. 21) reforça esse entendimento quando diz que “segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada”. Nesse sentido, o autor ainda destaca que esse tipo de abordagem ocupa um lugar de reconhecimento, devido às diversas maneiras de se estudar fenômenos que envolvem pessoas e suas relações sociais.

De acordo com Selltiz (1967), referenciado por Gil (2002, p. 41), esse tipo de pesquisa envolve “(a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências

práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão". Minayo (2009) também divide a pesquisa qualitativa em 3 etapas: (1) Fase exploratória; (2) Trabalho de campo; (3) Análise e tratamento do material empírico e documental.

Ambos os autores citados fazem uma divisão da pesquisa de maneira didática bastante semelhante. A fase de ir a campo é uma das características mais importantes da pesquisa, porque permite ao pesquisador ter um contato direto com as pessoas envolvidas e a oportunidade de uma análise prévia do fenômeno pesquisado. Em relação a isso, Godoy (1995) afirma que “[...] o pesquisador vai a campo buscando 'captar' o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes”.

Outro ponto relevante da investigação, que orientou todo o percurso, é que esta se desenvolveu por meio da pesquisa participante. Nas contribuições de Silva (2010), este tipo de pesquisa ocorre quando de maneira obrigatória participam do estudo tanto o pesquisador quanto as demais pessoas daquele grupo ou contexto que está sendo pesquisado. Mais adiante, Silva (2010, p. 4) faz uma referência a Monteiro (2007) e diz que “As pesquisas participativas culminam com a interpretação de uma experiência transformadora vivenciada entre pesquisador e comunidade investigada”.

Nessa direção, sublinhamos alguns instrumentos investigativos que enriqueceram a abordagem deste estudo. Dentre eles, a aplicação de questionário organizado com o assunto central da pesquisa, que é a reforma do EM, o ensino de Geografia e a linguagem cartográfica. Além disso, destacamos o Grupo Focal, que é uma técnica recomendada para pesquisas qualitativas e considerada fundamental por Gatti (2005). Nesse viés, Powell e Single (1996, p. 449), referenciados por Gatti (2005, p. 7), salientam que: “Grupo Focal é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Assim, na compreensão da autora, o Grupo Focal é utilizado para a coleta de dados e atende também às necessidades de observação do pesquisador a respeito do seu objeto de pesquisa. Além disso:

[...] “O uso dessa técnica de investigação deve ocorrer de forma criteriosa e coerente com os objetivos da pesquisa”.

[...] O moderador (pesquisador) “deverá fazer encaminhamentos quanto ao tema e fazer intervenções que facilitem as trocas”.

[...] “Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam” (Gatti, 2005, p.8-9).

A exploração dessa técnica de pesquisa visa compreender conceitos dentro do seu campo de estudo, mas também sentimentos e atitudes que ocorrem por meio de trocas, nas discussões de grupo. Com efeito, Gatti (2005) assevera que, para o trabalho desenvolvido em um grupo focal, o mediador (pesquisador) deve, de antemão, estruturá-lo para ser desenvolvido em resposta ao problema da pesquisa. Além disso, é indispensável que o pesquisador esteja de posse do entendimento da parte teórica sobre o assunto, a fim de formular um roteiro de questões preliminares para fomentar uma boa discussão no grupo.

O traçado metodológico utilizado para o desenvolvimento da pesquisa se mostra na Figura 1.

Figura 1 - Percurso metodológico da pesquisa



Fonte: Pesquisa de campo, (2023).
Org. Elaborado pela autora, (2023).

Podemos detalhar que o presente estudo se desenvolveu em 4 etapas principais, que serão apresentadas a seguir:

1. Levantamento Bibliográfico

O primeiro passo da pesquisa envolveu a realização de um levantamento bibliográfico que abrangeu os principais temas desse estudo, a saber: Reforma do EM, Ensino de Geografia

e linguagem cartográfica. Nesta fase, foram identificados e revisados livros, artigos acadêmicos, teses, dissertações e outras fontes relevantes relacionadas ao tema da pesquisa. Esse processo permitiu adquirir uma compreensão mais detalhada do contexto teórico e das principais questões associadas à implementação da reforma do EM e suas implicações para o ensino de Geografia, tendo como foco a linguagem cartográfica em uma escola estadual de Nova Xavantina/MT. Além disso, a revisão da literatura permitiu estabelecer um entendimento sólido sobre o contexto e as teorias relevantes para o estudo, bem como identificar lacunas no conhecimento que a pesquisa pretende preencher, como, por exemplo, a relevância do ensino de Geografia no currículo e os impactos provocados pela reforma do EM na formação do desenvolvimento cognitivo e espacial dos estudantes.

2. Pesquisa Documental

Nessa etapa, realizamos uma pesquisa em documentos específicos como a BNCC do EM, o DRC/MT e o material do sistema estruturado de Mato Grosso, relacionados ao nosso objeto de estudo. Esses documentos incluíram registros do processo de construção da BNCC, consultas públicas para aprovação da reforma do EM, políticas institucionais que aprovaram a Lei 13.415/17, e outros registros escritos relacionados ao tópico de pesquisa, como o material do sistema estruturado (material didático) produzido especialmente para a rede estadual de Mato Grosso. A pesquisa documental enriqueceu nosso entendimento sobre o tema, fornecendo informações que contextualizaram o problema de pesquisa e complementaram o conhecimento teórico necessário para os resultados obtidos.

3. Trabalho de campo

A fase de trabalho de campo foi dividida em duas abordagens complementares:

a) **Aplicação de Questionários Semiestruturados:** Desenvolvemos questionários semiestruturados contendo perguntas abertas e fechadas com base em nossas questões de pesquisa e objetivos do estudo. Esses questionários foram aplicados às duas professoras que trabalham com a disciplina de Geografia no EM e aceitaram participar desse estudo. A coleta de dados incluiu a interação direta com os participantes, garantindo respostas detalhadas e relevantes às nossas questões de pesquisa. Conforme Minayo (2009, p. 26), “Essa fase combina

instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento de material documental e outros”.

b) **Grupo Focal:** Realizamos o grupo focal com 2 professoras de Geografia, que foram convidadas de forma estratégica por trabalharem com a disciplina de Geografia no EM. Os critérios para participar da pesquisa foram dois: 1) Ser regente na disciplina de Geografia. 2) Estar trabalhando com a disciplina de Geografia no Ensino Médio.

4. Procedimentos de coleta e análise de dados

Antes de explorarmos a trajetória da pesquisa, é fundamental compreender algumas características da cidade onde o estudo foi conduzido. Nova Xavantina (apontada na Figura 2), localizada na porção leste de Mato Grosso, situada às margens do Rio das Mortes, destaca-se por uma economia centrada na agricultura e pecuária, além de abrigar um setor de comércio e serviços típicos de municípios de pequeno porte. Com uma população estimada em cerca de 22.000 habitantes, a cidade conta com um centro de ensino superior público, a Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat), que oferece cursos como Engenharia Civil, Agronomia, Turismo e Biologia, incluindo programas de mestrado e doutorado na área de Ecologia e Conservação. No âmbito do ensino básico, a cidade dispõe de quatro escolas estaduais. Dessas, duas oferecem tanto o Ensino Fundamental quanto o EM, uma é dedicada exclusivamente ao Ensino Fundamental, e a outra oferece o EM regular, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Fundamental em turmas anexas, localizadas na zona rural.

Figura 2 - Localização de Nova Xavantina no mapa do estado de Mato Grosso



Fonte: Guia Geográfico - Mapas do Brasil¹.

Para iniciar a coleta de dados, foi necessário considerar o número de professores envolvidos, uma vez que a participação enfrentou alguns desafios, de modo que só foi possível contar com o envolvimento de apenas duas docentes que prontamente aceitaram o convite. Isso ocorreu em virtude de alguns fatores, pois em uma das escolas, a professora declinou da participação, alegando insegurança devido 2023 ser o ano da sua primeira experiência no EM. Na segunda escola, embora três professoras tenham demonstrado interesse, a burocracia surpreendeu, pois trata-se de uma instituição militar. Ao apresentar o termo de anuência ao diretor, que também é o comandante da polícia militar, fomos informados de que seria necessário o consentimento de duas secretarias para que ele assinasse o documento. Diante da demora e da necessidade de submeter toda a documentação na Plataforma Brasil, as professoras dessa escola não puderam participar da pesquisa. Portanto, nos organizamos para o trabalho de campo com as duas professoras da Escola Estadual Juscelino K. de Oliveira que atenderam ao convite e aos critérios exigidos para participar da pesquisa.

¹ <http://mapas-brasil.com/mato-grosso.htm>.

Entre as diversas técnicas de investigação de uma pesquisa, optamos por utilizar o método do grupo focal e um questionário semiestruturado, pois consideramos que são abordagens adequadas para a obtenção de dados e informações relevantes para esse estudo.

De acordo com as considerações teóricas de Kind (2004), os grupos focais empregam a dinâmica de interação entre os membros para gerar informações e percepções que seriam desafiadoras de obter fora desse contexto grupal. Além disso, os dados resultantes dessa técnica investigativa consideram o desenvolvimento do grupo como algo mais significativo do que apenas a soma das opiniões, sentimentos e perspectivas individuais presentes.

As discussões realizadas no grupo focal foram norteadas por regras oriundas dos referenciais teóricos de Kind (2004) e Gatti (2005). Dessa forma, no início de cada encontro, alguns esclarecimentos e regras foram postos às participantes: 1) Cada pessoa fala individualmente no seu momento sem interrupções. 2) Evitar práticas de persuasão e convencimento entre os participantes. 3) Todos têm o direito de expressar suas opiniões livremente. Ademais, ilustramos no Quadro 1, a organização do grupo focal.

Quadro 1 - Desenvolvimento do grupo focal na pesquisa

| FUNÇÕES DO MODERADOR | ORGANIZAÇÃO |
|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| Tamanho do grupo | 3 pessoas: a Pesquisadora e 2 professoras; |
| Composição do grupo | Professores regentes em Geografia no EM que trabalham na cidade de Nova Xavantina/MT; |
| Contexto físico | Sala de aula e Google Meet; |
| Duração | 1h; |
| Número de encontros | 2 |
| Registros | Gravação audiovisual; |

Fonte: Elaborado pela autora, 2023 - com base em Gatti (2005)

Em se tratando do tamanho do grupo focal, Kind (2004) diz que não existe um consenso entre os autores acerca do tamanho ideal para esse instrumento de pesquisa. Há autores que acreditam que o grupo focal deve ter entre 6 e 15 pessoas, outros entre 8 a 10. Por outro lado, a autora cita Debus (1988), que pondera a existência de situações em que os minigrupos são essenciais para que determinadas questões sejam abordadas em profundidade. No nosso caso, houve situações que impediram a existência de um grupo maior; porém, em menor número,

tivemos a oportunidade de aprofundar as discussões sem prejuízo quanto à coleta de dados necessários para nossa análise.

Dado o exposto, tivemos um grupo com três participantes, sendo que um destes (moderador) foi representado pela pesquisadora. Segundo Kind (2004), a função essencial do moderador consiste em facilitar a interação do grupo ao longo de um período de 60 a 90 minutos, visando adquirir informações pertinentes ao tema da pesquisa. Já Gatti (2005) chama a atenção para o cuidado que o moderador deve ter ao estar à frente de um grupo focal, no sentido de não influenciar ou conduzir as respostas dos participantes. Além disso, o moderador deve estar preparado teoricamente sobre o assunto investigado para conduzir as atividades do grupo.

Mediante essas considerações, para a realização das atividades desenvolvidas, alguns passos importantes foram pensados para a ocorrência dos encontros com os professores, como mostra o quadro anterior. Entre os critérios de organização, o local destinado para os encontros é muito importante, haja vista a necessidade de que esse espaço precisa ter acomodações e condições que favoreçam um aproveitamento mais efetivo desses momentos de interação entre as pessoas que se dispuseram a participar desse estudo (Gatti, 2005).

Optamos por utilizar uma das salas de aula na instituição onde exercemos nossas atividades para o encontro presencial. A escolha do horário recaiu sobre o turno vespertino, pois consideramos que, nesse período do dia, as condições propiciam um ambiente favorável em termos de tranquilidade, devido à presença reduzida de pessoas nas instalações escolares. Além disso, foi previamente acordado entre todas as participantes, que são docentes vinculados à escola em questão, tanto o horário quanto o local para os dois encontros.

Atribuímos um tema para cada encontro (Quadro 2), os quais foram realizados nos dias 18/10/2023 e 20/12/2023.

Quadro 2 - Organização dos encontros do grupo focal

| Data de encontro/Grupo Focal | Assunto abordado |
|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 18/10/2023 | Nos reunimos para discutir os impactos da reforma do Ensino Médio no ensino de Geografia; |
| 20/12/2023 | Esse encontro teve como objetivo discutir a reforma do Ensino Médio e a abordagem da Geografia Escolar e linguagem cartográfica no material didático de Mato Grosso; |

Fonte: Pesquisa de campo, (2023).
Org.: Elaborado pela autora, (2024).

As professoras demonstraram empatia ao participar da pesquisa, expressando-se de maneira organizada e respeitando a oportunidade de cada uma. Ao abordar o primeiro tópico da discussão sobre "os impactos da reforma do EM no ensino de Geografia", comunicaram-se de maneira clara e, na maioria das vezes, evidenciaram concordância em suas respostas. De modo que o envolvimento de ambas nas discussões contribuiu positivamente para esclarecer os questionamentos propostos.

Batista (2020), ancorado nas teorias de Gondhin (2003) e Smeha (2009), pontua que a respeito da nossa participação como pesquisador na facilitação dos grupos focais, partimos da premissa de que essa técnica possibilita ao pesquisador, na posição de moderador, avaliar a relevância de suas concepções teóricas e explicações diante do grupo. Isso ocorre com o propósito de formular interpretações e verificar se estas são compreensíveis, pertinentes e se têm sentido.

Um ponto relevante que merece ser mencionado diz respeito às orientações de Gatti (2005) quanto à coleta de dados no grupo focal. Devido à grande quantidade de informações geradas, uma maneira de organizar e não perder de vista nenhum dado são as gravações audiovisuais, que permitem adquirir uma riqueza de detalhes. Desse modo, optamos por gravar os dois encontros para a estruturação dos dados, além de ser uma vantagem no sentido de poder retomar algum ponto. Outro aspecto interessante é que a gravação audiovisual permitiu capturar não apenas o conteúdo verbal, mas também as emoções e expressões faciais das docentes, e isso certamente também colabora na clareza do processo de decodificação dos dados coletados. Gil (2009, p. 84) reitera essa discussão quando diz que:

[...] no decorrer da técnica do focusgroup, os participantes interagem entre si num processo de discussão que é observado e registrado pelo moderador, que é alguém integrado ao grupo. Assim, ao final, obtêm-se informações não apenas acerca do que as pessoas pensam, mas também em relação ao que sentem e como agem.

No que se refere ao processo de análise dos dados do grupo focal, Gatti (2005, p. 48) aponta que “o foco de análise na sequência das interações é extremamente importante, pois permite níveis interpretativos mais aprofundados e teoricamente mais significativos”. Dito isso, procuramos estruturar uma organização seguindo as interpretações na ordem em que ocorreram as discussões. Além disso, para darmos significado aos dados coletados, optamos por fazê-lo através da análise de conteúdo conforme sugerem Bardin (1988), Weber (1990), Minayo (1998), e Franco (2005), em razão desse procedimento qualitativo ser ideal para estruturar e examinar as informações colhidas na pesquisa de campo.

De acordo com Weber (1990), a análise de conteúdo constitui um método de investigação que emprega procedimentos visando inferências válidas acerca do texto, englobando o emissor, a mensagem e o receptor. O autor salienta que o aspecto fundamental na análise de conteúdo reside na seleção de uma estratégia capaz de minimizar a perda de informação, preservando a substância do campo e possibilitando generalizações teóricas relevantes, mesmo diante da redução na quantidade de informação sujeita à análise e referenciada pelo pesquisador.

Nos pressupostos teóricos delineados por Franco (2005), a autora esclarece que a análise de conteúdo tem como ponto de partida a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, documental ou diretamente instigada. Além disso, ressalta que a análise de conteúdo demanda que os dados coletados possuam relevância teórica, e ainda, que todo procedimento utilizado por este método implica que o pesquisador realize comparações contextuais.

Minayo (1998) pontua uma variedade de abordagens para a análise de conteúdo, que incluem análise da expressão, das relações, da avaliação, da enunciação e categorial temática. Esta última será a que utilizaremos em razão de empregar uma abordagem mais interpretativa em vez de realizar uma ação puramente estatística. Sendo assim, “a noção de TEMA está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto. Ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, uma frase, um resumo” (Minayo, 1998, p. 209). O Quadro 3 dispõe dessa organização sugerida pela autora.

Quadro 3 - Categorias de análises utilizadas a partir do questionário e grupo focal

| TEMAS | ASPECTOS EM DESTAQUE |
|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| BNCC E AS MUDANÇAS PROVOCADAS PELA REFORMA | Como as docentes percebem as mudanças do novo Ensino Médio |
| | Alterações no currículo (Geografia na grande área e redução da carga horária) |
| | Os desafios na execução do ensino de Geografia e Cartografia |
| | Processo de adaptação dos professores |
| PLANEJAMENTO | O fluxo do trabalho pedagógico |
| | Planejamento interdisciplinar |
| ENSINO DE GEOGRAFIA LINGUAGEM CARTOGRÁFICA | Uso e produção de recursos cartográficos |
| | A localização |
| | Raciocínio geográfico |
| | O potencial da linguagem cartográfica |
| | A visão das professoras sobre a linguagem cartográfica |
| | O trabalho com o mapa |
| MATERIAL DO SISTEMA ESTRUTURADO | A representatividade de Mato Grosso no material didático |
| ORGANIZAÇÃO | Síntese dos resultados |

Fonte: Pesquisa de campo, 2023.
Org.: Elaborado pela autora, 2024.

Gostaríamos de ressaltar que, tanto no questionário quanto no grupo focal, os mesmos tópicos foram abordados. Porém, utilizamos para a análise dos dados grande parte do que foi exposto no grupo focal, em virtude de as professoras terem aprofundado a discussão de maneira mais contundente do que as respostas evidenciadas nos questionários. Desse modo, os assuntos que foram mais bem discutidos no grupo focal foram selecionados para análise, e os temas de

destaque no questionário também foram apreciados. É importante mencionar que descrições completas de ambos os instrumentos estão disponíveis nos apêndices 3 e 4.

Este estudo é composto por três capítulos. O capítulo 1 foca no desenvolvimento da pesquisa e na reforma do EM no Brasil, promulgada pela Lei 13.415/2017, que trouxe grandes mudanças ao cenário educacional e a falta de infraestrutura nas escolas da rede pública. Além disso, discute a BNCC e suas implicações para o ensino de Geografia. O capítulo 2 analisa a integração da linguagem cartográfica nos conteúdos de Geografia do material didático do EM em Mato Grosso, a falta de representatividade da Geografia local no material didático e, por último, explora a relevância dos mapas e seu papel histórico e educacional. Por fim, o último capítulo sistematiza os resultados da pesquisa, destacando a prática dos professores na implementação do currículo em um contexto de carga horária reduzida, os desafios potencializados pela reforma e a integração da linguagem cartográfica no ensino de Geografia em Nova Xavantina, além de apresentar atividades propositivas aplicadas em turmas do EM em 2023.

2. O NOVO ENSINO MÉDIO, BNCC E DRC/MT: PARA ONDE CAMINHA A GEOGRAFIA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA REFORMA?

Nos últimos anos, a educação pública no Brasil tem sido marcada pelo fomento de políticas educacionais questionáveis, como a reforma do EM, que reestruturou o currículo dessa fase de escolarização a partir da Lei 13.415/17. Essa reorganização curricular provocou inúmeros debates nas esferas acadêmicas e no meio político, que apresentaram posicionamentos divergentes do que ficou conhecido como o novo Ensino Médio.

Nesse contexto, este capítulo discute a reforma do EM e a BNCC com base nos estudos de Ferreti (2018), Giroto (2018), Silva (2018), Luz Neto (2022), Fernandes (2021), entre vários outros estudiosos do assunto, que apresentam uma visão crítica acerca do discurso no qual se constituiu essa reforma, bem como a precarização do ensino público.

Mediante esse panorama, muito tem se questionado: para onde a reforma do EM está levando o ensino de Geografia? Esse questionamento se fundamenta, entre outras coisas, na análise da BNCC, documento que apresenta uma Geografia pulverizada em uma grande área, situação que promove incertezas sobre a presença desse componente curricular de suma relevância para a Educação Básica no contexto educacional em curso.

Discorreremos também sobre as alegações do Ministério da Educação (MEC) quanto à sua defesa da necessidade da reforma, que se baseou nos baixos resultados dessa fase de escolarização, porém não levou em consideração os inúmeros problemas de falta de infraestrutura nas escolas e ainda da carência de formação e valorização de professores. Além disso, tecemos um olhar sobre a organização curricular de Mato Grosso, posto que cada estado tem “autonomia” para propor o seu currículo a partir da BNCC, sendo importante compreendermos quais as implicações das mudanças para o ensino de Geografia.

No que diz respeito à discussão sobre a relevância do ensino de Geografia para estudantes em percurso de formação, buscamos nos estudos de alguns estudiosos como Souza e Katuta (2001), Callai (2005; 2012) e Cavalcanti (2019), que percebem na ciência geográfica uma proposta de transformação social e emancipatória do indivíduo e, de certo modo, se apresentam como resistência frente à reforma do novo EM.

2.1. A Implantação da Lei 13.415/17 e os Impactos na Educação Básica: A Situação do Ensino de Geografia a partir da Reforma do Ensino Médio

O ano de 2022 foi marcado pelo início de uma nova estrutura curricular para os estudantes da última fase da Educação Básica, em um contexto de grande ressonância devido ao processo de implementação da reforma do EM, que vem causando debates intensos desde 2016 em diversos setores da sociedade. Especialmente, estudiosos e pesquisadores do assunto (Castilho, 2017; Silva, 2018; Ferreti, 2018) observam um grande retrocesso no sistema público de ensino do país.

É importante destacar que a implementação da reforma do EM, amparada pela Lei 13.415/2017, adquiriu legalidade para alterar o currículo, provocando mudanças em grande parte dos componentes curriculares. Cada uma dessas disciplinas tem buscado, de maneira particular, entender e mensurar quais são os impactos que essa reforma provocou nos processos de ensino-aprendizagem. Dito isso, iremos nos ater tanto à proposta de construção e implementação da reforma quanto às mudanças que o novo currículo provocou no ensino de Geografia.

Entendemos que a Geografia é a ciência que se ocupa de pensar e problematizar o espaço, desempenhando um papel importante no ambiente escolar, pois possibilita aos estudantes a compreensão do espaço como um produto social, no qual se reproduz o cotidiano de uma sociedade pelas interações entre os diferentes grupos sociais e a natureza (Barbosa, 2016).

Carneiro (1993) reitera o papel relevante da Geografia no ambiente escolar ao dizer que esse componente curricular possibilita o entendimento dos fenômenos produzidos pela sociedade em diversos contextos e espaços. Isso se dá porque “[...] a leitura geográfica da realidade não se restringe à descrição localizada dos elementos naturais e efeitos da ação humana, mas analisa as inter-relações entre os elementos em diversas escalas” (*Ibid.*, p. 122).

Seguindo esse pensamento, convém assinalar que o ensino da Geografia durante muito tempo ficou engessado em uma metodologia de trabalho escolar que usava a memorização e descrição como leitura geográfica do espaço. Essa ideia é apresentada nos estudos de Richter (2014, p. 220) quando o autor diz que “[...] houve um tempo em que o ensino de Geografia se resumia à descrição dos lugares, sem levar em consideração uma interpretação mais ampla sobre os elementos ou fenômenos que estavam envolvidos numa dada realidade”.

Com efeito, a forma de propor o ensino da Geografia nas escolas deixou de ser exclusivamente descritiva e mnemônica e passou a englobar elementos que permitem o raciocínio, a explicação e a análise dos fenômenos espaciais (Richter, 2014). Esse cenário de leitura se evidencia nos estudos de Callai (2012), Aguiar (2013) e Cavalcanti (2019, p. 10), quando essa última autora indaga se “a Geografia ajuda o sujeito a pensar? Como ela ajuda a

pensar? O que ela ajuda a pensar?”. Mais adiante, a mesma autora declara que “A Geografia interfere nos modos de viver a vida, pois afeta a relação das pessoas com o mundo” (*Ibid.*, p. 15).

Desse modo, Cavalcanti (2019, p. 62) nos questiona sobre “qual pode ser a contribuição efetiva e peculiar da Geografia que justifica sua permanência como disciplina na escola básica?”. Straforini (2018, p. 175), em consonância com essa discussão, interpela: “por que defendemos a presença da Geografia como componente curricular na escola?”. Acrescento, ainda, outro questionamento nesse debate: o que perde a população brasileira quando se reduz, limita e minimiza a importância do ensino de Geografia aos estudantes?

Como disciplina que se ocupa em investir na compreensão do espaço, a Geografia tem a eminência e peculiaridade de buscar explicações que levam os sujeitos a pensarem a realidade, a ter um olhar crítico sobre a própria espacialidade. Ademais, a ciência geográfica, ao exercer a função de componente curricular, nos permite fazer a leitura do mundo a partir do espaço, produto das relações e reproduções humanas.

Além dessa perspectiva que busca apontar um caminho para responder os questionamentos de Straforini (2018) e Cavalcanti (2019), Guerra (2020, p.3) nos assegura que “[...] cabe à Geografia, na condição de disciplina escolar, capacitar o educando por fornecer-lhe subsídios para o desenvolvimento da capacidade de compreender a realidade dentro da tessitura socioespacial”.

Ainda com base nesse autor, a Geografia merece ter cadeira cativa na escola brasileira, pois é fundamental para a construção de uma formação cidadã. Logo, torna-se uma disciplina indispensável por contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, no que diz respeito aos aspectos sociais, políticos e econômicos que regem as relações entre os diferentes sujeitos.

Sob essa perspectiva, é necessário compreender como a organização curricular da Geografia está estruturada após a reforma do EM, e qual é o futuro desse componente curricular com as mudanças em curso. Além disso, este estudo busca discutir se, a limitação ou restrição da importância dessa disciplina na escola básica, pode acarretar efeitos negativos para a sociedade.

Seguindo essa linha de raciocínio, apresentamos alguns esclarecimentos sobre o que é, como e o porquê da Lei 13.415/17, a qual garantiu legalidade para as alterações no currículo do EM.

Nessa direção, foi bastante comum nos últimos anos, os meios de comunicação veicularem chamadas afirmando que havia uma crise sem precedentes no rendimento dos estudantes do EM brasileiro. Krawczyk (2014), pontua que, enquanto a mídia noticiava esse

tipo de informação, ao mesmo tempo ocorria uma hiperatividade na produção de leis, resoluções, decretos e emendas, que sobrepujam o tempo político aos processos que seriam necessários para promover mudanças reais e efetivas na Educação. Além disso, para essa autora, o marketing negativo dessa fase de escolarização foi divulgado com a finalidade de preparar a população para as mudanças, as soluções rápidas e “mágicas” para o problema da escola e do futuro dos jovens em formação.

Por meio da Medida Provisória (MP) 746/2016, editada em 22 de setembro de 2016, as tratativas propostas ocasionaram mudanças na legislação brasileira, na parte responsável pela regulamentação do EM das escolas públicas e privadas do país. Em tempo recorde, no dia 16 de fevereiro de 2017, a MP em questão foi aprovada pelo Congresso Nacional, ganhando materialidade na forma da Lei 13.415/17, homologada pelo então presidente Michel Temer. Tal Lei remete a uma [...] “substantiva mudança no Ensino Médio, com forte potencial de impacto (negativo) na vida dos jovens pobres deste país” (Araújo, 2019, p.54).

Em decorrência, essa Lei alterou pontos importantes estabelecidos pela Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), provocando mudanças estruturais no currículo, tanto no modo de ofertar os componentes curriculares que constituem a Educação Básica quanto na distribuição de carga horária em que se assentam (Ferretti, 2018). Nessa seara, a Geografia terá que procurar meios de lidar com esse desmonte, pois, assim como outros componentes curriculares como a História, a Biologia e a Física, teve uma diminuição de carga horária e a não obrigatoriedade no currículo do EM.

Entendemos que esse cenário é limitante ao desenvolvimento cognitivo dos escolares, conforme referência de autores como Castilho (2017), Ferretti (2018), Silva (2018), Giroto (2019) e Luz Neto (2022), que veem na reforma do EM a precarização do ensino público e um grande retrocesso aos direitos conquistados para os jovens estudantes dessa fase de escolarização, especialmente das classes menos favorecidas. Esses teóricos do assunto, destacam a reforma do EM como uma política pública retrógrada e excludente e se posicionaram contra essa medida arbitrária.

Por outro lado, o Ministério da Educação buscou evidenciar, por meio da mídia, que as ações implementadas para a reforma do EM foram uma construção totalmente necessária e democrática, afirmando que realizaram consultas públicas, leitura de documentos sobre o assunto nas escolas, ouviram professores, alunos, pais e demais segmentos da sociedade (Souza, 2018).

Entretanto, Fernandes (2021) apresenta uma observação contrária, ao dizer que, na verdade, toda a tramitação para as mudanças que viriam com a implantação do novo EM

ocorreu em um curto espaço de tempo, sem um debate que envolvesse os principais atores dessa peça, que são justamente os professores, alunos e pais de alunos. Em outras palavras, a reforma apresentou características totalmente antidemocráticas para sua implantação. Nesse contexto, Araújo (2019, p. 57) compartilha desse mesmo posicionamento e faz a seguinte complementação:

Trata-se de uma reforma construída sem debates com os principais protagonistas da educação básica, quais sejam: professores, alunos e pais de alunos, e que teve como interlocutores principais grandes grupos empresariais, como os que compõem o Movimento Todos Pela Educação, e o CONSED, que tinha como uma de suas principais demandas a flexibilização do trabalho docente. Os interesses desses dois interlocutores, que têm assumido na história recente brasileira um protagonismo de cunho conservador na área de educação, foram atendidos no conteúdo da Reforma.

Nos escritos de Souza e Garcia (2020), as autoras assinalam que houve pressão de alguns segmentos da sociedade, que teceram críticas à maneira como o governo conduzia essas mudanças, ao perceberem que essa Lei estava sendo imposta e apresentada à sociedade como algo positivo, sem um debate real sobre os inúmeros malefícios que ela traria para a Educação brasileira. Fernandes (2021, p. 271) potencializa essa discussão ao afirmar que “o elemento mais grave de todo esse processo foi a ruptura do processo democrático”.

Giroto (2019) faz uma colocação importante ao mencionar que as políticas educacionais sob a perspectiva do neoliberalismo acentuam a concepção da escola como uma instituição controlada por uma lógica de gestão, cuja finalidade se resume nos resultados. Segundo o autor, tanto os professores quanto os alunos são caracterizados como a parte passiva, ou seja, estão sujeitos às ações que pouco compreendem, justamente porque pouco participam de sua construção.

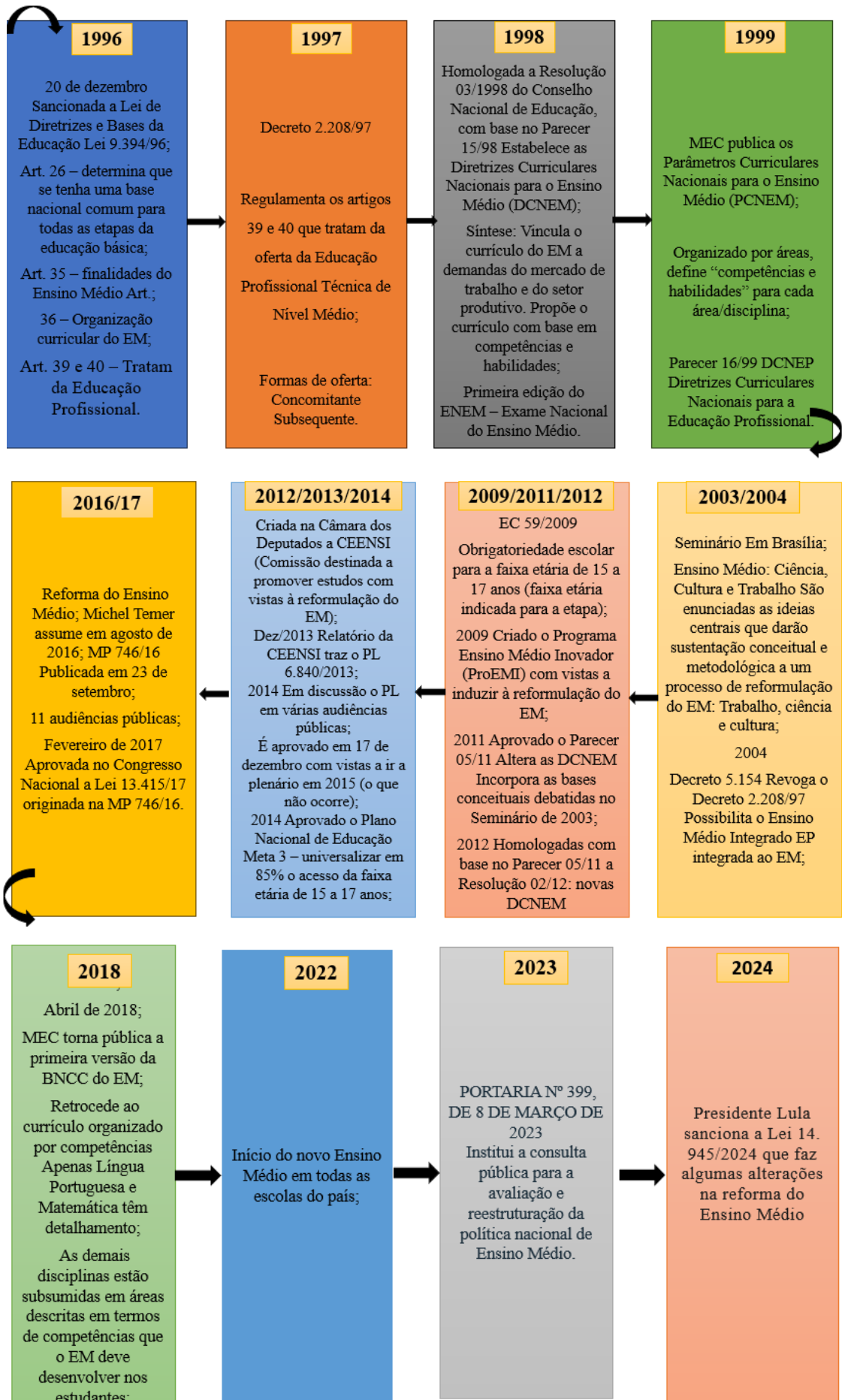
Para Araújo (2018), essa reforma na verdade foi uma continuação de diversas medidas de conteúdo semelhante, implementadas no Brasil desde a década de 1990. Segundo a autora, essas medidas visam subordinar a Educação e o ensino secundário em particular às necessidades imediatas do setor produtivo, dando-lhe um caráter mais instrumental, ou seja, a oferta de mão de obra para o mercado. Nessa visão, Ferreti e Silva (2017, p.400) expressam que:

Tal disputa é histórica em nosso país, ganhando conotações diferenciadas conforme o contexto social e político em que ocorreu. No entanto, merece destaque o fato de que, desde a década de 1970, ela vem sendo marcada na definição das políticas nacionais que dizem respeito ao ensino médio, pela insistência na sua vinculação aos interesses da economia capitalista, atribuindo a essa etapa da formação de jovens um caráter fortemente instrumental, mais do que de formação humana em sentido amplo. Dessa perspectiva, a MP nº 746 não constitui uma novidade, mas apenas uma atualização da histórica disputa pela hegemonia em relação ao ensino médio.

Além disso, Araújo (2018) considera que, em relação à sua abrangência e impacto, estas alterações a um conjunto de leis constituem não somente uma profunda reforma do ensino básico do país, especialmente do ensino secundário, mas também dos empregos e das perspectivas de carreira dos professores deste nível de ensino.

Dessa forma, a Figura 3 apresenta um panorama das diversas ações implementadas para o EM desde a década de 1990, cuja intenção é esclarecer que um conjunto de leis e decretos foi sendo criado ao longo do tempo e muito do que estamos vivenciando hoje na Educação Básica não é definitivamente novo.

Figura 3 - Ensino Médio Regular e Profissional – Cronologia dos marcos normativos e ações do poder executivo federal – 1996-2024



Fonte: Mônica Ribeiro da Silva, 2017.
Org.: Elaborado e adaptado pela autora, 2024.

Outro aspecto importante que gostaríamos de destacar, embora não esteja evidenciado na Figura 3, são os PCN+, cuja finalidade desse documento foi fazer a complementação das orientações curriculares presentes nos PCN. Na perspectiva de Ricardo e Zylbersztajn (2016), nota-se que tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) quanto os PCN+, que oferecem orientações educacionais suplementares ao primeiro conjunto, foram pouco debatidos nas escolas. Isso resultou, segundo os autores, em uma compreensão vaga por parte dos professores, mesmo após sete e quatro anos de suas edições, respectivamente, concluídas no final de 2006.

Ademais, essa nova reorganização dos PCN+ tem um foco voltado para o trabalho interdisciplinar entre os componentes curriculares. Brasil (2002, p.14) sublinha que “nessa nova compreensão do ensino médio e da educação básica, a organização do aprendizado não seria conduzida de forma solitária pelo professor de cada disciplina”. Dito isso, ainda com base em Brasil (2002), os PCN+ defendem que há habilidades e competências que não se limitam a temas específicos, independentemente de sua amplitude. Assim sendo, o desenvolvimento dessas habilidades envolve um domínio tanto conceitual quanto prático, transcendendo temas e disciplinas. Nessa ordem, um exemplo que se destaca é a competência de contextualizar social e historicamente um conhecimento científico, a qual não se restringe a uma disciplina ou área específica.

Portanto, o que percebemos é que as orientações curriculares já estavam sendo organizadas há mais de uma década para uma proposta interdisciplinar de ensino. Em outras palavras, a intenção de agrupar as disciplinas por área do conhecimento já estava em curso há algum tempo, de modo que a BNCC modificou alguns aspectos, como a implementação dos itinerários formativos, assunto que veremos mais adiante, mas que as orientações curriculares por área do conhecimento já estavam alicerçadas pelos PCN+.

Agora, voltando nosso olhar para a Figura 3 (Ensino Médio Regular e Profissional – Cronologia dos marcos normativos e ações do poder executivo federal – 1996-2024), podemos constatar que, de fato, a atual reforma do EM apresenta algumas características bastante similares a outras ações já postuladas pelo Governo Federal desde a década de 1990. Um ponto que nos chamou a atenção é que a formação profissional integrada para essa fase de escolarização já vem sendo articulada e regulamentada há vários anos.

Outro aspecto que merece ser observado, ainda na Figura 3, é a celeridade do processo de aprovação da reforma do EM, assim que Michel Temer assumiu o governo. A MP 746/16 foi criada em setembro de 2016 e até a aprovação da Lei 13.415/17, em fevereiro de 2017, foram realizadas 11 audiências públicas em um curto espaço de tempo. Esse caráter de urgência foi justificado por integrantes do governo pela necessidade de tornar o currículo mais flexível e atender melhor aos interesses dos alunos do EM e resolver problemas, entre eles, o abandono e a reprovação escolar.

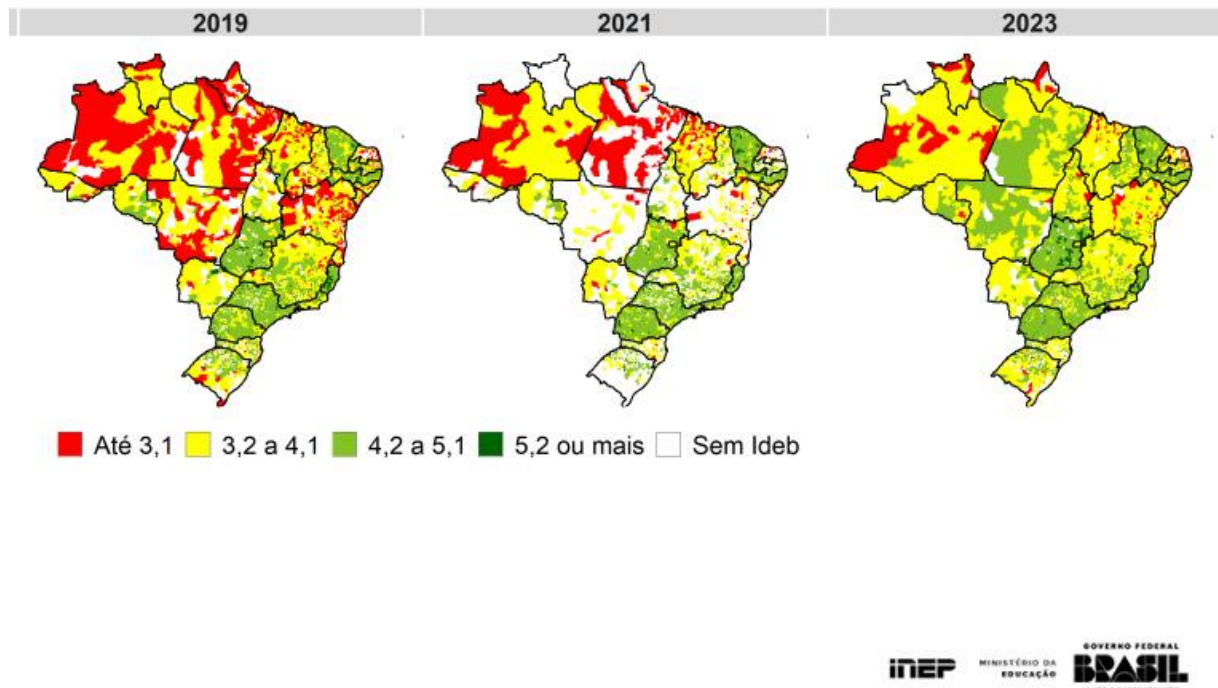
Conforme detalhado por Ferreti e Silva (2017, p. 393-394), o então ministro da Educação, Mendonça Filho, para dar corpo à Medida Provisória 746/16 (MP) que regulamentou o processo da reforma curricular em questão, pontuou os seguintes elementos, justificando que a reforma seria uma estratégia para combater a educação precária e de baixa qualidade que temos no país. São eles:

[...] o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); à estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, consideradas excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o Ensino Médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do Itinerário “formação técnica e profissional”.

Dos contextos apresentados na citação anterior, pode-se notar que o ministro da Educação, Mendonça Filho, vê a reforma como uma estratégia para combater um ensino medíocre e de baixa qualidade, oferecido aos jovens brasileiros, havendo a necessidade de ofertar um EM flexível, atrativo para uma grande quantidade de alunos que não frequentam a universidade. Uma das medidas é desobrigar os estudantes de uma fatídica jornada de "conteúdos excessivos e desnecessários".

Os problemas destacados pelo então ministro da Educação são, de certa forma, reais. O desempenho dos alunos do EM nas avaliações internas, como o Índice da Educação Básica (Ideb), que é calculado a partir da aprovação escolar e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), observados em (Brasil, 2023), são extremamente baixos. Observemos a Figura 4 para termos uma noção desses resultados.

Figura 4 - Ideb brasileiro da rede estadual de ensino, 2019, 2021 e 2023



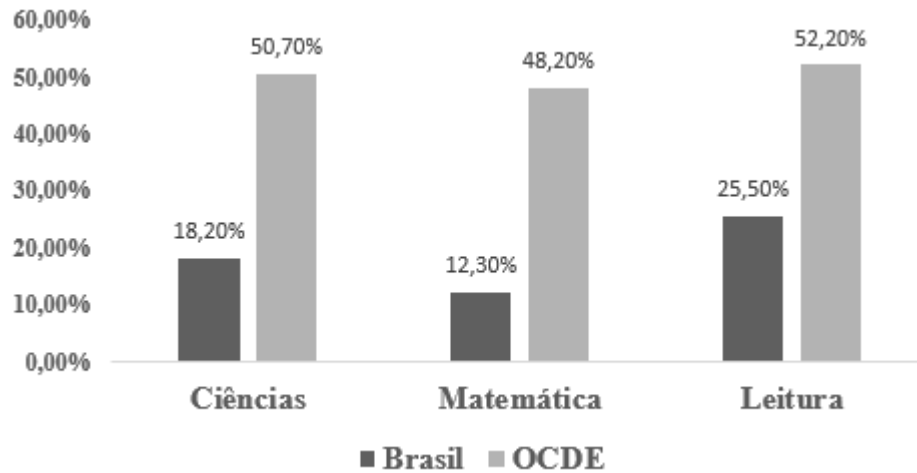
Fonte: Censo Escolar, (2023)².

As informações apresentadas na Figura 4 ratificam a declaração do ministro da Educação e indicam que o país ainda está distante de alcançar a meta estabelecida pelo governo, de 5,2. Além disso, em 2021, ano em que a pandemia da Covid-19 ainda estava intensa, grande parte do território de Mato Grosso não apresenta registros desses dados.

No que concerne à avaliação externa do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)³, mencionada anteriormente na fala do ministro da Educação, trata-se de uma avaliação internacional de aprendizagem, realizada com estudantes de 15 anos e coordenada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Desse modo, os alunos são avaliados quanto ao desempenho em Ciências, Matemática e Leitura. Isto posto, os dados da Figura 5 revelam que a média do Brasil está bem abaixo da média da OCDE nas três avaliações.

² https://download.inep.gov.br/ideb/apresentacao_ideb_2023.pdf

³ O Programa for International Student Assessment (PISA). <https://paises.qedu.org.br/pisa/>

Figura 5 - Desempenho na avaliação do Pisa em 2018

Fonte: Dados coletados no Censo Escolar (Brasil, 2021).
Org.: Elaborado pela autora, (2023).

Os números anteriormente apresentados indicam que o desempenho dos estudantes brasileiros na última avaliação do PISA se mantém muito abaixo da média da OCDE. O desafio de mudar esses resultados tem sido um gargalo que acompanha o histórico do Brasil nessas avaliações, desde que o país foi convidado a participar pela primeira vez e ficou em último lugar entre os participantes (Oliveira; Araújo, 2005).

Em vista disso, pretendeu-se mostrar com os mapas e gráficos os baixos resultados que os estudantes brasileiros obtiveram nas avaliações internas e externas, usados pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho, como argumentos sólidos para implementar a reforma no EM. Nesses termos, é evidente que essa fase de escolaridade precisa de mudanças reais, mas também de investimentos e políticas públicas que coloquem a educação do país como prioridade, a fim de que haja uma transformação positiva nesses resultados.

Ferreti (2018) avalia que são muitos os problemas destacados pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho. Contudo, o autor traz uma consideração importante para a discussão ao questionar se a resolução dos problemas existentes no EM das redes públicas de ensino é passível de ser alcançada apenas por meio de uma alteração no currículo.

O questionamento do autor decorre de alguns pontos importantes elencados por ele, que estão sendo ignorados nesse processo, como as condições de funcionamento das escolas, que carecem de infraestrutura adequada, material didático diversificado, formação continuada de qualidade para os professores e estímulo ao desenvolvimento profissional, fatores que distanciam os resultados obtidos das metas desejadas (Ferreti, 2018).

Cavalcanti (2017, p. 105) também contribui com esse pensamento quando diz que:

A respeito do currículo, destaca-se que, no contexto brasileiro atual, uma ideia dominante é a de que para resolver os problemas sociais, econômicos e de gestão pública, há de se fazer reformas: muitos problemas...; muitas demandas...; muitas reformas... Cabe perguntar: por que os governos se preocupam tanto com as reformas/mudanças curriculares? O que significa o investimento nessa questão? E o que muda, de fato, quando mudam os parâmetros curriculares? O que irá mudar na realidade das escolas nesse futuro próximo, com as reformas curriculares anunciadas e em curso? Muda-se de fato o cotidiano das escolas quando o currículo é mudado?

A partir desses contextos, Alves (2022) assevera que a opinião dos defensores da reforma, de que o EM no Brasil é de baixa qualidade e pouco atrativo, o que leva à evasão e abandono escolar, poderia até ser considerada, mas dizer que apenas a reestruturação do currículo e o aumento da carga horária seriam suficientes para amenizar ou resolver o problema é uma ilusão, um despautério.

Nessa concepção, é oportuno destacar que os entraves apontados pelo governo para justificar a MP 746/16 e a Lei 13.415/17 foram problemas relacionados aos baixos resultados e ao abandono escolar. Não foi feita uma reflexão por parte dos apoiadores da reforma a respeito de outros problemas graves que contribuem de forma acentuada e refletem diretamente no rendimento dos alunos.

Segundo a abordagem de Dourado e Oliveira (2009), referenciados por Girotto (2019, p.6), os aspectos que consideram relevantes para a construção da qualidade educacional são:

- o plano do sistema — condições de oferta do ensino;
- o plano de escola — gestão e organização do trabalho escolar;
- o plano do professor — formação, profissionalização e ação pedagógica;
- o plano do aluno — acesso, permanência e desempenho escolar.

No entendimento de Girotto (2019), essas variáveis revelam simultaneamente os sujeitos envolvidos, temas, processos e condições em diferentes escalas que devem ser considerados dentro da análise contextual que envolve a qualidade da Educação. Segundo o autor, é uma proposta de ruptura com a perspectiva de gestão que dominou o debate educacional dos últimos anos e que pouco fez para avançar na definição de políticas públicas capazes de enfrentar os profundos desafios da Educação no Brasil.

Nesse sentido, são inúmeros os desafios envolvendo a Educação pública que poderíamos citar. Portanto, analisaremos a disponibilidade de alguns elementos que Pinto (2006, p. 213) considera importantes para a qualidade do ensino, mas que foram ignorados pelos idealizadores da reforma do EM.

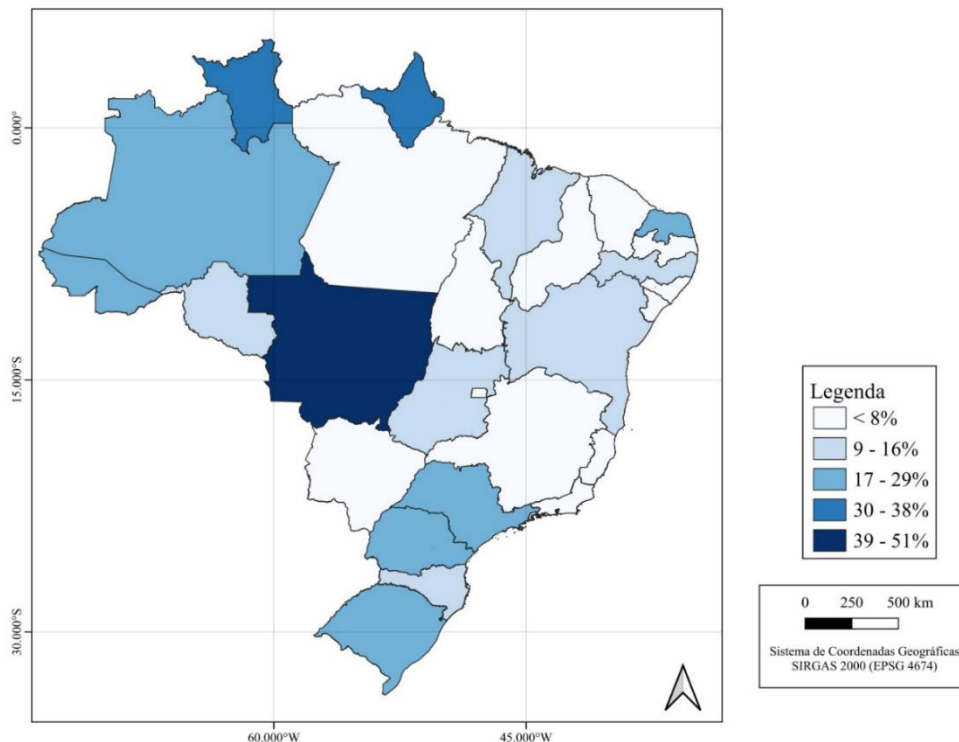
[...] • Instalações: assegurando-se salas ambientes (bibliotecas, laboratórios etc.), espaços de alimentação, lazer e de prática desportiva, com dotação orçamentaria para uma manutenção adequada.

• Recursos didáticos em qualidade e quantidade, aqui incluídas as tecnologias de comunicação e informação, garantidos os recursos para a manutenção dos equipamentos.

Conforme exposto pelo autor, faremos a exposição e análise de alguns dos elementos essenciais que deveriam existir em todas as escolas, tais como: acesso à internet banda larga, bibliotecas, laboratórios de informática, laboratórios de ciências, bem como a formação continuada dos docentes.

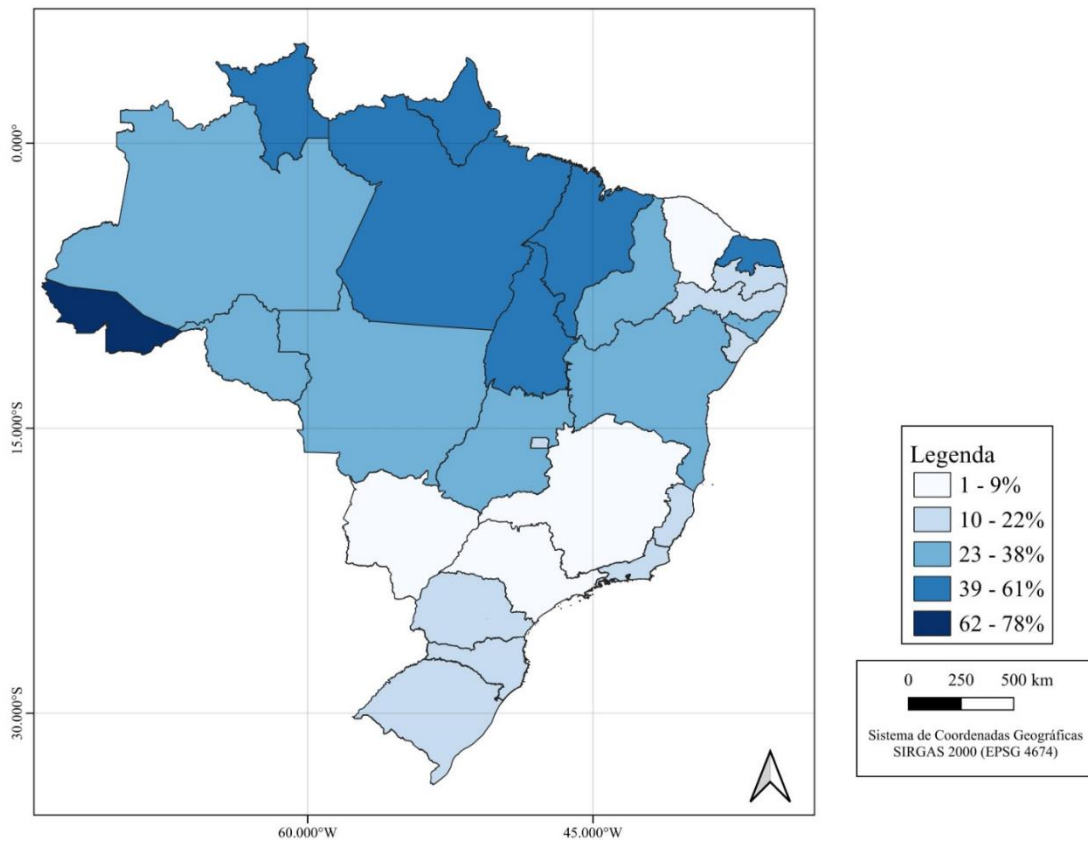
Os dados que apresentaremos a seguir foram coletados no Censo Escolar de 2020 no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que podem ser acessados no portal do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sendo assim, considero importante destacar que analisaremos apenas a infraestrutura das escolas públicas de EM do país, tanto as localizadas na zona urbana quanto as rurais de maneira integrada, começando pela Figura 6, que apresenta o percentual de escolas sem acesso à internet banda larga, e Figura 7, que dispõe sobre as escolas públicas de EM que não possuem laboratórios de informática.

Figura 6 - Percentual de escolas públicas de EM sem acesso à internet banda larga por estado- Brasil, 2020



Fonte: Dados do Censo Escolar, (2020).
Org.: Mapa elaborado pela autora, (2023).

Figura 7 - Porcentagens de escolas públicas do EM que não possuem laboratórios de informática por estado – Brasil, 2020



Fonte: Dados do Censo Escolar, (2020).
ORG.: Mapa elaborado pela autora, (2023).

Na sociedade contemporânea, a internet representa uma das maiores transformações no campo da produção e circulação de conhecimento (Coutinho, 2000). Nesse contexto, em termos de nação, temos o mapa da desigualdade quanto ao acesso à internet nas escolas, no qual se constatou que nem todos os lugares e escolas garantem o acesso à rede. Pode-se observar pelo mapa da Figura 7 que os estados da região Norte, Rio Grande do Norte e o Maranhão, em 2020, foram os mais afetados pela ausência de laboratórios de informática no ambiente escolar e Mato Grosso foi o que mais se destacou na carência da oferta de internet banda larga.

A partir dessa premissa, a falta de acesso à internet em inúmeras escolas do país é considerada um problema e, porque não dizer, um atraso nas possibilidades de potencializar o ensino-aprendizagem nas escolas. De acordo com Morán (1999, p. 17), “na internet encontramos vários tipos de aplicações educacionais: de divulgação, de pesquisa, de apoio ao ensino e de comunicação”.

Para Morán (1999), o uso da internet em sala de aula facilita o interesse dos alunos pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que essa tecnologia proporciona. Além disso, esses estudantes nasceram em um período de enorme desenvolvimento tecnológico e possuem uma relação muito próxima com esses recursos. E embora seu uso ainda se concentre em games ou redes sociais, é importante que sejam incorporados pelas práticas de sala de aula.

Nesse contexto, a tecnologia tem criado diversas ferramentas, *software*, aplicativos e plataformas de ensino para serem exploradas pela Educação. É possível criar metodologias diferenciadas, de acordo com o perfil da turma, com aulas mais dinâmicas e interativas que atraem a participação e engajamento dos alunos nas atividades propostas. Porém, acessar esse rol de ferramentas só será possível nas escolas que têm acesso à internet.

Vivenciamos o período da tecnologia e da informação em que a instantaneidade dos fenômenos é marcada por uma sociedade cada vez mais plural, dependente dos recursos tecnológicos, como *smartphones*, *tablets*, computadores, aparelhos eletrônicos, entre tantos outros dispositivos produzidos pelas grandes corporações.

É evidente que muitas escolas não dispõem dos recursos necessários para conectar alunos e professores aos diversos lugares e informações, deixando-os à margem do processo. Podemos relacionar esse aspecto com uma característica da Globalização destacada por Cavalcanti (2010) quando diz que:

O processo de globalização tem sido apontado como uma das principais características da contemporaneidade. Trata-se de um processo complexo e diverso, no qual participam, mas de modo diferente, grande parte dos países, sem que isso implique maior justiça social e maior aproximação entre seus desempenhos sociais e econômicos (Cavalcanti, 2010, p. 4).

A colocação de Cavalcanti realça os problemas de desigualdade vivenciados no Brasil. Temos um país rico, mas o povo é pobre. Em outras palavras, a riqueza se concentra nas mãos de um pequeno grupo, com interesses próprios, em que os programas sociais e educacionais nem sempre são uma prioridade. Na verdade, quando o dinheiro destinado à Educação é visto como gasto e não investimento, temos um sério problema. Esse cenário agrava a disparidade social, ao mesmo tempo em que potencializa a exclusão e limita as oportunidades de desenvolvimento para uma parcela considerável da população.

Ferramentas como o *Google Earth*, *Padlet*, *Wordwall*, *Kahoot*, entre outras, têm desempenhado um papel importante no processo de ensino-aprendizagem. Nessa compreensão, Martins *et al* (2023), apoiando-se nas ideias de Giordani *et al* (2014), consideram que o *Google Earth* se destaca como uma ferramenta pedagógica que amplia as possibilidades de ensino no

componente de Geografia, especialmente no que diz respeito à linguagem cartográfica. Os autores apontam que esse dispositivo fornece um ambiente acessível e versátil para a criação e manipulação de mapas em diversas realidades socioespaciais. Desse modo, essas características são apresentadas para tornar o aprendizado cartográfico mais atraente e envolvente para os alunos, uma vez que o *Google Earth* permite explorar e representar espacialidades geográficas de forma interativa, o que pode facilitar a compreensão dos conteúdos geográficos e o cultivo de uma aprendizagem mais ativa e instigante.

Infelizmente, nem todos os alunos têm a oportunidade de conhecer o mundo sem sair de casa, uma vez que isso tem sido negado pelos governos a uma grande parcela do público escolar. Assim,

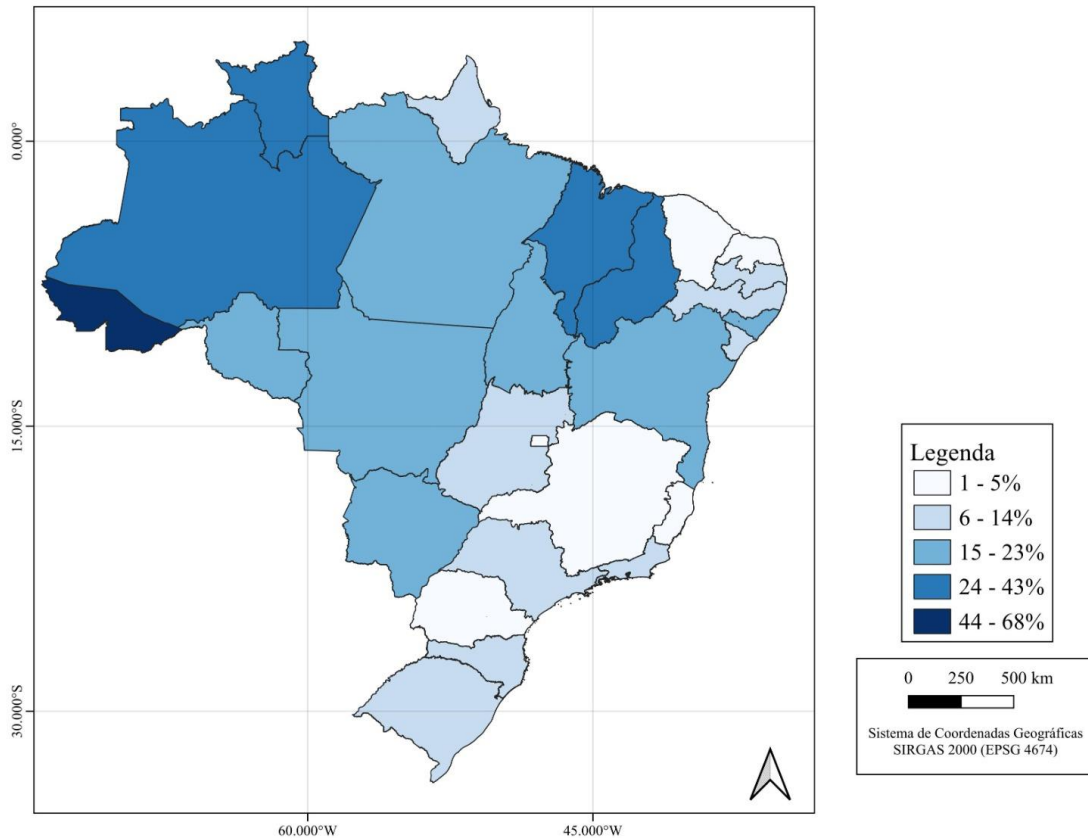
[...] o sistema educacional precisa encontrar formas de integrar essa nova conjuntura – tecnológica, comunicativa, comportamental – às atividades educacionais, de modo que o aluno aprenda a utilizar os dispositivos digitais como um meio para obter e produzir conhecimento (Oliveira, 2019, p. 222).

Sob essa ótica, tomando por referência o entendimento de Lopes (2004), a informática vem ganhando importância nos cenários educacionais, pois seu uso como ferramenta de aprendizado e seu papel em ambientes sociais são uma realidade em franco crescimento na sociedade contemporânea. Nesse sentido, o autor chama atenção para as mudanças estruturais e funcionais que a educação vem passando em virtude do avanço tecnológico.

Assim, diante das possibilidades de adequar a informática ao currículo escolar, na visão do autor, ter um espaço dotado com esses equipamentos no ambiente escolar configura-se como uma ferramenta de apoio às disciplinas e conteúdos ministrados, além de preparar os alunos para uma sociedade informatizada.

Tratando de outros elementos essenciais que deveriam existir em todas as escolas, observamos na Figura 8 a ausência de bibliotecas e/ou salas de leitura, que colaboram para a precarização do ensino público.

Figura 8 - Escolas da rede pública de EM que não possuem Bibliotecas e/ou salas de leitura, 2020



Fonte: Dados do Censo Escolar, (2020).
Org.: Mapa elaborado pela autora, (2023).

As informações apresentadas na Figura 8 mostram a distribuição das escolas por estado e nos revelam um panorama regional bastante desigual, preocupante para o ensino de crianças e adolescentes sem acesso a uma ferramenta importantíssima para sua formação. Essa desigualdade é mais acentuada na região Norte, especialmente no estado do Acre, onde a carência de bibliotecas em ambientes escolares é maior.

Segundo o ponto de vista de Perucchi (1999), a biblioteca ocupa um papel central no desenvolvimento do currículo escolar e deve estar planejada e integrada com a sala de aula, tendo a missão de despertar no aluno a leitura e o prazer de ler. Nas palavras da autora, o objetivo é contribuir ativamente para a educação, fornecendo aos professores, alunos e outras partes interessadas os materiais necessários para enriquecer o programa da escola, capacitando-os a usar livros, desenvolver habilidades de pesquisa e sustentar o programa de ensino.

Andrade (2005), ao referir-se à importância da biblioteca nas unidades de ensino, aponta que um estudo desenvolvido pela Universidade de Denver, nos Estados Unidos, mostrou que

os estudantes das escolas que possuem um bom programa de biblioteca conseguem aprender mais e apresentam resultados melhores em testes padronizados do que os alunos de escolas com bibliotecas deficitárias. Nas palavras da autora:

[...] a influência da biblioteca apresentou-se de forma clara e consistente: um bom programa de biblioteca, contando com profissional especializado, equipe de apoio treinada, acervo atualizado e constituído por diversos tipos de materiais informacionais, computadores conectados em rede e interligando os recursos da biblioteca em sala de aula e aos laboratórios resultou no melhor aproveitamento escolar dos estudantes, independente das características sociais e econômica da comunidade onde a escola estivesse inserida (Andrade, 2005, p.13).

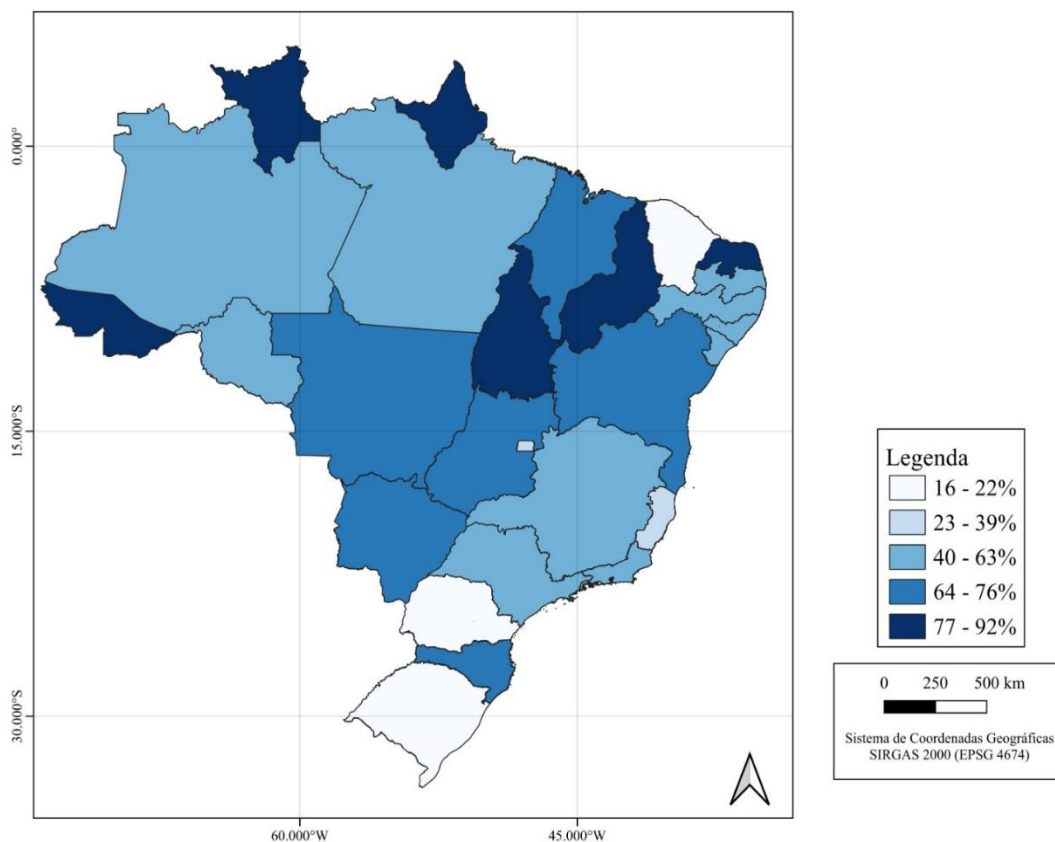
É oportuno deixar claro que a leitura deve ser incentivada desde cedo, a fim de estimular o interesse do aluno e desenvolver o hábito de leitura que o acompanhará para além da escola. Segundo Bezerra (2008), ter uma biblioteca com acesso a conteúdo técnico, informativo ou literário, além de enriquecer e contribuir para a formação de referências para os alunos, agrega uma dimensão cultural à sua vida.

Acredito que os projetos desenvolvidos na escola e o planejamento do professor para uso da biblioteca escolar devem ter, entre outros objetivos, tornar o estudante um usuário assíduo deste espaço, buscando leitura de livros, revistas e pesquisas que ampliem o conhecimento com novas fontes de informação. Assim, não resta dúvida de qual seria o desdobramento que esse recurso traria para o rendimento dos escolares, se bem utilizado.

Não podemos ignorar que o avanço da tecnologia facilita o acesso à leitura nos espaços da biblioteca por meio de plataformas digitais, que oferecem aos usuários livros e audiolivros totalmente gratuitos. No entanto, como vimos anteriormente, muitas escolas ainda não possuem acesso à internet, tornando essa tecnologia inacessível para esses estudantes.

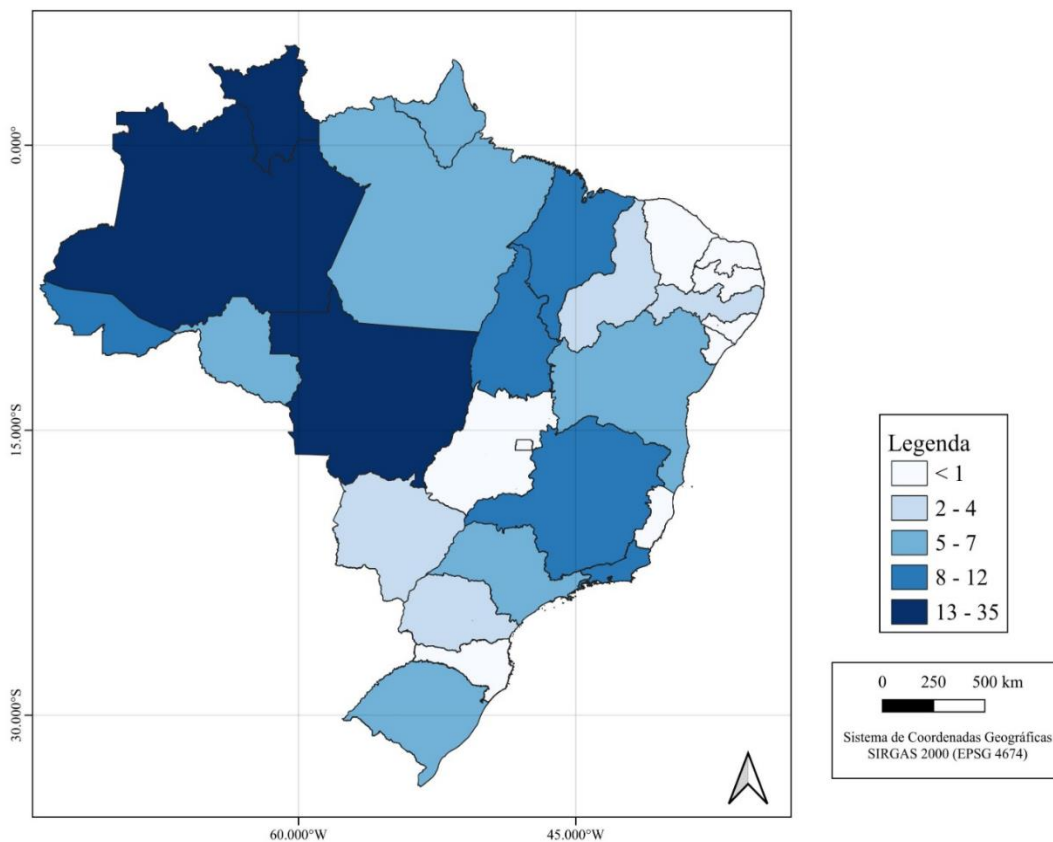
Laboratórios de ciências são outro recurso que não faz parte da realidade escolar de inúmeras unidades de ensino, como se evidencia na Figura 9. O que esperar de um sistema que está em movimento, mas cujas peças-chave para um bom funcionamento estão inoperantes? Sabemos que a tecnologia pura e simples não garante a efetividade da aprendizagem, todavia, não a proporcionar restringe as possibilidades de mudar os resultados e de avançar na qualidade do ensino.

Figura 9 - Escolas da rede pública de EM que não possuem laboratórios de Ciências por Estados - Brasil, 2020



Fonte: Dados do Censo Escolar (2020).
Org.: Mapa elaborado pela autora (2023).

Uma outra situação bastante questionável é que, em pleno século XXI, em um país que está entre as dez maiores economias do mundo, ainda existem estudantes frequentando espaços chamados de escola, mas que funcionam em galpões e paióis, como mostram os dados do Censo Escolar de 2020, Figura 10.

Figura 10 - Escolas de EM funcionando em galpões, rancho, paiol- Brasil, 2020

Os dados apresentados anteriormente nas Figuras 6, 7, 8 e 9 foram selecionados devido à proximidade temporal da aprovação da reforma. Assim, optou-se por incluir dados mais recentes, como os da Tabela 2, que oferecem uma comparação e atualização desses mesmos elementos relacionados à infraestrutura, com foco exclusivo em Mato Grosso e a nível nacional.

Tabela 1 - Dados comparativos de infraestrutura escolar entre Mato Grosso e Brasil, 2023

| Infraestrutura | Mato Grosso % | Brasil % |
|-----------------------------------|----------------------|-----------------|
| Biblioteca | 83% | 61% |
| Laboratório de informática | 45% | 67% |
| Laboratório de Ciências | 22% | 33% |
| Internet Banda Larga | 62% | 83% |

Fonte: Censo Escolar (2023).

Esses dados (Tabela 1) destacam disparidades importantes na infraestrutura educacional entre Mato Grosso e a média nacional brasileira. A presença de bibliotecas é mais alta em Mato Grosso (83%) comparada ao Brasil (61%), o que é positivo para o estado. No entanto, há déficits em outras áreas: o acesso a laboratórios de informática é menor (45% em Mato Grosso x 67% no Brasil), assim como laboratórios de ciências (22% x 33%) que em ambos os casos são mínimas. Quanto a disponibilidade de internet banda larga também é inferior em Mato Grosso (62%) em comparação ao Brasil (83%), o que pode limitar o acesso a recursos digitais e inovações pedagógicas com qualidade de navegação. Nessa concepção, os dados indicam que, embora o estado tenha uma boa cobertura de bibliotecas, ele apresenta déficits significativos em termos de acesso à tecnologia e laboratórios, que são essenciais para contribuir com um ensino de qualidade.

Um outro aspecto observado por estudiosos e que favorece a melhoria dos resultados diz respeito à formação acadêmica dos professores, bem como à oferta e ao engajamento em formação continuada pelos docentes. Esse ponto é muito importante porque, no conjunto da obra, é necessário que haja profissionais capacitados para desempenharem com êxito suas funções, que são planejar o quê e para quem, além de como executar, intermediar e ensinar.

A Tabela 2 diz respeito à formação dos professores, e essas informações chamam bastante a atenção pela carência na ampliação da formação dos docentes. Existe uma quantidade significativa de professores que apenas concluíram a graduação. É baixo o número de profissionais que fizeram mestrado e doutorado, assim como a formação continuada é insignificante em termos de proporção.

Tabela 2 - Número de docentes na Educação Básica por nível de escolaridade e formação acadêmica (Brasil – 2010 e 2019)

| ESCOLARIDADE | 2010 | | 2019 | | |
|----------------------|------------------|-----------|-----------|-----------|------|
| | N. ABS. | % | N.ABS. | % | |
| TOTAL | 1.999.518 | 100,00 | 2.212.018 | 100,00 | |
| FUNDAMENTAL | 12.536,3 | 0,6 | 5.785 | 0,3 | |
| MÉDIO | 610.612 | 30,5 | 320.001 | 14,5 | |
| GRADUAÇÃO | Total | 1.376.370 | 68,8 | 1.886.232 | 85,3 |
| | Com licenciatura | 1.312.842 | 65,7 | 1.746.927 | 79,0 |
| | Sem licenciatura | 63.528 | 3,2 | 139.305 | 6,3 |
| | | | | | |
| PÓS-GRADUAÇÃO | Especialização | 467.019 | 23,4 | 854.275 | 38,6 |
| | Mestrado | 25.725 | 1,3 | 69.236 | 3,1 |
| | Doutorado | 3.721 | 0,2 | 13.591 | 0,6 |

Fonte: Inep (2020d) – Censo Escolar da Educação Básica 2010 e 2019 (Sinopses estatísticas).
Elaboração: LANTEC⁴-UFSC (2020) - Adaptado pela autora, 2024.

A análise dos elementos apresentados na Tabela 1 revela um avanço significativo no número de profissionais com especialização, indicando uma busca por qualificação específica. Contudo, os avanços nos registros de docentes com mestrado são modestos, enquanto os números referentes ao doutorado são irrisórios. Essa discrepância na formação docente aponta para desafios persistentes no estímulo à pesquisa e à formação continuada em níveis mais avançados da Educação. Portanto, a análise desses dados aponta um panorama que evidencia que a Educação demanda maior atenção e investimento para o aprimoramento da qualidade do ensino no país.

Foi possível avaliar, por meio dos dados apresentados nas Figuras 6, 7, 8, 9 e 10 que existe um grande distanciamento nas condições de infraestrutura que seriam adequadas para possibilitar um ensino-aprendizagem de qualidade e garantir os resultados esperados para o EM. Nessa direção:

Os dados apontam a manutenção de um quadro de desigualdade na educação brasileira com possíveis implicações nos processos de ensino-aprendizagem. Em nossa perspectiva, sem o enfrentamento de tais condições, qualquer proposta de alteração

⁴ Secretaria de Educação Básica - SEB | Diretoria de Formação Docente e Valorização de Profissionais da Educação – DIFOR- Coordenação-Geral de Formação de Gestores e Técnicos da Educação Básica - CGFORG | Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC | Centro de Ciências da Educação – CED- Laboratório de Novas Tecnologias - LANTEC. <http://plataformadeformacao.lantec.ufsc.br/nota-tecnica/3>

curricular poderá se configurar como mecanismo de gestão da desigualdade, verificado em outras políticas educacionais recentes no Brasil sob a lógica da Nova Gestão Pública (Giroto, 2019, p. 1).

Na visão de Giroto (2019), se ampliarmos essa análise para incluir outras instalações, como salas de apoio educacional especializado, laboratórios de robótica, salas multimídia, etc., as desigualdades tornam-se ainda mais acentuadas. Portanto, é evidente que antes de qualquer ação para melhorar os resultados negativos do EM anterior, não houve vontade política em sanar primeiramente os problemas existentes entre as diversas escolas do país para atender a uma grande diversidade de alunos.

[...] o direito à educação tem sido mitigado pelas desigualdades tanto sociais quanto regionais, o que inviabiliza a efetivação dos dois outros princípios basilares da educação entendida como direito: a garantia de permanência na escola e com nível de qualidade equivalente para todos (Oliveira; Araújo, 2005, p. 13).

Além disso, Ramos e Frigotto (2016) agregam a esse desmonte as condições de trabalho docente (incluindo carga horária elevada, atendimento em mais de uma escola, baixos salários, entre outros). Sob a ótica desses autores, essa realidade tornou as escolas pouco atrativas para os alunos, e o discurso dos contra-reformadores apropriou-se dela, apresentando um desinteresse generalizado nessa fase de escolarização.

Diante do exposto, advogamos que as escolas, sem exceção, deveriam contar com esses recursos, mesmo que a existência da tecnologia no ambiente escolar não seja garantia de qualidade do ensino. Isso porque envolve outras questões como professores capacitados para lidarem com ela e nem todos possuem esse conhecimento, pois vimos o quanto a pandemia da Covid-19 demonstrou essas fragilidades quando o ensino passou a ser remoto.

Não podemos negar que tais recursos são um suporte de grande relevância para contribuir com a prática do professor. Ou seja, o que precisamos são das ferramentas, mas também dos meios para lidar com elas. Portanto, instrumentalizar o aluno com um ensino de qualidade carece de recursos, mas também de planejamento e de professores que recebam uma formação continuada qualificada e direcionada para os problemas de ensino-aprendizagem.

Motta e Frigotto (2017) salientam que foi nesse cenário que a reorganização do currículo do EM foi apresentada como célere e profícua, com o objetivo de melhorar as notas no IDEB e no PISA. A flexibilização do currículo permitiria que os jovens das classes menos favorecidas escolhessem as disciplinas em que teriam menos dificuldade, resultando em um melhor desempenho nessas avaliações de grande escala.

No que se refere às alterações no currículo, como disciplinas obrigatórias restaram apenas Língua Portuguesa, Matemática e Inglês (Mato Grosso, 2021). Na concepção de Fernandes (2021), a Lei 13.415/2017 rompe com a perspectiva de formação integral do estudante, o que representa um retrocesso para o ensino público de milhões de estudantes.

Em se tratando do contexto da não obrigatoriedade da Geografia na matriz curricular, um grupo de pesquisadores se posicionou contra esses ataques, como se observa numa “carta aberta”⁵ direcionada ao parlamento brasileiro, apresentada durante o XII Encontro Nacional de Pós-Graduação em Geografia (ENANPEGE) em 2017 pelos professores Eduardo Donizetti Giroto, Marcos Antônio Campos Couto, Rafael Straforini e Silvana de Abreu, na qual pedem a revogação dessa medida que descumpra o que foi estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Considerando a complexidade que envolve essas mudanças, alguns autores como Castilho (2017), Straforini (2018) e Bredariol (2019) asseveram que essas mudanças na redução de carga horária de alguns componentes da Educação Básica, e destaque aqui, a Geografia, promoverão uma baixa significativa na capacidade do estudante de perceber, entender e inferir nas espacialidades produzidas ao longo do tempo pela sociedade na qual está inserido.

Essa compreensão responde ao primeiro questionamento que fizemos neste texto, acerca do que perde a população brasileira ao tornar diminuta a ciência geográfica no ensino da Educação Básica. Destacamos que a perda de autonomia e o apagamento da disciplina de Geografia no currículo é algo muito grave, pois coloca em risco a reflexão crítica que esta ciência promove no sujeito, acerca da própria vivência e do seu lugar no grupo social, de ser um cidadão ativo, em busca de transformar a realidade da qual faz parte.

Castilho (2017, p. 9) corrobora esse entendimento ao afirmar que “a reforma do Ensino Médio faz parte de um conjunto de ações que pretendem minar a formação básica e tolher o pensamento crítico”. Portanto, a compreensão dos estudiosos do assunto aponta que a reforma do EM é um grande retrocesso aos direitos conquistados para os jovens estudantes dessa fase de escolarização, especialmente da escola pública que tem sido extremamente prejudicada quanto ao acesso a uma Educação Básica sem cortes e ao mesmo tempo de qualidade.

É necessário que exista um projeto de políticas públicas que repense a Educação do Brasil, que seja discutido e pensado por professores, alunos, pais, pesquisadores do assunto e

⁵ Carta Aberta - <https://grupogpect.info/2017/10/18/carta-aberta-ao-parlamento-brasileiro-porque-ensinar-geografia-no-ensino-medio>

não por grupos empresariais ou qualquer outro segmento que tenha interesses distintos de ofertar um ensino público de qualidade.

Entretanto, o ano de 2023 iniciou com um novo governo e as pressões por parte da sociedade, de grupos acadêmicos, escolares, entre outros, promoveram no governo a necessidade de analisar e ouvir o que a sociedade tem a dizer a respeito. Assim sendo, o Ministro da Educação Camilo Santana lançou a Portaria n.º 399, de 8 de março de 2023, suspendendo o cronograma de implementação do novo EM. A suspensão foi prevista para durar 60 dias, contados a partir do término da consulta pública em 06 de maio de 2023, promovida pelo MEC para a avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio, a fim de discutir as diretrizes educacionais para essa etapa da educação juvenil.

De posse dos resultados da consulta pública, o então ministro⁶, afirmou que tal consulta foi além de ser meramente uma discussão sobre o currículo, abrangendo aspectos que vão desde infraestrutura e permanência a questões relacionadas ao abandono e à evasão escolar. Além disso, o tópico da formação dos professores também foi abordado, destacando um conjunto abrangente de ações e temas fundamentais a serem superados. Nas palavras do ministro, a formulação da política do EM não se restringe apenas à consideração de mudanças curriculares, mas envolve a garantia de todas as condições necessárias para os jovens, abrangendo tanto o aspecto pedagógico quanto a infraestrutura e a permanência. Essa fase de escolarização, vale ressaltar, representa o estágio com maior incidência de evasão escolar.

Felizmente, esses problemas graves que não foram levados em consideração no ato da implementação do novo EM, e que fizemos questão de chamar a atenção neste estudo, foram ao menos percebidos através da consulta pública pelo atual ministro, pois não é de agora a existência desses entraves relacionados à infraestrutura das escolas, às condições de trabalho dos docentes e à formação e valorização desses profissionais.

Foram realizadas 4 audiências públicas, durante as quais foram ouvidos representantes de diferentes setores envolvidos, incluindo o governo, entidades ligadas à educação, trabalhadores, sociedade civil e instituições de ensino (Brasil, 2024).

Com essa finalidade, o governo apresentou o Projeto de Lei (PL) 5230/2023⁷ que propõe mudanças para o novo Ensino Médio. A partir da consulta pública encaminhada pelo MEC, os

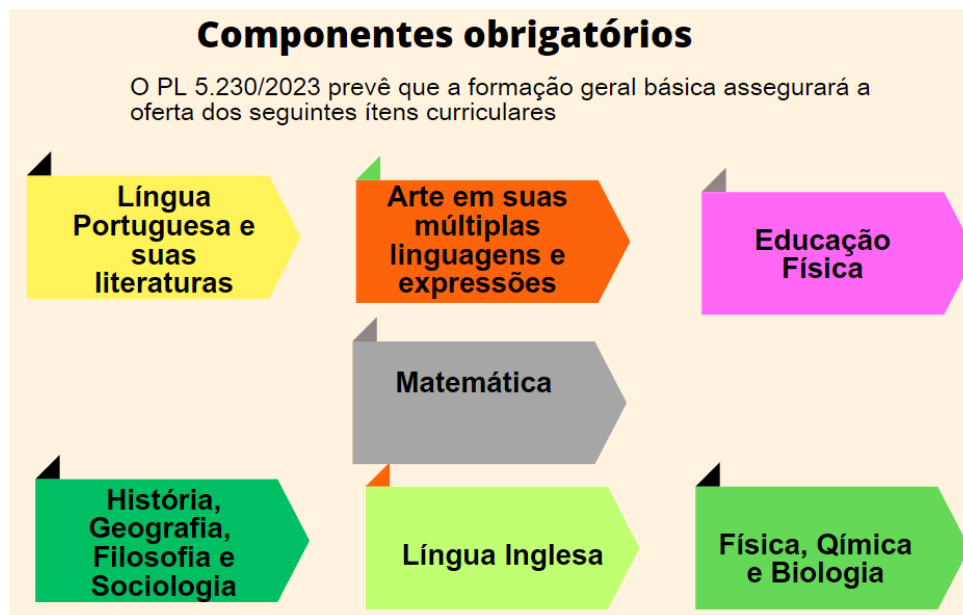
⁶ Ministro da Educação entrega aos senadores da CE resultado de consulta pública sobre o Ensino Médio <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2023/08/08/ministro-da-educacao-entrega-aos-senadores-da-ce-resultado-de-consulta-publica-sobre-o-ensino-medio>

⁷ Ensino Médio pode passar por nova reforma em 2024 <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/01/17/ensino-medio-pode-passar-por-nova-reforma-em-2024-> <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2399598>

resultados obtidos contribuíram para o entendimento de que uma parte significativa da sociedade, a mais afetada pela reforma, não está satisfeita com o modelo curricular implantado. Desse modo, o texto busca modificar diversos aspectos, como carga horária, disciplinas obrigatórias e a formação de professores (Brasil, 2023)⁸.

O PL 5230/2023 propõe a recomposição da carga horária das disciplinas obrigatórias e inclui novamente na matriz curricular as disciplinas que haviam deixado de ser obrigatórias, como a Geografia. Já a disciplina de espanhol poderá ser ofertada de maneira opcional. A Figura 11 mostra a nova proposta de reparo dos componentes curriculares que haviam perdido espaço com a reforma quando deixaram de ser obrigatórios.

Figura 11 - Componentes obrigatórios para o Ensino Médio



Fonte: Dados da Agência Senado (2024).
Org. Elaborado pela autora (2024).

Em 31 de julho de 2024, houve algumas alterações na reforma do EM sancionada na forma da Lei 14.945/2024 (Brasil, 2024), pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, e introduz mudanças na estrutura educacional anterior, com a implementação prevista para 2025 para novos alunos. A principal alteração⁹ foi o aumento da carga horária da formação geral básica, que passou de 1.800 para, no mínimo, 2.400 horas. Em contrapartida, os itinerários formativos foram reduzidos de 1.200 para, no mínimo, 600 horas, mantendo uma carga horária total em

⁸ Resumo dos resultados da consulta pública - https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/audiencias-e-consultas-publicas/sumario_executivo_consulta_publica_ensino_medio.pdf

⁹ <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390>

3.000 horas, distribuídas em cinco horas diárias ao longo de 200 dias letivos por ano. Nesse contexto, o *Art. 35-B* ratifica que “o currículo do ensino médio será composto de formação geral básica e de itinerários formativos” (Brasil, 2024).

É evidente que tanto as escolas públicas quanto os estudantes esperavam que a revogação da reforma fosse uma prioridade. No entanto, a Lei 14.945/2024 acabou deixando uma grande lacuna em não limitar a parte diversificada a 600 horas, o que sugere diante de todo o contexto em que se assentou essa reforma, intencional. Ao estabelecer esse mínimo, Mato Grosso já estruturou a matriz curricular para 2025, mantendo a mesma distribuição anterior para Geografia, com apenas uma aula, enquanto os itinerários seguem com uma carga horária elevada, exceto no turno noturno, que foi ajustado.

Por tanto, não houve mudanças significativas para a Geografia em Mato Grosso em relação à carga horária. Além disso, destacamos a necessidade efetiva de investimentos nas escolas e na valorização dos professores. Precisamos de políticas públicas exitosas, para que os demais problemas relacionados aos baixos resultados e ao abandono escolar sejam superados. Além disso, ficou claro que as mudanças no currículo escolar devem envolver a sociedade (pais, alunos e professores) de maneira ampla na reformulação de políticas educacionais, visando uma abordagem mais condizente com as necessidades das escolas.

Enquanto isso, voltamos nossa atenção à BNCC do EM, apresentada à sociedade como o documento normativo destinado a promover a elevação da qualidade do ensino no país. Desse modo, é importante tecermos algumas considerações a respeito de como a BNCC foi formulada e como, nesse documento, a Geografia, assim como outras ciências, perderam sua autonomia, contribuindo cada vez mais para a desvalorização desses componentes curriculares.

2.2 A construção da BNCC para a consolidação da reforma do Ensino Médio: uma análise de como a Geografia Escolar é proposta nesse documento

A Geografia escolar tem como finalidade proporcionar aos estudantes uma forma de pensar sobre o espaço, tendo como suporte a realidade geográfica vivenciada por esses sujeitos (Duarte, 2017). Os temas e conteúdos geográficos são de grande relevância para que os estudantes construam seus conceitos com base em dados e informações científicas, além de um olhar a partir da vivência dos indivíduos envolvidos nesse processo.

Nesse sentido, o ensino da Geografia é um processo que colabora de maneira significativa na formação do sujeito, que, dotado de criticidade a respeito das espacialidades

das quais está integrado, consegue construir uma visão a respeito dos fenômenos geográficos e entender de fato como a sociedade é produzida e se organiza no espaço.

Atualmente, nunca foi tão necessária no Brasil a presença de sujeitos capazes de olhar a própria realidade social e ter um posicionamento autônomo, crítico e atuante, do ponto de vista da sua espacialidade. Ou seja, que tenha condições de pensar geograficamente e não seja um reprodutor de frases prontas propagadas por determinados grupos que manipulam a realidade.

Com essa perspectiva, Cavalcanti (2017, p.108) discorre sobre as razões de ensinarmos Geografia nas escolas, o que justifica a presença dessa disciplina no currículo. Na concepção da autora, “[...] ensinar Geografia é, pois, promover o desenvolvimento amplo do estudante para que ele possa realizar práticas espaciais cidadãs, consciente de que a produção social da espacialidade também depende dele, visto que ele é partícipe dessa produção”.

Nesse percurso, a BNCC propõe um ensino de Geografia que possibilite a construção de aprendizagens geográficas, no sentido de fazer com que os estudantes possam fazer uma leitura de mundo a partir do lugar em que vivem. Dessa forma, para atingir tal objetivo, o percurso formativo na fase de escolarização necessita estar orientado por meio de processos que proporcionem aos alunos desenvolver a leitura do espaço por meio do raciocínio geográfico (Brasil, 2018).

Considero importante trazer alguns apontamentos que contribuiriam de forma definitiva para a implementação do novo EM, como a construção da BNCC e como os conteúdos de Geografia se apresentam nesse documento. A ideia é situar em que condições e para onde se direciona o ensino de Geografia com essa proposta curricular.

Com esse propósito, a criação da BNCC proposta pelo Ministério da Educação representa um processo que exigiria muito debate e reflexão por parte dos educadores que atuam nas instituições de ensino de todo o Brasil. Entretanto, a partir da MP 746/16, tal documento foi estruturado por um grupo de especialistas a serviço do MEC, sem um debate mais amplo e sem levar em consideração o que pensam os principais sujeitos desse processo, além da desigualdade e diversidade ímpar que caracteriza este país (Giroto, 2017; Ferreti, 2018; Fernandes, 2021).

O período de construção da BNCC ocorreu entre 2010 e 2018, ano em que foi efetivada. Segundo Richter e Moraes (2020), foram realizados seminários, conferências, além de diversas publicações de resoluções, portarias e leis, com destaque para duas conferências ocorridas em 2010 e 2014, a Conferência Nacional da Educação (CONAE). Nesse contexto, os autores

reiteram que a normatização da BNCC encontrou respaldo legal na Lei 13.005/14, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014.

Assim, o Ministério da Educação começou a elaborar esse documento para definir os "direitos e objetivos da aprendizagem" estipulados pela Lei do PNE. A comissão de especialistas para esse fim foi composta por representantes indicados pelos estados, que já em 2014 disponibilizaram a primeira versão da BNCC para consulta e discussões nas escolas. Quando o governo de Michel Temer assumiu, os documentos já haviam passado pela fase de consulta pública e uma segunda versão havia sido formulada com "contribuições" dos professores, levando o novo governo a dar celeridade aos rumos já planejados e dotados de intencionalidade para esses documentos (Silva, 2018; Richter e Moraes, 2020).

É oportuno destacar que as “contribuições” dos professores, foram mínimas, visto que me recorde de receber este documento na escola com um tempo recorde para opinar e inferir sobre ele. Assim, fomos divididos em grupos pela coordenação escolar, e cada grupo recebia uma parte do documento para fazer uma leitura, sugerir a supressão de algo com o qual não concordava, geralmente mudar ou excluir um termo, reformular outro, tudo num processo bastante acelerado. Depois dessa leitura, os grupos escolhiam um representante para participar de um encontro regional e levar as indicações feitas no documento pelos demais grupos." Nessa direção,

Uma das críticas contundentes é que o processo de elaboração da BNCC foi marcado pelas circunstâncias políticas, pelo acirramento das divergências e pela imposição de determinados grupos, resultando em uma reduzida participação dos docentes, dos profissionais da Educação e da sociedade em geral (Guimarães, 2018, p. 1040).

Além disso, segundo Giroto (2017), a comunidade geográfica brasileira, composta por professores e estudantes dos diferentes níveis de educação, respaldada pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), repudiava totalmente as propostas curriculares para o ensino de Geografia nas quais não houvesse um debate amplo e democrático com os diferentes sujeitos no processo de elaboração e implementação, como ocorreu com a BNCC.

Em meio às adversidades do período de transição de governo em 2016, realizaram-se seminários estaduais com professores, gestores e especialistas, dando início à redação da terceira versão do documento. No entanto, a versão final da BNCC, incluindo o EM, só foi finalizada em 2018. Nessa ordem de ideias, com base em Brasil (2017a), Richter e Moraes (2020, p. 143-144) destacam que:

[...] o Ministério da Educação (MEC) entregou a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e em dezembro deste mesmo ano foi homologada pelo ministro da educação. Diferentemente das versões anteriores, a 3ª versão da BNCC não contemplou o Ensino Médio (EM). A justificativa para a exclusão deste nível de ensino foi o fato de o mesmo ter sido modificado substancialmente após a Reforma do EM, Lei nº 13.415/2017.

[...] Em agosto de 2018, começou a mobilização para a elaboração da BNCC do EM, e em dezembro do mesmo ano o documento final foi homologado e apresentado a toda sociedade.

Giroto (2019) tece algumas considerações relevantes acerca do quanto os defensores da BNCC quiseram nos fazer acreditar que este documento é uma das políticas educacionais mais adequadas para garantir educação de qualidade para os jovens deste país. O argumento principal apresentado para esse fim diz respeito aos direitos de aprendizagem relacionados às competências e habilidades específicas que os estudantes deverão desenvolver, as quais garantem os avanços desejados e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade na educação ofertada.

Por outro lado, o autor faz um alerta de que, no documento base, no que tange à qualidade e às variáveis que mais dificultam o processo de ensino-aprendizagem, pouco é tratado pela BNCC. Nesse sentido, Giroto (2019, p. 4) destaca: “em nossa perspectiva, esse silenciamento revela baixa disposição dos defensores da BNCC em construir debate amplo e democrático sobre as medidas necessárias para avançarmos na efetivação do direito à educação para todos e todas no país”.

Ainda com base em Giroto (2019), os grupos empresariais, como a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o Todos pela Educação, para citar alguns, são grandes defensores desta reforma e difundem a ideia de que a BNCC promoverá igualdade de oportunidades para os escolares. Com efeito, o autor chama a atenção ao dizer que associações científicas, profissionais da educação, movimentos sociais e de trabalhadores não coadunam com esse pensamento e fazem diversas críticas ao documento, principalmente no que se refere às desigualdades das condições de ensino e aprendizagem que vivenciam tantos professores e alunos em todo o país.

Ampliando essa discussão, Fernandes (2021) postula que a MP e a Lei da reforma do EM retomaram a concepção educacional que vinha se desenrolando desde os anos de 1990 e que acelerou a partir do novo governo de Temer, propondo não somente o desenvolvimento de competências e habilidades, mas também de princípios de uma formação tecnicista que tem como foco a formação para o mercado de trabalho.

Luz Neto (2022, p. 3730), baseando-se em Young (2007), faz uma reflexão importante ao dizer que “[...] em coexistência com a função social da escola, que é de aquisição de

conhecimento que empodere os sujeitos, há os grupos sociais pró-mercado de trabalho capitalista, os quais disputam essa função e tentam inseri-la na lógica mercadológica, como ensino vocacional”. Em outras palavras, a intenção é formar a classe trabalhadora para atividades “laborais” simples e as escolas são vistas como fábricas que devem, antes de qualquer coisa, apresentar bons resultados. Assim,

[...] a MP nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017) liquida com o Ensino Médio como etapa final da educação básica, confronta a Constituição e anula a LDB e o Plano Nacional de Educação (PNE). Embora ambos tenham sido retalhados pelas forças do capital, no embate e na luta preservavam conquistas ampliadas para os filhos da classe trabalhadora que, em sua grande maioria, frequentam o ensino público (Motta; Frigotto; 2017, p. 368-367).

Por outro lado, as instituições privadas que atuam no EM continuam empreendendo seus projetos de preparar seus alunos para ocupar as vagas nas universidades públicas, especialmente nos cursos de maior concorrência, como por exemplo: medicina, odontologia, engenharias e direito, além de instrumentalizá-los não somente para o ingresso no ensino superior, mas também para a aprovação em concursos públicos (Luz Neto, 2022).

Giroto (2018) considera que os objetivos para uma formação cidadã e para o mundo do trabalho não são uma novidade, pois isso já faz parte do conjunto de objetivos previstos para o EM, presentes no artigo 35 da LDB 9.394/1996. À vista disso, Silva (2018, p. 5) expõe que “[...] sob a aparência de novo, a atual reforma do ensino médio acoberta velhos discursos e velhos propósitos”. Em se tratando dos motivos relacionados ao curto tempo para pôr em prática essa reforma, essa autora apresenta o seguinte questionamento:

Que razões de urgência justificariam essa ação? Dentre os argumentos apresentados na Exposição de Motivos desse documento encontramos a intenção de “corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho”, e que a proposta de divisão em opções formativas distribuídas por áreas do conhecimento ou formação técnico-profissional estaria “alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF)” (*Ibid.*, 2018, p. 2).

Em conformidade, os estados organizaram seus currículos tendo como referência o documento elaborado pelo MEC, que objetiva resolver os problemas de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, foram realizadas algumas alterações na LDB, como, por exemplo, no artigo 36, que acrescenta na redação do currículo do ensino médio os itinerários formativos e ainda “[...] Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação” (Silva, 2018, p. 5).

Em se tratando da organização curricular do tempo de permanência do estudante na unidade de ensino, para as escolas que atendem de forma parcial, a carga horária tem um total de 3.000 horas, das quais 1.800 horas são destinadas ao currículo comum e 1.200 horas aos itinerários formativos. Para as que funcionam em tempo integral, a carga horária se amplia para 4.800 horas (Mato Grosso, 2021).

Além disso, a Medida Provisória nº 746, pautada em uma política pública promovida pelo Estado brasileiro, estabeleceu mudanças no artigo 36 da LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que passa a vigorar com as seguintes alterações:

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, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional (Brasil, 2016).

Outro aspecto a considerar é que o governo ainda conseguiu achar viável o financiamento público de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para instituições privadas que ocupam um papel no itinerário de formação técnica e profissional. (Ferreti, 2018; Silva 2018; Fernandes (2021).

A esse respeito, Araújo (2019, p. 62) alerta que “[...] cursos oferecidos por estes ‘centros’ (que não têm regulamentação legal) sejam pagos com recursos do Fundeb (por isso a necessidade de alterar a lei que regulamenta o financiamento da educação básica)”. Essa manobra, permitida pela alteração na LDB, favorece a transferência de recursos públicos do Fundeb para empresas privadas.

Além disso, outro ponto bastante controverso é que pessoas sem formação docente, com “notório saber”, poderão atuar como professores. As justificativas para o “notório saber” são que esses profissionais atuarão estritamente no itinerário de formação técnica e profissional (Brasil, 2016).

Contudo, Silva (2018, p. 3) salienta que esta proposição “[...] institucionaliza ainda maior precarização do trabalho docente e significa o comprometimento da qualidade da educação profissional”. Essa situação provoca, no mínimo, indignação por parte dos professores, pois a ideia que se tem é de que qualquer pessoa pode entrar em uma sala de aula e exercer a função docente.

Como podemos observar, a construção da BNCC apresenta vários pontos questionáveis, mas iremos nos ater àqueles que, em especial, atingem diretamente o ensino de Geografia, posto que essa organização curricular para o EM, ao desobrigar vários componentes curriculares da grade de ensino e agrupá-los em itinerários formativos, certamente põe em risco aquilo que a ciência geográfica vem propondo, ou seja, pensar sobre o espaço e preservar sua autonomia enquanto campo de conhecimento.

Com efeito, o quantitativo de páginas da BNCC da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) é, ao todo, 19 laudas, que se inicia na página 561 e termina na página 579. Além disso, dessas, 9 páginas fazem uma apresentação sucinta e integrada do que compete à área das CHSA trabalhar e o restante se resume em expor as competências e habilidades para o grupo de disciplinas. O que podemos notar é que o documento está mais preocupado em apresentar as habilidades a serem cumpridas pelos docentes em sala de aula do que propriamente os meios de como os professores conseguirão desenvolver essas habilidades com seus estudantes. E ainda, a parte teórica da Geografia, assim como da Sociologia, História e Filosofia, é exígua, pouco explorada.

Por outro lado, os problemas de aprendizagem que colaboram para os baixos resultados, a evasão e o abandono escolar são muitos, mas em nenhum momento são abordados os métodos que essa proposta pretende usar para resolvê-los. Quando pensamos no discurso dos defensores da reforma, a resolução de todas as intempéries envolvendo o EM aconteceria como um passe de mágica: muda-se o currículo e o problema está resolvido.

Assim, a preocupação, ao que parece, é simplesmente cumprir com uma cartilha de habilidades, e todos os problemas já discutidos nesse estudo, como a falta de infraestrutura das escolas e os problemas existentes em um país tão desigual, não ocuparam lugar de destaque na elaboração dessa política educacional.

Na visão de Pinto e Carneiro (2020, p.4):

O momento atual carece de muitas reflexões, os desafios da geografia escolar no Ensino Médio, qual apresentado pela nova Base Nacional Comum Curricular, documento oficial dividido em quatro grandes áreas, onde a Geografia como disciplina passa a fazer parte do conjunto de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tendo implicações bastante contraditória acerca das categorias conceituais do seu objeto de estudo no ensino médio.

Os indicativos se direcionam para um entendimento no qual, por mais que o ensino da Geografia seja profícuo e possibilite ao aluno pensar sobre sua realidade e intervir sobre ela, não foi relevante para os idealizadores da reforma. Por sua vez, o estudo realizado na BNCC

do EM, no que concerne ao campo das CHSA, aumenta nosso rol de preocupações. Isso porque, no documento para o Ensino Fundamental, existe uma organização de todos os componentes curriculares, cada um com sua autonomia e identidade, mas não podemos dizer o mesmo sobre a BNCC do novo EM.

De modo que, na BNCC do EM, os conteúdos de Geografia nessa fase de escolarização foram pulverizados na área das CHSA. Devido a essa complexidade, Pinto e Carneiro (2020, p. 13) tecem um questionamento que acredito ser pertinente para a nossa discussão: “será que essa disciplina vai perder a sua legitimidade escolar”? Esse questionamento se dá em razão de que os conteúdos das disciplinas estão juntos e os assuntos da Geografia estão diluídos nessa grande área.

No entendimento de Portela (2018), esse enquadramento da Geografia em uma grande área poderá permitir um entendimento pelas crianças e jovens, num futuro próximo, de que essa disciplina é dependente das CHSA, sendo simplesmente um componente curricular da área, ao perder sua autonomia. Outro ponto mais preocupante que a autora pontua para longo prazo é justamente o risco de a Geografia se diluir em virtude dos conhecimentos geográficos se enfraquecerem pelas fronteiras entre os outros componentes dessa área do conhecimento.

Ademais, uma das perguntas emblemáticas para esse momento em que caminha o ensino de Geografia nessa proposta curricular de conteúdos integrados é: “e o conhecimento do espaço geográfico, a partir de suas categorias de análises – lugar, território, região e paisagem, qual outra disciplina terá a autonomia para discuti-las”? (Pinto e Carneiro, 2020, p. 13). Na visão desse autor, essas são categorias importantes para a ciência geográfica e, sem a pretensão de desmerecer as outras ciências, “é papel da Geografia discutir, com bastante pertinência, o sentido da produção do espaço do homem a partir de suas ações sobre este” (*Ibid.*, p. 14).

As categorias de análise geográfica citadas por esses autores são fundamentais para as conexões importantes que a Geografia propõe, posto que servem de lentes para que os estudantes tenham o entendimento de que os fenômenos que ocorrem, por exemplo, entre o local e o global, possuem estreita relação tanto na esfera da produção quanto do mercado a nível global, bem como quais sujeitos e em que escala têm acesso a essa economia globalizada. Portanto, “no espaço (em um lugar) se dá a produção, a distribuição e o consumo de mercadorias. Nele são realizados fluxos de diversas naturezas (pessoas e objetos) e são desenvolvidas relações de trabalho, com ritmos e velocidades variados” (Brasil, 2018, p. 563).

Importa salientar que não foi ao acaso que, nos últimos anos, estudos e pesquisas sobre temas advindos da Geografia escolar tenham chamado a atenção devido à sua importância como conhecimento no processo de aprendizagem de crianças e adolescentes, em razão de que esse

conhecimento colabora para que os escolares compreendam a realidade. Por isso, a necessidade de manter esse componente curricular de maneira autônoma e indispensável à formação do sujeito, assim como a História e a Sociologia, não deveria nem ter sido cogitada a possibilidade de não fazer parte dos conhecimentos obrigatórios para a formação dos estudantes.

Dadas essas considerações, mediante o panorama que se revelou através da análise feita na BNCC do EM, no que diz respeito à sua elaboração e posição em que se apresenta a ciência geográfica, é importante termos nosso olhar agora voltado para o estado de Mato Grosso, analisando o DRC/MT e o lugar dado à Geografia nesse documento.

2.3 O lugar do ensino de Geografia no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso

Conforme já explicitado anteriormente neste estudo, a obrigatoriedade do novo EM passou a valer a partir de 2022 em todas as escolas públicas e privadas do país. Cada sistema de ensino deverá estar harmonizado com a BNCC, documento que estabelece as competências e habilidades que se espera que os estudantes desenvolvam nos anos dessa escolaridade e deve estar articulado a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural dos estudantes (Brasil, 2017).

A partir da promulgação da Lei N° 13.415/2017, em Mato Grosso, a organização curricular do EM está sendo composta por dois blocos: um contemplando as disciplinas que compõem a formação geral básica, considerando a BNCC, e o outro composto pelos itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, destacando a relevância para o contexto local de cada unidade de ensino (Mato Grosso, 2021).

Com base nesses apontamentos, Mato Grosso construiu sua organização curricular à luz da BNCC e preparou para a área das CHSA uma estrutura integrada para as disciplinas da área (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) em quatro grandes eixos, como pode ser visto no DRC/MT.

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada em quatro categorias, de modo a garantir aprendizagens às juventudes do Ensino Médio, fundamentais à sua formação enquanto sujeito e agente social: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Cada categoria pode ser desdobrada em outras ou ainda analisadas à luz da especificidade e das diversas situações sociais que se apresentam no Estado de Mato Grosso (Mato Grosso, 2021, p. 212).

Dito isso, o DRC/MT (Mato Grosso, 2021) propõe para a área das CHSA o trabalho interdisciplinar, transdisciplinar e integrado. A ideia de integração presente na BNCC também se mostra nesse documento ao destacar que "[...] é importante ressaltar que a interdisciplinaridade sempre foi um desafio e uma necessidade. As Orientações Curriculares de Mato Grosso (2012) elencaram a importância desse método para a área de Ciências Humanas" (Mato Grosso, 2021, p. 219).

Ademais, a estrutura da área de CHSA foi organizada por competências e habilidades nessa perspectiva de Educação integral, "[...] e não segue a lógica da seriação presente no Ensino Fundamental" (Mato Grosso, 2021, p. 220).

Desse modo, seria a prática interdisciplinar o caminho mais indicado para lidar com os conteúdos organizados de maneira integrada pela BNCC e DRC/MT? Diante dos fatos, é importante destacar que, na formação acadêmica dos professores, não existe uma integração, um ensino por meio da interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade. Entretanto, é solicitado ao professor da Educação Básica, que não recebeu essa formação, que realize o trabalho interdisciplinar, para o qual não foi preparado.

Acredito ser valorosa a prática interdisciplinar, porém, são muitos os desafios para esse fim, como a dificuldade das escolas em proporcionar hora-atividade compartilhada por área, o que na maioria das vezes não ocorre, em razão de muitos professores trabalharem em mais de uma escola ou os horários para planejamento serem incompatíveis. Além disso, a afinidade entre os profissionais também é um fator decisivo para a efetividade de um trabalho envolvendo mais disciplinas.

Outro ponto bastante enfatizado no DRC/MT, especialmente nas CHSA, é a defesa do protagonismo juvenil, que espera que os jovens do EM sejam capazes de desenvolver sua autonomia e habilidade na produção de conhecimento científico. Ademais, as metodologias ativas que centram o ensino diretamente no estudante, com o professor ocupando uma posição secundária de intermediador no processo de ensino-aprendizagem, fazem parte da filosofia dessa proposta de ensino.

Além desses indicativos, uma questão que chama a atenção no documento refere-se à flexibilização do currículo e aponta que, nessa fase de escolarização, deve haver um projeto de vida acadêmica e profissional. Como podemos observar, existe um alinhamento entre as propostas do currículo do governo federal e da rede estadual de ensino de Mato Grosso.

Neste sentido, os princípios específicos garantidos na Resolução CNE/CEB Nº 3, de 21 de Novembro de 2018, em seu 5º artigo, justificam a abordagem que a área de CHSA pretende contribuir: I - formação integral do estudante; II - projeto de vida

como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante; III - pesquisa como prática pedagógica; IV - respeito aos direitos humanos; V - compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos; VI - sustentabilidade ambiental; VII - diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico; VIII - indissociabilidade entre educação e prática social. A garantia destes princípios coaduna com a ampliação de oferta e oportunidades atreladas ao currículo inerente à área de CHSA (Mato Grosso, 2021, p. 212-213).

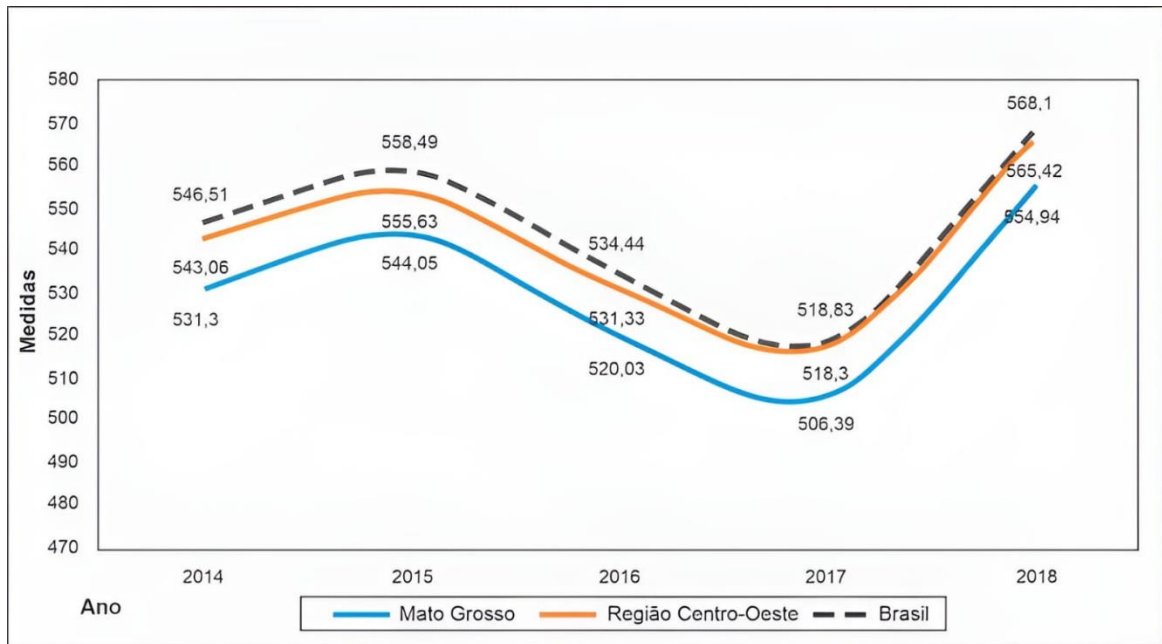
Convém assinalar que a BNCC desconsidera as enormes disparidades regionais e até mesmo locais entre as escolas quando propõe um currículo sem levar em consideração essas diferenças. Particularmente nas CHSA, a proposta é tão enxuta que não dá conta de garantir o essencial de cada uma delas.

Por outro lado, percebe-se no DRC/MT (Mato Grosso, 2021) ao menos um discurso em relação às desigualdades existentes entre as escolas desse estado. Dito de outra forma, o estado não se mostrou alheio a esses detalhes que são essenciais para se pensar a Educação de um país, ao dizer claramente que “[...] o ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em Mato Grosso é composto por diversas realidades difíceis de enquadrar em apenas um diagnóstico” (Mato Grosso, 2021, p. 213).

Ao considerarmos as diversas realidades cotidianas enfrentadas pelos jovens na atualidade, o DRC-MT do Ensino Médio tem como objetivo a implementação desta etapa, partindo do princípio de habilidades e competências que atendam os anseios educativos das juventudes, respeitando o protagonismo estudantil e seu projeto de vida. No entanto, para que isso se efetive, é indispensável a melhoria das condições de acesso e permanência dos estudantes, com maiores investimentos em equipamentos, ampliação dos espaços físicos, investimentos em materiais pedagógicos e formação continuada dos profissionais da educação: professores, técnicos administrativos e apoios administrativos educacionais (Mato Grosso, 2021, p.218).

Outro ponto que diferencia a DRC/MT da BNCC é que, além do documento estadual apresentar cerca de 55 páginas para a área das CHSA, todas as habilidades são acompanhadas por um objeto de conhecimento, ou seja, os conteúdos a serem trabalhados pelos professores. Isso não ocorre no documento normativo do governo federal.

Quanto às avaliações externas, como o Saeb, por exemplo, que envolve especialmente os conhecimentos de Português e Matemática, o diagnóstico para as Ciências Humanas apresenta poucos levantamentos, ficando direcionado apenas ao desempenho nas avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como podemos observar no gráfico da Figura 12.

Figura 12 - Média das Ciências Humanas e suas tecnologias no Enem, 2014-2018

Fonte: DRC/MT (Mato Grosso, 2021)

Os dados (Figura12) revelam que o desempenho dos estudantes na área das CHSA em Mato Grosso, de 2014 a 2018, vem apresentando uma tendência oscilante, que se expressou também nos índices nacionais e regionais. A menor média verificada foi de 506,39 pontos em 2017 e a maior foi de 554,94 pontos em 2018. Observou-se que Mato Grosso apresenta valores médios consistentemente inferiores aos da região Centro-Oeste e do Brasil ao longo do período de análise. No entanto, vale ressaltar que, após um período de declínio entre 2015 e 2017, a média das CHSA iniciou uma nova fase de crescimento no estado, na região e no país.

Mediante o exposto, é importante entender a organização curricular de Mato Grosso para compreender como o ensino de Geografia será articulado com os arranjos curriculares implementados para as turmas de 1º e 2º anos do EM. Isto posto, a flexibilização do currículo inclui os itinerários formativos, responsáveis por ajustar o currículo às necessidades dos estudantes; as trilhas de aprofundamento, que visam ampliar a formação básica em cada área; e as eletivas, que também são desenvolvidas dentro dessa perspectiva. Além disso, o projeto de vida é ofertado como parte integral do currículo ao longo dos três anos do EM (Mato Grosso, 2021).

Em se tratando das Eletivas, segundo o DRC/MT (Mato Grosso, 2021), elas têm a pretensão de estimular o estudante a experimentar e despertar seu interesse em diferentes temáticas, inclusive dando abertura para fazer uma carga horária diversa da escolha de sua trilha de aprofundamento. Já o Projeto de Vida “tem como objetivo principal desenvolver a

capacidade do estudante de significar a sua existência, permitindo que tomadas de decisões façam sentido e sejam imbuídas de planejamento” (Mato Grosso, 2021, p. 405). A ideia parte de que o jovem compreenda que planejar o seu futuro é possível com base no seu interesse, suas escolhas e que esse futuro depende das tomadas de decisões corretas que se façam no presente.

Portanto, cada área do conhecimento oferta uma trilha com carga horária específica, cuja finalidade seria ampliar a formação geral básica de cada área, “[...] articulando os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), considerando o contexto e o interesse dos estudantes, explorando potenciais e vocações” (Mato Grosso, 2021, p. 405).

Enfim, se toda a narrativa em relação às trilhas de aprofundamento é pautada para potencializar e diversificar a Educação Básica e se os itinerários formativos são postos como a parte flexível do currículo e as opções de escolha dos estudantes seriam a cereja do bolo desta proposta curricular, trazemos a seguinte observação: o discurso no papel deixa lacunas se pensarmos, por exemplo, em cidades menores que possuem uma ou duas escolas que ofertam o EM, como uma cidade que possui apenas uma escola de formação regular. Como seria essa flexibilização curricular? A esse respeito:

No que se refere às Trilhas de Aprofundamento, as unidades escolares deverão ofertar, no mínimo, duas para que seja assegurado ao estudante o direito à escolha. Para os municípios que possuem apenas uma escola que oferta Ensino Médio, a orientação é a oferta de Trilhas de Aprofundamento Integradas. Tais Trilhas constituem-se em propostas de aprofundamento articulando as áreas de conhecimento e possibilitando, assim, que todas sejam contempladas. As Trilhas de Aprofundamento Integradas podem se constituir, também, entre área de conhecimento e a Formação Técnica e Profissional (Mato Grosso, 2021, p. 406-407).

Com base nessa assertiva, a solução foge totalmente do discurso de oferecer uma trilha de aprofundamento que oportunize ao estudante aprimorar seu conhecimento na área de interesse, pois a solução proposta foi oferecer uma trilha integrada na escola. Além disso, a proposta é vaga e não deixa claro como esse conhecimento seria trabalhado de forma integrada nessa trilha, qual professor e de qual área de conhecimento lideraria essa integração, ou como seria a distribuição da carga horária entre os componentes curriculares.

Outro aspecto a considerar é como uma escola militar, com seu regimento diferenciado, receberia a matrícula de um jovem de outra escola para cursar um de seus itinerários. Se não há uma explicação clara para essas questões, como se pode afirmar que esse aluno vai estudar de fato aquilo que é atrativo para ele? Conforme argumenta Silva (2018, p. 5):

[...] os itinerários formativos serão ofertados em conformidade com as “possibilidades dos sistemas de ensino” sem assegurar, portanto, a tão proclamada escolha e protagonismo dos estudantes; que, também em conformidade com as possibilidades, as redes de ensino poderão compor “itinerários formativos integrados”.

Após a apresentação de todo esse panorama, a organização da estrutura curricular para o ano de 2022, o primeiro ano de reforma na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, começou com as turmas do 1º ano do EM. Assim, foi ofertada a seguinte distribuição de carga horária para o itinerário das Ciências Humanas, conforme a Figura 13.

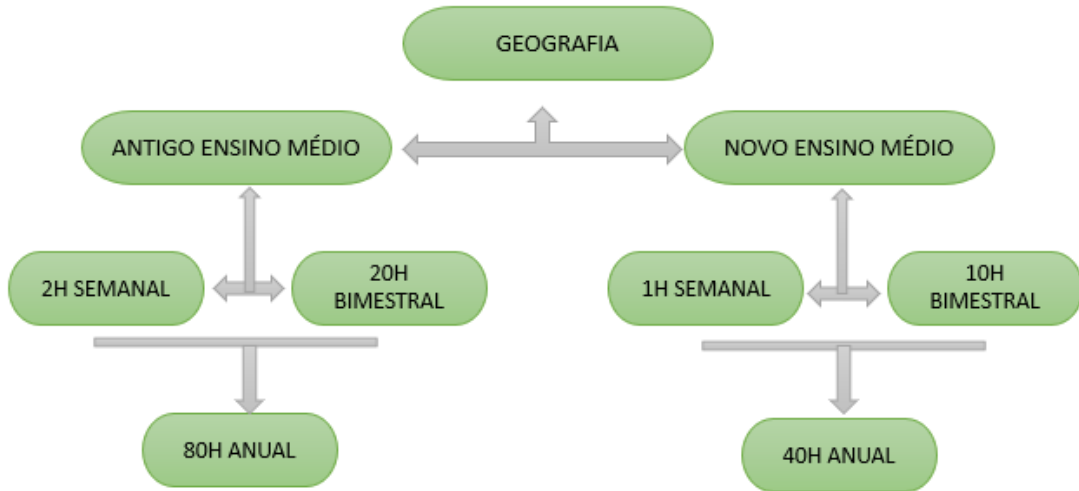
Figura 13 - Itinerário formativo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de MT em 2022



Fonte: Matriz curricular de Mato Grosso – Sistema Sigeduca, (2022).
Org.: Elaborado pela autora, (2023).

Como podemos observar (Figura 13), as disciplinas possuem a mesma carga horária, com uma aula semanal, totalizando dez aulas por bimestre. Portanto, nota-se que houve mudanças na carga horária de Geografia e História em relação aos anos anteriores, como podemos acompanhar pela figura comparativa que segue (Figura 14). Nos dados apresentados, as aulas de Geografia somavam 20 horas por bimestre, totalizando 80 horas no ano letivo. Entretanto, na grade ofertada para o ano de 2022, no qual se iniciou a reforma, as aulas tiveram a carga horária reduzida pela metade, totalizando apenas 40 horas anuais na disciplina."

Figura 14 - Fluxograma comparativo da carga horária de Geografia no EM - Mato Grosso, 2022



Fonte: Matriz curricular de Mato Grosso – Sistema Sigeduca, 2021/2022.
Org.: Elaborado pela autora, (2023).

Compreende-se que, de fato, o que a Geografia tem como garantia até o momento é apenas uma aula semanal. A oferta da eletiva não garante que será ministrada por um professor de Geografia e, se for trabalhada por outro professor da área, é possível que o trabalho se aproxime mais da disciplina de formação desse profissional. Outrossim, as trilhas de aprofundamento de Geografia só serão ofertadas caso os alunos escolham o itinerário das CHSA. Assim, não existe nenhuma garantia de que os professores de Geografia terão disponibilizada de forma contínua a trilha de aprofundamento, posto que isso depende exclusivamente da "vontade" do aluno.

No final de 2022, foram apresentados aos alunos os seguintes itinerários (Figura 15) para que eles pudessem escolher dois, entre os quatro blocos que gostariam de cursar no ano de 2023:

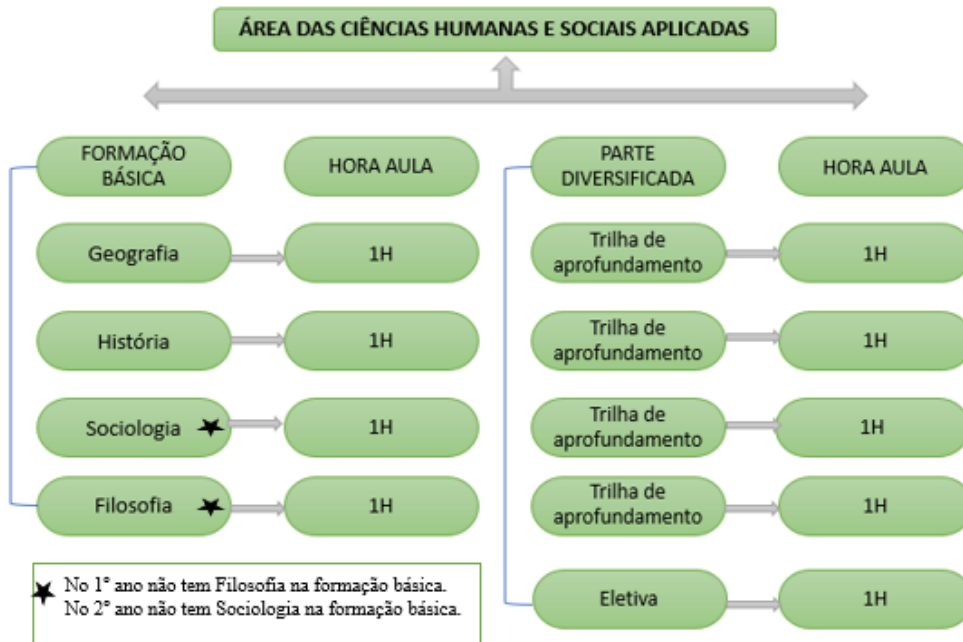
Figura 15 - Organização das áreas do conhecimento para o ano de 2023 em Nova Xavantina-MT



Fonte: Seduc/MT, (2022).
Org.: Elaborado pela autora, (2023).

Na Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira, em Nova Xavantina/MT, os alunos escolheram dois blocos, a saber: Bloco I (Linguagem e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e Bloco III (Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). A partir das escolhas dos alunos, é importante observarmos como está organizada a grade curricular da área das Ciências Humanas e como ficou a situação da Geografia nessa distribuição de carga horária, a partir da Figura 16.

Figura 16 - Distribuição de carga horária das Ciências Humanas na escola JK em Nova Xavantina/MT, 2023



Fonte: Matriz curricular de Mato Grosso – Sistema Sigeeduca, (2023).
 Org.: Elaborado pela autora, (2023).

Duas observações importantes podem ser destacadas na Figura 16, que são: primeiro, as disciplinas de Sociologia e Filosofia, que na proposta curricular do antigo EM dispunham de 1 hora-aula, na atual proposta, devido à redução de carga horária da formação básica, no 1º ano do EM, não é ofertada a disciplina de Filosofia, apenas a trilha de aprofundamento de Filosofia. No 2º ano do EM, não é disponibilizada a disciplina de Sociologia, apenas a trilha de aprofundamento de Sociologia. E a outra observação refere-se que no caso da Geografia, recai sobre os professores a mesma carga horária anterior, porém dividida entre a trilha de aprofundamento e a disciplina de Geografia, resultando em mais um diário a ser preenchido e mais atividades e avaliações para planejar.

Resumindo, aumentou o trabalho dos docentes, o que reflete no tempo destinado para planejamento, bem como na qualidade dessas aulas, uma vez que há uma descontinuidade dos conteúdos, pois trata-se de uma aula de Geografia e uma de trilha de aprofundamento. Como se nota, essa proposta também interfere na qualidade de vida do professor.

Por essa razão, não podemos dizer que as coisas permaneceram iguais se compararmos o total de horas-aula no EM anterior com o atual. No antigo currículo, eram 2 horas-aula de Geografia por semana, mas agora dobraram as responsabilidades de trabalho dos professores de Geografia e História, posto que, ocorrendo a escolha do itinerário das Ciências Humanas, é

ofertada a disciplina de Geografia com 1 hora-aula e a trilha de aprofundamento com 1 hora-aula, ou seja, duas disciplinas nas quais o trabalho é dividido, porém dobrado.

De acordo com o DRC/MT,

Esta proposta permite trabalhar a pluralidade de ideias nas culturas juvenis, considerando as diversidades culturais e o protagonismo estudantil. O estudante deve ser capaz de compreender o mundo em que vive e participar das questões políticas e sociais, exercendo plenamente sua cidadania. Para isso, é necessário que o estudante compreenda as dimensões políticas, econômicas, sociais, históricas e ambientais, para intervir e defender ideias, analisando criticamente os diversos contextos sociais e históricos (Mato Grosso, 2021, p. 508).

Nessa perspectiva, o objetivo pensado para este percurso de aprofundamento, segundo Mato Grosso (2021), é que os estudantes desenvolvam habilidades e competências que lhes permitam analisar uma variedade de questões sociais, culturais e ambientais, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo que garantam a tomada de decisões. Ademais, devem estar ativamente envolvidos na proposição, implementação, avaliação e proposição de soluções para questões socioculturais e/ou ambientais em nível local, regional, nacional e/ou global.

O que compete à trilha de Geografia também se encontra enquadrado na área, de modo que foram elencadas as competências/habilidades, os objetos do conhecimento (conteúdos) e as sugestões de como os professores poderão trabalhar tais conteúdos, como apresentamos no Quadro 4:

Quadro 4 - Módulo I – Eu faço parte da política - Eixo estruturante: Investigação Científica

| HABILIDADE ESPECÍFICA DO EIXO | OBJETOS DE CONHECIMENTO QUE SERÃO MOBILIZADOS | PRÁTICAS SUGERIDAS |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| EMIFCHSA01) Investigar e analisar situações-problema envolvendo temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias. | 1. A organização do Estado brasileiro; 2. As concepções de cultura e ideologia; 3. A filosofia política e a Filosofia Moderna e Contemporânea; 4. Concepções e conceitos das Ciências Sociais, dos clássicos aos contemporâneos; 5. A historiografia, a etnografia, a história de vida e a Pesquisa Social. | Propor Seminários, palestras, mesas redondas e debates sobre desafios enfrentados pela comunidade que envolvam a participação desta; Realizar levantamento, formulação e teste de hipóteses, seleção de informações confiáveis, interpretação, elaboração e uso ético das informações coletadas para que o estudante identifique como utilizar os conhecimentos gerados para solucionar problemas diversos enfrentados pela comunidade; |
| EMIFCHSA02) Levantar e testar hipóteses sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, contextualizando os conhecimentos em sua realidade local e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica. | 1. A organização do Estado brasileiro; 2. A base econômica da sociedade; 3. Conceitos elementares geográficos: espaço geográfico, lugar, paisagem, território e região. 4. A globalização: informacional, cultural, geográfica, política e econômica; 5. Relativismo cultural, multiculturalismo, a questão étnico-racial e identidades. | Assistir documentários ou filmes sobre temas que envolvem a globalização. Produção de seminário dirigido por participante. Relato de experiências. Pesquisas com os diversos métodos de análise cultural, político e social inseridos nos eixos da CHSA, sobre a realidade local sugerida. |

| | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (EMIFCHSA03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, 1. Geografia social do Brasil; 2. A tecnologia, a mídia e mudanças sociais. 3. Desigualdade e sustentabilidade socioespacial urbana. na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias | <ol style="list-style-type: none"> 1. Geografia social do Brasil; 2. A tecnologia, a mídia e mudanças sociais; 3. Desigualdade e sustentabilidade socioespacial urbana; 4. Representação espacial de informações sociais com o uso da cartografia; 5. Lógica Clássica, Tipos de Argumento e Falácias. 6. Sócrates, Platão e Aristóteles e o argumento. 7. A Ciência Política no cotidiano. | Oficinas desenvolvidas pelos estudantes com a produção de conteúdo ou documentário sobre a importância da mídia nos tempos atuais. |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Trilha de aprofundamento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Mato Grosso, 2021)
Org.: Elaborado pela autora, (2023).

O Quadro anterior elenca os conteúdos para o primeiro bimestre. No entanto, há no documento a organização de quatro quadros com os conteúdos e habilidades, um para cada bimestre. Apresentamos o primeiro quadro para observarmos essa organização de conteúdos integrados numa grande área, na qual os professores deverão planejar em conjunto como esse conhecimento será trabalhado com o aluno. Todavia,

Um dos saltos qualitativos das últimas décadas do século XX, no campo da educação, é a de que o currículo da escola deve partir do conhecimento prévio do aluno e não de um elenco de conteúdos selecionados por órgãos educacionais superiores. Mesmo que esse pressuposto exista teoricamente, na prática o estilo convencional de ensinar continua a ser predominante - a listagem de conteúdos disciplinarmente constituídos e a imposição de proposições oficiais (Pontuschka, 2000, p.147).

Além disso, é importante deixar claro que foi disponibilizado material didático (material estruturado), assunto que iremos tratar mais adiante, para as disciplinas da Educação Básica. Porém, para as trilhas de aprofundamento não foi fornecido material didático, apenas foram elencados no DRC/MT (Mato Grosso, 2021) os conteúdos a serem trabalhados, ficando a cargo do professor pesquisar e preparar o conteúdo para trabalhar com a trilha de aprofundamento.

Em síntese, buscamos com este tópico verificar qual o lugar da Geografia no DRC/MT. Como podemos perceber ao longo deste texto, a visibilidade da Geografia é limitada, dificultada pela sua diluição junto às demais ciências da área. Acredito que, com essa organização curricular, será necessário que os professores assumam a responsabilidade de manter a autonomia da Geografia, com suas categorias de análise integradas à linguagem cartográfica,

ao menos no conteúdo trabalhado em sala de aula, a fim de não perder sua essência e importância junto aos escolares.

As preocupações que nos angustiam quanto à reforma do EM envolvem o ensino de Geografia como um todo. Contudo, no nosso recorte, procuraremos também destacar o papel central que a Cartografia escolar assume ao se configurar como uma importante linguagem para contribuir com diferentes propostas metodológicas de valorização, representação e análise do espaço geográfico.

Diante disso, Cavallini (2022), atento às mudanças curriculares de reestruturação do currículo do EM, procura um dos instrumentos de aprendizagem mais presentes na escola, o livro didático, para fazer uma análise crítica de como a linguagem cartográfica, especialmente os mapas, se mostra nos livros didáticos. Para esse autor, que se vale da visão de Cavalcanti (2019), quando diz que a Geografia na escola proporciona os meios para desenvolver o pensamento geográfico dos estudantes, ele procura investigar como esse pensamento está materializado nesses materiais didáticos a partir do mapa, pois “[...] trata-se de uma linguagem considerada potente para o processo de ensino-aprendizagem em Geografia” (Cavallini, 2022, p.17).

Nessa perspectiva, faremos uma investigação no material didático de Mato Grosso, chamado de material do sistema estruturado, buscando analisar a presença do mapa e de como essa linguagem, que é extremamente importante para o processo de ensino-aprendizagem, está articulada com os conteúdos geográficos.

3. PERSPECTIVAS DA CARTOGRAFIA ESCOLAR PARA O TRABALHO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DE GEOGRAFIA SOB A ÓTICA DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO

Este capítulo se divide em três tópicos, sendo que o primeiro apresenta uma análise detalhada de como está integrada a linguagem cartográfica, particularmente o uso de mapas, nos conteúdos de Geografia presentes no material do sistema estruturado (material didático) do EM de Mato Grosso. O estado de Mato Grosso optou por propor um outro material em detrimento do livro didático, de modo que a criação desse recurso educacional envolveu um processo de licitação, culminando na realização de um contrato entre o Governo do estado (por meio da Seduc-MT) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV), que é responsável pelo fornecimento deste recurso pedagógico para as escolas estaduais de Mato Grosso. Já no segundo tópico, concluímos nossa análise do material do sistema estruturado, que apresenta um grande vazio na Geografia de Mato Grosso. Autores como Cavalcanti (1999) e Callai (2010) defendem um ensino de Geografia com base no espaço de vivência do estudante, pois, conforme as concepções das autoras, para a aprendizagem ser efetiva, é necessário que os conteúdos geográficos tenham significado para os estudantes.

No último tópico, realizamos uma análise da presença da linguagem cartográfica na BNCC do EM, em razão da relevância da Cartografia para o ensino de Geografia. E, por último, o tópico 3.4 aborda a origem da Cartografia e sua função como instrumento de poder estatal, apoiando-nos em obras de referência, como as de Harley (1991), Francischett (2007) e Katuta (2020), entre outros notáveis autores. Além disso, exploramos a evolução do papel do mapa desde as civilizações mais antigas até o momento em que esse conhecimento se torna parte integrante do currículo escolar. Tecemos ainda algumas considerações acerca do Movimento de Renovação da Geografia, conforme descrito por Girardi (2014) e Moraes (2018), discutindo suas contradições em relação ao uso de mapas nas aulas de Geografia.

Em sua essência, este capítulo tem como principal preocupação discutir a linguagem cartográfica, a partir de sua potencialidade para o desenvolvimento do raciocínio geográfico dos escolares. Nesse sentido, é válido destacar que, no Brasil, houve um crescimento das pesquisas acadêmicas nesse campo, tendo início com autores pioneiros como Oliveira (1978), Almeida (1994), Castellar (1996), Katuta (1997) e Simielli (1999), para citar alguns trabalhos, e que continuam se fortalecendo com a contribuição de novos pesquisadores, exemplificados por Richter (2011), Fonseca (2012), Duarte (2017), Gomes (2017) e Ascensão *et al.* (2018), entre diversos outros.

3.1 A linguagem cartográfica presente no material do sistema estruturado do estado de Mato Grosso para a disciplina de Geografia do Ensino Médio

Temos vivenciado desde 2022 o desenrolar de políticas educacionais que impuseram, em um país com características culturais e econômicas diversas como o Brasil, uma padronização em sua estrutura curricular. Tais políticas têm provocado mudanças drásticas no cotidiano escolar dos estudantes e repercutido tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto no material didático utilizado pelos professores e alunos em sala de aula.

Partindo dessa conjuntura, Cavallini (2022) considera que, no arcabouço das reformas, o livro didático assume o papel de difundir as novas diretrizes. Havendo a necessidade de coerência com as normativas presentes na BNCC, que organizou de forma integrada os conteúdos das CHSA, as editoras produziram livros didáticos conforme o edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2021. Nesse sentido, houve mudanças estruturais, “quanto à estrutura do edital referente ao PNLD 2021, ele está organizado a partir de critérios comuns e específicos. Entretanto, os específicos são relativos a toda a área de conhecimento, não mais ao componente curricular” (*Ibid.*, p.53).

Dito isso, o MEC disponibilizou para os estados as coleções de livros didáticos produzidos pelas editoras por área do conhecimento e não mais por disciplina, como ocorria outrora. Entretanto, o governo de Mato Grosso optou por contratar, após processo licitatório, os serviços da FGV para produzir o material didático do estado (conhecido como material do sistema estruturado)¹⁰ para professores e alunos. Esse material é entregue impresso aos discentes em um único volume bimestral que agrega os conteúdos de todas as disciplinas. Outro ponto é que esse mesmo material didático fica disponível em cadernos separados por disciplina e série em uma plataforma digital chamada Plurall. Além do acesso ao material, a plataforma permite que os docentes publiquem atividades para os estudantes desenvolverem em sala de aula ou mesmo em casa.

É importante assinalar que a análise sistemática dos livros didáticos nas diversas disciplinas tem sido conduzida pelo PNLD para a rede pública de ensino desde 1996. Os critérios eliminatórios, conforme delineados no guia do livro didático do PNLD e nos editais

¹⁰ Em dois anos, os investimentos serão de R\$ 549 milhões. As apostilas são bimestrais e toda a implementação do sistema terá custo de R\$ 192 por aluno/ano. <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/19131866-seduc-ja-entregou-90-das-apostilas-do-sistema-estruturado-de-ensino-aos-estudantes-da-rede-publica#:~:text=As%20apostilas%20s%C3%A3o%20bimestrais%20e,%24%20192%20por%20aluno%20Fano>

do PNLD/2015 para a avaliação das coleções didáticas, são padronizados para todos os componentes curriculares (Prado; Carneiro, 2017).

No contexto educacional do estado de Mato Grosso, observa-se uma diferença significativa no processo de avaliação do material didático em comparação com o procedimento estabelecido para o PNLD. Enquanto esse programa promove uma avaliação criteriosa dos livros didáticos a serem utilizados em escolas de todo o país, garantindo o alinhamento com as diretrizes educacionais nacionais, o material didático (Sistema Estruturado) de Mato Grosso, embora apresente as habilidades indicadas pela BNCC, parece carecer de um processo similar, como veremos mais adiante.

É fundamental destacar que o material do sistema estruturado, também conhecido simplesmente como "material estruturado" pelos educadores, tem sido alvo de críticas por parte de professores de diversas disciplinas. Essas críticas abrangem desde erros de digitação até a abordagem superficial de determinados temas. Por exemplo, em Sociologia, uma professora relatou que a análise da obra "O Capital" de Karl Marx foi reduzida a uma página. Assim, nota-se que o material frequentemente apresenta discussões teóricas insuficientes, o que dificulta a compreensão dos alunos e sua capacidade de responder a algumas atividades.

Outra crítica relevante ao material estruturado está relacionada à disposição sequencial de determinados conteúdos, nos quais os professores acreditam que houve equívocos na escolha dos temas para cada ano escolar. Para ilustrar esse problema, podemos citar o caso de um aluno do 1º ano que está exposto a um conteúdo que, para ser compreendido adequadamente, requer uma discussão inicial. No entanto, essa discussão introdutória foi incluída no material destinado ao estudante do 2º ano.

Além disso, no contexto da Geografia, observamos a repetição de diversos temas que já haviam sido abordados no material estruturado do 2º ano em 2022, reaparecendo agora no material do 3º ano médio regular em 2023. Essa situação também foi relatada pelos professores de Sociologia e Filosofia. Esse padrão de repetição de conteúdos pode prejudicar os estudantes, uma vez que os expõe a temas idênticos em detrimento de outros, não estudados, que poderiam enriquecer sua formação.

Um detalhe curioso que chama a atenção no material estruturado é o fato de ele se afastar da abordagem preconizada pela BNCC e pelo livro didático atual. Notavelmente, sua produção preservou a autonomia das disciplinas, como ocorria antigamente com o livro didático. Nesse sentido, o material é organizado de forma a apresentar os conteúdos separadamente, cada um deles devidamente nomeado de acordo com o componente curricular correspondente,

abrangendo Geografia, História, Sociologia, Língua Portuguesa, Matemática e outras disciplinas, todas mantidas independentes.

Além disso, é importante destacar que cada professor recebe um exemplar do material correspondente à disciplina que leciona, e essa situação é vista como um aspecto positivo pelos docentes. Dessa maneira, mesmo com as críticas levantadas, muitos professores continuam demonstrando uma preferência pelo material estruturado com relação ao livro didático atual, visto que este é produzido por área do conhecimento, enquanto o material estruturado é por componente curricular. Entretanto, se o livro didático fosse ofertado por disciplina e não por área do conhecimento, devido às críticas ao material estruturado, os manuais didáticos certamente seriam a escolha dos educadores.

Neste cenário, a educação nas escolas públicas de Mato Grosso, sob o sistema estruturado de ensino proposto pelo governo estadual, oferece aos professores a flexibilidade de abordar os componentes curriculares de forma individual ou interdisciplinar, conforme seu interesse. Essa abordagem certamente facilita o trabalho dos docentes, uma vez que, de forma contínua, ainda não é comum o trabalho por área do conhecimento, considerando os desafios inerentes ao ensino interdisciplinar, como já discutido no 1º capítulo.

Além disso, a oferta de um recurso didático próprio de Geografia ajudou a manter viva a presença da linguagem cartográfica no material didático de Mato Grosso. Uma das vantagens do material estruturado dedicado à disciplina de Geografia reside no fato de que, devido à natureza peculiar dessa ciência, que incorpora a linguagem cartográfica como parte importante de seu aparato didático, essa linguagem pôde ser mantida e utilizada em grande parte das unidades e atividades correspondentes. Isso não apenas fortalece a compreensão dos alunos em relação a elementos geográficos, mas também promove a familiarização contínua com essa linguagem, que é evidentemente necessária para sua formação.

De antemão, nos propusemos a analisar a linguagem cartográfica presente no material do sistema estruturado do EM de Mato Grosso, destacando o mapa como objeto de análise desse material didático. Defendemos que o mapa é um recurso indispensável para potencializar o ensino de Geografia, de modo que consideramos relevante fazer essa análise mais detalhada desse recurso pedagógico. Em outras palavras, não iremos apenas computar o quantitativo desse instrumento nos conteúdos e atividades de cada unidade, mas também verificar se o mapa serve apenas para localizar o objeto ou se está integrado aos conteúdos de maneira que o estudante possa explorá-lo além da simples localização de um fenômeno geográfico.

Nessa perspectiva, apresentamos na Tabela 2, as unidades de cada bimestre do 1º ano do EM e o total de mapas contidos em cada uma delas.

Tabela 3 - Mapas presentes no material estruturado do 1º ano do Ensino Médio, 2023

| BIMESTRE | UNIDADE | MAPA/CONTEÚDO | MAPA/ATIVIDADE |
|--------------|-----------|---------------|----------------|
| 1º | 1 | 3 | 2 |
| | 2 * | 6 | 6 |
| | 3 * | 8 | 8 |
| 2º | 1 * | 17** | 11 |
| | 2 | 5 | 2 |
| | 3 | 6 | 2 |
| 3º | 1 | 3 | 4 |
| | 2 | 0 | 0 |
| | 3 | 7 | 4 |
| 4º | 1 | 2 | 1 |
| | 2 | 4 | 4 |
| | 3 | 3 | 7 |
| TOTAL | 12 | 64 | 51 |

*Conteúdo específico de Cartografia

** Cerca de 10 projeções de Peter, Mercator...

Fonte: Material estruturado de Mato Grosso, (2023).
Org.: Elaborada pela autora, (2023).

As informações (Tabela 2) quantificam um total de 64 mapas incluídos no corpo do texto, ou seja, integrados ao conteúdo das respectivas unidades temáticas, e outros 51 relacionados com as atividades de sintetização do conteúdo. Nesse contexto, duas situações chamam a atenção, a saber: 1) no 3º bimestre, na unidade 2, não existe a presença de mapas no conteúdo nem nas atividades correlacionadas com o tema “solo e atividades humanas”; 2) no 1º e 2º bimestres, as unidades 2 e 3 e a unidade 1, respectivamente, abordam conteúdos específicos de Cartografia, com os seguintes temas: localizando-se no espaço geográfico, elementos básicos de um mapa (nessa temática foi apresentado um mapa de anamorfose, que chama bastante a atenção dos alunos pelo estranhamento que esse tipo de representação provoca, ao não conservar as formas, mas destacar a espacialidade de um fenômeno) e as representações cartográficas.

Diante das informações apresentadas, fica evidente que o material estruturado destinado ao 1º ano do EM priorizou a exploração da linguagem cartográfica associada a conteúdos específicos de Cartografia em vez dos conteúdos geográficos em geral.

Outro ponto observado é que as imagens estampadas na capa das apostilas (Figura 17) são excelentes para serem exploradas logo na primeira aula. Existe uma representação do mapa do estado de Mato Grosso a partir de elementos característicos desse estado, como a pecuária, o agronegócio, a onça-pintada, o tucano, frutas típicas do Cerrado, entre outros. Sendo assim, a Figura 17 é uma ilustração que remete ao contorno geográfico do estado, como podemos observar pela Figura 18, para fins de comparação.

Figura 17 - Material estruturado do 1º ano do EM, 2023



Fonte: Material do sistema estruturado, 1º ano do EM, (2023).

Figura 18 - Mapa do Estado de Mato Grosso, 2023



Fonte: Produzido pela autora, (2023).

Logo de início, pelos elementos dispostos na Figura 17, o professor tem o instrumento ideal para problematizar a presença da Geografia no cotidiano do estudante, uma vez que eles são estimulados a manipular o pensamento e a desenvolver o raciocínio geográfico, estabelecendo conexões em diferentes escalas que abrangem desde o nível local até o global. Além disso, eles podem ser incentivados a debater a influência proeminente do agronegócio no estado de Mato Grosso, destacando seu papel fundamental na produção de *commodities*.

Além disso, os estudantes perceberão que a representação cartográfica pode assumir diversas abordagens, indo além dos mapas oficiais com os quais já estão familiarizados. Eles terão a oportunidade de observar uma rica diversidade na cartografia, que adota diferentes formatos.

No que concerne ao apostilado do 2º ano do EM, também quantificamos os mapas presentes nos conteúdos e atividades de cada unidade, como pode ser observado na Tabela 3.

Tabela 4 - Mapas presentes no material estruturado do 2º ano do Ensino Médio, 2023

| BIMESTRE | UNIDADE | MAPA/CONTEÚDO | MAPA/ATIVIDADE |
|--------------|-----------|---------------|----------------|
| 1º | 1 | 7 | 3 |
| | 2 | 13 | 3 |
| | 3 | 4 | 1 |
| 2º | 1 | 6 | 1 |
| | 2 | 5 | 2 |
| | 3 | 8 | 1 |
| 3º | 1 | 14 | 4 |
| | 2 | 6 | 0 |
| | 3 | 2 | 0 |
| 4º | 1 | 3 | 0 |
| | 2 | 1 | 0 |
| | 3 | 4 | 1 |
| TOTAL | 12 | 73 | 16 |

Fonte: Material estruturado de Mato Grosso, (2023).
Org.: Elaborada pela autora, (2023).

É possível identificar na Tabela 3, que há uma presença significativa de mapas no interior dos conteúdos, totalizando 73 mapas. Já nas atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes ao término da unidade, o número de mapas é bem menor, apenas 16. Além disso, podemos verificar que nas últimas quatro unidades da tabela, as atividades finais de cada uma delas não foram contempladas com mapas. Esse dado nos chama a atenção porque os conteúdos propostos no material para essas unidades (produção e circulação de capitais no espaço mundial; dinâmica do comércio mundial; o Brasil na economia globalizada e as revoluções industriais) necessitam muito da linguagem cartográfica como subsídio para ampliar a compreensão dos estudantes. Ao mesmo tempo, podemos notar através desses dados que no 3º bimestre (unidade 3), que propõe o conteúdo "Produção e circulação de capitais no espaço mundial", e no 4º bimestre (unidades 1 e 2), composto pelos temas "Dinâmica do comércio mundial" e "O Brasil na economia globalizada", o mapa foi menos evidenciado em comparação com os demais objetos do conhecimento.

No que diz respeito à interação dos mapas com os conteúdos, percebemos que, no material do 1º ano, grande parte dos mapas servem como instrumento de localização ou como ilustração para a visualização de fatores relacionados ao conteúdo, como a representação das

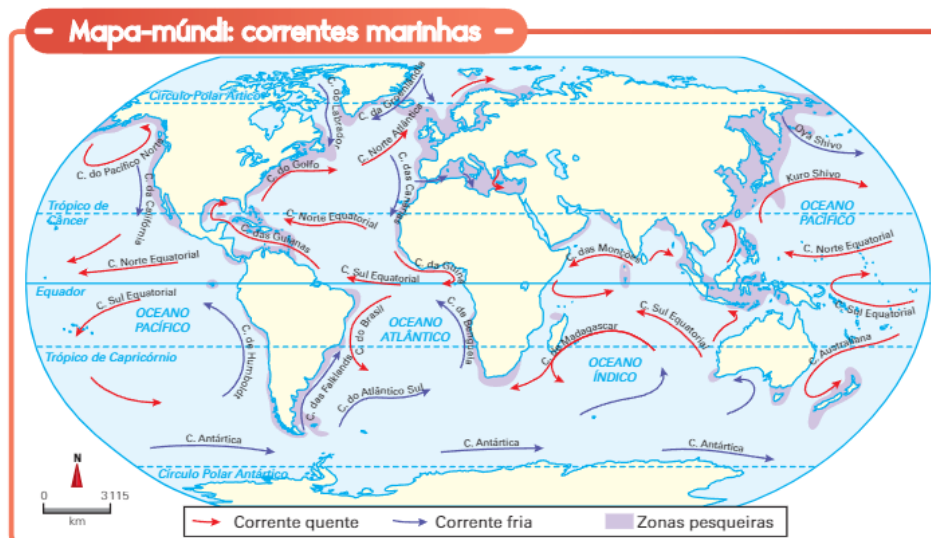
linhas de coordenadas geográficas ou a caracterização dos elementos constitutivos do mapa, especificamente os da Cartografia. O que nos chamou a atenção foi que a maior parte dos conteúdos do 1º ano do EM aborda temas mais relacionados ao relevo, solos, rochas, clima, hidrografia e vegetação, de modo que os mapas apresentaram mais a função de responder à pergunta geográfica “onde?” do que avançar para um questionamento mais amplo, como, por exemplo, "por que nesse lugar?".

Por outro lado, em um estudo intitulado "Professores Formadores em Cursos de Licenciatura em Geografia", publicado por Portela *et al.* (2020), foi apresentado um quadro resumindo a percepção dos professores formadores que ministram cursos de licenciatura em Geografia em relação à relevância das disciplinas específicas na formação de futuros professores. Os resultados revelaram que as disciplinas relacionadas à Geografia Física receberam maior ênfase na perspectiva dos docentes. Isso chama a atenção porque os temas mencionados pelos professores, como contribuintes para o desenvolvimento do pensamento espacial, coincidem com os conteúdos anteriormente destacados no material estruturado do 1º ano do EM. Dessa feita:

Nas respostas, os professores destacaram que o conhecimento sobre o clima, relevo, vegetação e hidrografia colaboram para a construção do pensamento espacial, tendo em vista que ajudam na compreensão da ocupação humana, das consequências e das possibilidades do desenvolvimento, da sustentabilidade e da cidadania, preceitos caros à formação dos professores de Geografia (Portela *et al.*, 2020, p.89).

Seguindo essa linha de raciocínio, no estudo do clima, constatamos que o mapa-múndi, (Figura 19), retirado do material estruturado do 1º ano, 3º bimestre (unidade 3), faz referência ao fator climático tanto no texto quanto no próprio mapa. A abordagem destaca as influências das correntes marítimas nos climas mundiais e seus reflexos na formação de desertos.

Figura 19 - Mapa referente às correntes marinhas frias e quentes no mundo



FERREIRA, Graça Maria Lemos; MARTINELLI, Marcello. *Atlas geográfico: espaço mundial*. São Paulo: Moderna, 2013. (Adaptado.)

Fonte: Material estruturado, 1ª série, caderno 3 e 4, (2023).

A partir do mapa (Figura 19), o aluno pode localizar e traçar o percurso das correntes marítimas e, no caso das correntes frias, inferir sobre os locais onde há desertos, como o de Atacama no Chile e o de Kalahari na África. Além disso, com a mediação do professor, é possível discutir as estratégias de sobrevivência, como captação de água e métodos de cultivo, que os grupos humanos nesses locais desenvolvem para atender suas necessidades básicas. Essas são possibilidades para humanizar os conteúdos da chamada Geografia Física, que costumam ser abordados de maneira dissociada das relações socioespaciais.

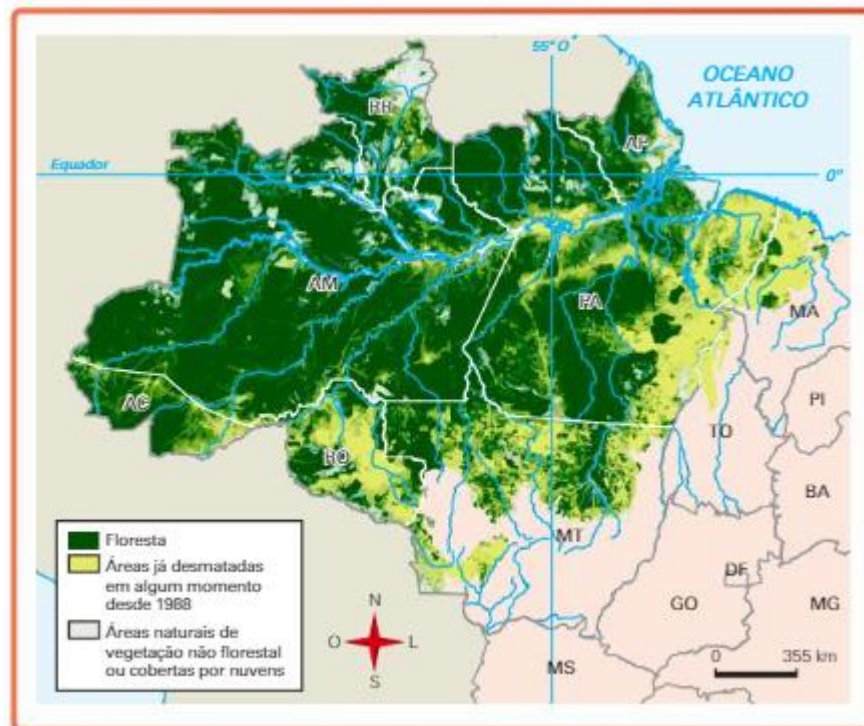
Como visto no mapa (Figura 19), é possível ir além da simples localização. No entanto, na Figura 20, a construção do mapa centra-se novamente na localização, neste caso, dos biomas brasileiros e suas áreas de ocupação. Já na figura 21, correspondente à atividade proposta para o 4º bimestre (unidade 2 – Biomas mundiais e brasileiros), é possível realizar uma boa discussão com os estudantes, não apenas sobre a localização das áreas devastadas, mas também sobre o contexto dessa exploração e as implicações que o desmatamento crescente na Floresta Amazônica pode ter em suas vidas.

Figura 20 - Distribuição dos biomas brasileiros



Fonte: Material estruturado, 1ª série, caderno 3 e 4, (2023).

Figura 21 - O avanço do desmatamento na Floresta Amazônica



Fonte: Material estruturado, 1ª série, caderno 3 e 4, (2023).

Por meio da linguagem cartográfica, são propostas novas formas de pensar a espacialidade e de promover inquietações problematizadoras das questões inseridas no espaço para os sujeitos da aprendizagem. Tal responsabilidade confere relevância ao mapa como mecanismo de ensino, mas, ao mesmo tempo, seu protagonismo tem sido relegado a uma posição secundária nesse processo (Duarte, 2017). Nessa direção, notamos que a relação entre os conteúdos e o mapa na apostila do 2º ano do EM se mostra mais bem articulada do que a do 1º ano.

Os conteúdos englobam diferentes espacialidades, envolvendo tensões e conflitos geopolíticos, organização política do espaço mundial, a ordem bipolar, produção e circulação de capitais no espaço mundial, entre diversos outros que seguem essa linha. Posto isso, até na organização do planejamento do material estruturado, muitas aulas são sugeridas para serem iniciadas com uma problematização por meio do mapa. Assim, os mapas correspondentes às figuras 22 e 23 são destacados no planejamento para iniciar o assunto referente aos conflitos.

Inicie a aula projetando o mapa “Oriente Médio: político” e explique como essa denominação, antes de qualquer coisa, é uma criação europeia. Aproveite o mapa para caracterizar a importância geopolítica da região, tanto no que tange à sua localização geográfica quanto à sua importância energética, petrolífera. Para tanto, analise o infográfico “Maiores reservas mundiais de petróleo em 2019”. Problematize como essa destacada importância econômica e geopolítica fez da região um palco de permanente ingerência das potências estrangeiras (Mato Grosso, 2023, p.2).

Figura 22 - Mapa sugerido no planejamento para a problematização inicial do conteúdo, 2023



Fonte: Material estruturado, 2ª série, caderno 3 e 4 (2023).

e que seria o futuro do Brasil caso a esquerda assumisse o poder, chama a atenção um ponto em comum do território venezuelano com outras áreas de conflito global, como o Oriente Médio: a principal semelhança? O petróleo, que é a maior reserva desse recurso natural em todo o mundo.

Diante desse cenário, não temos a intenção de debater as questões políticas da Venezuela, mas simplesmente assinalar que, no contexto de correlacionar as espacialidades no mapa e identificar padrões, as dimensões da reserva de petróleo desse país e as crises vivenciadas nesse território são provocadas exclusivamente pela esquerda local? Será que existem influências externas, semelhantes às observadas em outros países ricos nesse recurso natural, como ocorre no Oriente Médio? Como se nota, o mapa nos provoca a diversas reflexões e, sob essa perspectiva, Cavalcanti (2022, p.46) traz a seguinte contribuição:

Para que serve a Geografia na escola em tempos atuais? Essa é uma questão básica, para a qual devem ser formuladas respostas seguras. Particularmente, tenho afirmado que o papel da Geografia na escola é o de contribuir para que o aluno, por meio do trabalho com os conteúdos escolares, desenvolva o pensamento geográfico. O foco no ensino é então o de ensinar o aluno a pensar, uma Geografia para pensar.

Seguindo a vertente de análise da linguagem cartográfica no material do sistema estruturado do EM, as habilidades relacionadas à Cartografia propostas nesse material incluem EM13CHS106, que orienta “[...] utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação” (Mato Grosso, 2021, p.9). Essa foi a habilidade mais acionada nos conteúdos de Geografia propostos pelo material analisado.

Com base nessas considerações, dentre as várias abordagens propostas para o ensino das disciplinas pertencentes ao campo das CHSA, enfatizamos o uso do mapa como uma representação espacial intrinsecamente ligada à Geografia. No papel de funções primordiais de uma representação cartográfica, que, entre outras responsabilidades, assume a tarefa de transmitir informações geográficas, é inegável que a habilidade de ler e compreender o espaço por meio do mapa desempenha um papel fundamental na ampliação da perspectiva do estudante em relação ao mundo (Katuta, 2020).

O reconhecimento da necessidade de entender como a Cartografia está articulada com a Geografia no material estruturado é necessária para uma compreensão mais abrangente e integrada desse recurso didático. Assim, as representações cartográficas apresentadas no material didático do 2º ano do EM revelaram uma diversidade maior em comparação com os mapas encontrados no material do 1º ano do EM, onde a ênfase estava predominantemente na localização e identificação de fenômenos geográficos. No contexto do material do 2º ano, uma

parte substancial dessa linguagem cartográfica se integra de forma coerente com o conteúdo, permitindo que esse recurso seja explorado de maneira mais efetiva, levando os alunos a pensarem geograficamente e a se relacionar com o mundo, conforme sugerido por Cavalcanti (2019).

Em suma, acredito que as críticas dirigidas ao material estruturado do estado de Mato Grosso devem servir como um alerta para a Secretaria de Estado de Educação (Seduc/MT) e para a FGV, responsável pela sua produção. É preciso que ambos estejam atentos às preocupações levantadas pelos educadores e tomem as medidas necessárias para realizar as correções. Isso se justifica pelo fato de que o livro didático sempre desempenhou um papel fundamental como recurso pedagógico para estudantes e professores da Educação Básica. Com o lançamento desse novo material didático em Mato Grosso, essa importância continua inalterada, sendo imperativo que ele atenda aos padrões de qualidade esperados, uma vez que se trata da educação de milhares de jovens em formação.

Mediante o exposto, a ausência de um mecanismo de avaliação como o PNLD pode impactar diretamente na qualidade do material utilizado pelos educadores e, por conseguinte, na aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, é importante implementar procedimentos avaliativos mais estruturados no âmbito estadual para assegurar a excelência no fornecimento de recursos didáticos.

Por essa razão, deve ser ofertado às escolas um material de qualidade, sem erros de digitação, sem atropelo ou repetição dos mesmos conteúdos na série seguinte. Que os temas não sejam a síntese da síntese, e que se respeite a sequência dos temas e as conexões entre eles, de acordo com a série.

Entretanto, é importante destacar que, embora existam problemas na confecção do material, ainda assim, acredito que para a disciplina de Geografia estamos melhores com esse material do que se estivéssemos utilizando o livro didático atual. Obviamente, se fosse para compararmos o material estruturado com o livro didático de antes de sua produção por área, certamente aquele livro didático seria o que eu, enquanto professora, escolheria. E o motivo desse meu entendimento é que o conteúdo do atual livro didático está integrado em uma grande área, enquanto no material do sistema estruturado de ensino de Mato Grosso, o conteúdo das disciplinas é independente, o que possibilita o trabalho autônomo e as adequações que o professor achar pertinentes para melhoria de sua prática, como criar metodologias para explorar junto com os alunos a linguagem cartográfica que se mostrou bem visível nesse recurso didático.

Nessa compreensão, finalizamos essa primeira seção, ratificando que o mapa é um recurso de enorme relevância e potencialidade para o ensino de conteúdos e temas geográficos, uma vez que a representação do espaço para leitura e análise dos fenômenos tem nesse recurso o meio mais indicado para representar a espacialidade e possibilitar a aprendizagem dos escolares.

Portanto, torna-se vital destacar um elemento fundamental na construção do material didático, concentrando-se especialmente na Geografia de Mato Grosso. Essa necessidade implica uma discussão, considerando a lacuna que permeia todos os aspectos relacionados aos conteúdos geográficos locais, os quais desempenham papel essencial no processo de ensino-aprendizagem. A abordagem mais aprofundada dessas temáticas específicas não apenas fortaleceria a representatividade do estado no contexto educacional, mas também enriqueceria e facilitaria o aprendizado dos estudantes ao contextualizar o conhecimento geográfico de maneira mais próxima de sua realidade.

3.2 Geografia de Mato Grosso: um vazio no material didático do sistema estruturado

O ensino de Geografia é um dos pilares fundamentais na formação dos estudantes. Moreira (1982) destaca sua importância ao afirmar que a ciência geográfica contribui para revelar os aspectos ocultos da sociedade, como as desigualdades sociais, e analisar as relações de poder e dominação presentes no espaço geográfico. Segundo o autor, a Geografia é necessária para a compreensão das interações sociais, econômicas e ambientais que moldam nossa realidade, oferecendo uma visão crítica das dinâmicas que influenciam a vida humana.

Assim, o espaço geográfico é onde os estudantes, bem como qualquer indivíduo, vivenciam práticas sociais e espaciais e compreendem esse contexto através dos conceitos geográficos. Portanto, é importante que a Geografia escolar incorpore a realidade cotidiana dos alunos, conectando os conteúdos curriculares às suas experiências diárias.

Essa abordagem é defendida por Cavalcanti (1999) e Callai (2010), que enfatizam a relevância do ensino de Geografia baseado no cotidiano do aluno e a importância de explorar a Geografia local no contexto escolar. Segundo Cavalcanti (1999), a integração do espaço vivencial do aluno no processo de ensino contribui para uma aprendizagem mais significativa e para o desenvolvimento de uma consciência mais integrada sobre os fenômenos geográficos. O objetivo é desenvolver uma compreensão crítica do mundo, promovendo a formação de cidadãos informados e participativos.

Para Callai (2010), a escola, o cotidiano e o lugar são conceitos fundamentais a serem explorados nas aulas de Geografia, tornando-se a base para o ensino e a aprendizagem na disciplina. Nessa perspectiva, a Geografia, enquanto componente curricular, facilita a conexão entre a escola e a vida cotidiana dos alunos, permitindo que o processo de aprendizado escolar ajude as crianças a se identificarem como protagonistas de suas próprias vidas e histórias.

Nos estudos de Callai (2015), a autora acredita que Geografia vem se destacando por abordar questões em diversas escalas e por explicá-las em diferentes níveis e contextos territoriais. Atualmente, as categorias principais de análise incluem o local, o global e o regional. Os níveis local e regional, mais próximos da vivência dos alunos, são contextualizados na perspectiva da mundialização e dos aspectos internacionais.

Num mundo em que a globalização se faz sentir em todos os aspectos afetando as vidas de todos os homens em todos os lugares, não faz sentido estudar fenômenos ou lugares isolados, mas inseridos na complexidade global (*Ibid.*, p. 92).

Cavalcanti (1999) reitera essa discussão ao afirmar que a finalidade primordial do ensino de Geografia é fomentar o pensamento independente dos alunos no que diz respeito ao raciocínio geográfico, de modo que tem sido reconhecida a importância de estruturar os conteúdos de ensino a partir de conceitos essenciais para compreender o espaço geográfico. A proposta, segundo a autora, é direcionar o ensino dos conteúdos geográficos a partir da espacialidade que os estudantes vivenciam em seu cotidiano, pois isso colabora para que eles adquiram uma consciência crítica e participativa no meio social.

Nessa direção, os PCN de Geografia (Brasil, 1997) já traziam uma discussão destacando a importância intrínseca de incorporar o espaço de vivência dos estudantes no ensino de Geografia, contribuindo para uma educação mais envolvente e eficaz.

As percepções que os indivíduos, grupos ou sociedades têm do lugar nos quais se encontram e as relações singulares que com ele estabelecem fazem parte do processo de construção das representações de imagens do mundo e do espaço geográfico. As percepções, as vivências e a memória dos indivíduos e dos grupos sociais são, portanto, elementos importantes na constituição do saber geográfico (*Ibid.*, p.110).

Dado o exposto, no Quadro 5, ilustramos os temas abordados nas unidades do material do sistema estruturado do 1º e 2º ano do Ensino Médio para destacar a falta de representatividade do estado nos conteúdos. Isso evidencia um distanciamento das diretrizes anteriormente estabelecidas nos PCN.

Quadro 5 - Sumário dos conteúdos do material do sistema estruturado em 2023

| Bimestre | Conteúdos do 1º ano | Conteúdos do 2º ano |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1º | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Geografia, uma ciência espacial ✓ Localizando-se no espaço geográfico ✓ Elementos básicos de um mapa | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Água, um recurso natural essencial ✓ Hidrografia brasileira ✓ O desafio de construir a sustentabilidade |
| 2º | <ul style="list-style-type: none"> ✓ As representações cartográficas ✓ As dinâmicas geológicas da Terra ✓ As estruturas geológicas e as apropriações humanas | <ul style="list-style-type: none"> ✓ A organização política do espaço mundial ✓ A ordem mundial bipolar ✓ A construção da multipolaridade |
| 3º | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Agentes endógenos e exógenos e as formas de relevo ✓ Solos e atividades humanas ✓ Fatores e elementos do clima | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tensões e conflitos geopolíticos ✓ As mudanças sociais e econômicas no mundo dos séculos XIV ao XXI ✓ Produção e circulação de capitais no espaço mundial |
| 4º | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ações antrópicas e mudanças climáticas ✓ Biomas mundiais e brasileiro ✓ Biomas brasileiros | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dinâmica do comércio mundial ✓ O Brasil na economia globalizada ✓ As revoluções industriais |

Fonte: Material do sistema estruturado, (2023).
Org. Elaborado pela autora, (2024).

Ao abordar os biomas brasileiros, o material estruturado poderia explorar as diferentes regiões geográficas de Mato Grosso, incluindo as partes que abrigam o bioma Amazônia, o Pantanal e o Cerrado, articuladas com a linguagem cartográfica. Os alunos aprenderiam sobre as características únicas de cada região, sua biodiversidade, clima e os desafios que cada uma apresenta em relação à preservação, considerando que a economia do estado se baseia especialmente no setor primário.

No que se refere aos impactos ambientais e à sustentabilidade em Mato Grosso, a unidade poderia abordar as questões ambientais críticas enfrentadas pelo estado, como o desmatamento, a agricultura intensiva e as questões climáticas. Esses conteúdos, são fundamentais para promover no estudante uma visão mais holística sobre temas como o agronegócio, por exemplo. Em diversas ocasiões, os alunos acreditam que o agronegócio é o responsável por colocar a comida na mesa e que, portanto, o desmatamento é necessário para garantir a alimentação básica da população.

Diante desse cenário, discutir a Geografia local por meio dos temas que deveriam ser evidenciados nos materiais didáticos contribuiria para enriquecer as discussões e orientar as abordagens metodológicas adotadas pelos professores. Nesse contexto, ao discutir o meio rural, destacamos como exemplo os municípios de Sorriso, Campo Novo do Parecis, Sapezal e até mesmo Nova Xavantina, onde a convivência simultânea entre a agricultura familiar e a agricultura intensiva é evidente.

Dado o contexto, os estudantes necessitam compreender a relevância da agricultura familiar, reconhecendo-a como uma prática essencial, ao mesmo tempo entendendo que os grandes produtores atendem predominantemente aos interesses do capital internacional, ou seja, às demandas do mercado global, as *commodities*.

Certamente, esse tipo de abordagem proporcionaria aos alunos uma visão mais abrangente e crítica das dinâmicas locais, conectando-as às questões globais e incentivando uma compreensão mais contextualizada dos fatores socioeconômicos e ambientais que moldam a realidade agrícola em Mato Grosso, especialmente em Nova Xavantina.

Outro ponto que merece ser comentado refere-se ao estudo da população¹¹. Foi possível identificar a ausência de conteúdos que abordem a cultura e a população de Mato Grosso. Seria importante que os estudantes aprendessem sobre a diversidade cultural de Mato Grosso, incluindo as diferentes etnias dos povos originários presentes no território, a história da formação das cidades e o processo de migração, principalmente atrelado ao movimento Marcha para Oeste.

Em Mato Grosso, os Xavante representam um dos povos originários de notável presença e de relevância histórica. Essa comunidade indígena tem uma longa trajetória na região, em diversas cidades como Barra do Garças e Nova Xavantina (embora nesta última não haja

¹¹ O conteúdo População corresponde ao material do sistema estruturado destinado aos alunos do 3º ano do EM. Embora tenhamos feito a análise do material didático do 1º e 2º ano, houve a intenção de destacar esse conteúdo para mostrar que a falta de representatividade de Mato Grosso no material didático se estende a todo o Ensino Médio.

nenhuma aldeia dentro dos limites do município, a cidade agrega um número considerável de população oriunda dessa etnia), enfrentando desafios significativos em sua convivência com a comunidade não indígena. Infelizmente, a importância dessa relação, as nuances dessa convivência e, especialmente, a diversidade cultural e as dinâmicas sociais que permeiam Mato Grosso não são abordadas neste material didático.

Printes (2014), apoiada nos estudos de Bergamaschi (2008), pontua que a designação "índio" para muitos não indígenas carrega uma conotação pejorativa, historicamente marcada por preconceitos e discriminações. Segundo a autora, nas instituições educacionais, especialmente nas escolas, é percebido a prevalência de visões estereotipadas sobre os povos indígenas. Essas concepções variam entre a idealização romântica de um indígena puro, integrado à natureza, ingênuo e vitimizado, e a representação de um indígena bárbaro, selvagem e ocioso, visto como um obstáculo ao desenvolvimento da sociedade contemporânea. Contudo, são justamente essas comunidades que desempenham um papel decisivo na formação da diversidade étnica e cultural do Brasil, constituindo uma riqueza singular no cenário global, além de práticas ambientais que ajudam a controlar o avanço do desmatamento.

Outrossim, nos últimos anos, temos observado nas escolas urbanas do estado de Mato Grosso a presença de estudantes indígenas, e tornar esse tema mais visível no contexto educacional desempenharia um papel mais acolhedor e integrador, considerando a diversidade que permeia a sala de aula. Além do mais, isso permite um debate mais completo e respeitoso da herança cultural dos Xavante, ao mesmo tempo que contribui para um diálogo mais inclusivo sobre a história e identidade dessa região.

Nessa vertente, estudar o conteúdo sobre a população a partir de uma perspectiva local é necessário para tornar a Geografia mais efetiva e significativa para os estudantes. Essa abordagem oferece uma visão mais contextualizada e detalhada das dinâmicas demográficas, possibilitando a compreensão da interação entre fatores socioespaciais. Ao direcionar o foco para a população local, identificam-se padrões e características específicas que favorecem uma compreensão mais precisa do conteúdo em geral.

Para ilustrar a amplitude dos questionamentos que discutimos, preparei uma atividade com um mapa sobre a riqueza mineral do Brasil (ver Anexo 1), com o objetivo de ajudar os alunos a explorar e se familiarizar com esse recurso cartográfico. Em uma das questões, eles deveriam identificar no mapa os principais minérios explorados em Mato Grosso e, em seguida, realizar uma pesquisa para descobrir para onde esses minérios são exportados. No entanto, ao observar o mapa, não notei que Mato Grosso era o único estado não referenciado. Quando os

alunos perceberam e me alertaram, foi necessário adaptar a pergunta para o contexto local, aproveitando o fato de haver uma mineradora em Nova Xavantina.

Como se nota, esses detalhes abordados poderiam enriquecer o material didático e possibilitar aos estudantes conhecerem a Geografia de Mato Grosso e o papel do estado no contexto geográfico do país. Em um estado tão vasto e geograficamente variado, é importante que eles tenham a oportunidade de aprender sobre os diversos temas geográficos a partir do local, como já discutido anteriormente.

Em face da ausência de representação da Geografia local nos materiais didáticos, fica evidente uma lacuna preocupante, especialmente quando consideramos que tal omissão ocorre em materiais destinados a estudantes de um estado com tanta diversidade e temas urgentes a serem discutidos. Dito isso, atuando há mais de uma década na Educação, tenho acompanhado que o fenômeno de priorização da Geografia dos grandes centros, frequentemente é observado em livros didáticos, e preocupa-nos que esse modelo se estenda ao material do sistema estruturado.

Sendo assim, suscita questionamentos sobre a falta de colaboração entre as instituições de ensino superior, como a Universidade Federal de Mato Grosso e a Universidade Estadual de Mato Grosso, que contam com professores pesquisadores especializados no curso de Geografia e que poderiam ter uma participação ativa na inclusão da Geografia do estado no material didático.

Portanto, em um cenário em que essas instituições abrigam profissionais qualificados, por que não estabelecer parcerias para contribuir com a produção dos materiais didáticos em conjunto com entidades como a FGV, responsável pelo fornecimento desse recurso didático? A reflexão sobre essa possibilidade se torna essencial para propor uma representação mais pertinente e abrangente da Geografia local, proporcionando aos estudantes uma educação mais contextualizada e envolvente.

Para Castellar e Vilhena (2011), mesmo com todo o avanço tecnológico, como a presença de multimídias e computadores, "o livro didático continua sendo um dos suportes mais importantes no cotidiano escolar e é, sem dúvida, o mais utilizado e solicitado" (*Ibid.*, p. 137). Nesse sentido, as autoras fazem um alerta de que esse recurso não deveria ser o único instrumento de ação constante, mas sim um ponto de apoio para que o docente possa ampliar os conteúdos. Todavia, não é isso que tem ocorrido no contexto da rede estadual de Mato Grosso. Em muitos casos, a falta de recursos é um dos principais empecilhos para o professor diversificar seu material didático.

Após essas considerações, destacamos que é incontestável a necessidade de reformulação do material estruturado utilizado, especialmente no que se refere ao contexto geográfico de Mato Grosso. A reformulação do conteúdo didático não só se apresenta como uma medida indispensável para adequar-se à complexidade e diversidade da realidade local, mas também como um meio de fomentar o interesse dos estudantes.

É importante destacar que a linguagem cartográfica, sobretudo o mapa, desempenha um papel primordial na orientação da pesquisa no ensino de Geografia. Contudo, identificou-se uma lacuna significativa dessa linguagem no âmbito local do material estruturado. Em função dessa particularidade e da omissão do conteúdo da Geografia de Mato Grosso, os mapas específicos do estado também se mostraram ausentes. A única referência à representação do estado limita-se às ilustrações da capa, conforme previamente evidenciado neste estudo.

Gostaríamos de destacar que abordar um conteúdo geral a partir da esfera local é uma demanda da problematização inicial da aula de cada professor de Geografia. Nossos questionamentos ocorrem em razão do material estruturado ser produzido para a rede estadual de Mato Grosso, de modo que se torna evidente a ausência de alguns temas específicos locais e, pelo menos, de um mapa desse estado. A inclusão desses elementos enriqueceria esse recurso didático.

Nesse sentido, para aprofundarmos os detalhes da pesquisa, é pertinente direcionarmos nossa atenção à BNCC do EM, a fim de compreendermos de que forma a linguagem cartográfica é tratada nesse documento normativo proposto pelo governo federal. Explorar como a Cartografia é apresentada na BNCC proporcionará uma visão mais abrangente para uma análise crítica do estudo em questão.

3.3 A Cartografia Escolar na BNCC do Ensino Médio

Fazendo parte do reordenamento curricular proposto pela BNCC do EM, a Geografia escolar, que tem como um de seus pressupostos possibilitar a construção do conhecimento pelos alunos, além de instrumentalizá-los na arte de mapear, localizar e se orientar no espaço, tem ocupado um lugar bastante questionável no texto final desse documento, assim como as demais disciplinas das Ciências Humanas.

É compreendida por Callai (2012), Straforini (2018) e Cavalcanti (2019) a relevância da Geografia como campo do conhecimento indispensável no currículo educacional, em razão

de sua contribuição para a formação integral dos estudantes. Os autores defendem que o ensino dessa ciência nos espaços escolares reflete de maneira efetiva na construção do pensamento crítico e analítico dos alunos.

Além disso, a linguagem cartográfica estimula a leitura espacial dos estudantes, que passam a identificar padrões, conexões e, de maneira mais integrada, desenvolvem uma visão mais ampla e global do espaço. Em confluência com essas ideias, a ciência geográfica proporciona ao aluno, na visão de Martins Junior *et al* (2022, p.1401), “compreender a dinâmica do lugar e sua relação com o mundo globalizado em uma perspectiva crítica que envolve a dimensão espacial”.

Assim sendo, em face das orientações curriculares propostas pela BNCC do EM, é importante tratarmos, neste estudo, da parte que compete à Geografia, com a intenção de fazer nossos questionamentos e nos posicionarmos frente aos desdobramentos provocados pela reforma do EM. A partir dessas considerações, achamos pertinente explorar a disposição da linguagem cartográfica presente nesse documento normativo.

É fato que existe a necessidade de fortalecer o ensino público brasileiro e os meios de ofertá-lo, a fim de promover mudanças significativas e transformadoras no que concerne à aprendizagem dos alunos. Como visto no primeiro capítulo desse estudo, um dos desafios a serem superados na Educação é justamente as escolas públicas estarem providas de melhores estruturas (laboratórios de informática, de ciência, internet banda larga, bibliotecas, professores qualificados e bem remunerados). Nesse prisma, preocupa-nos a Educação ser pensada por pessoas que não são estudiosas do assunto, isto é, por grupos empresariais que têm como premissa básica garantir vantagens, lucro em cima de uma causa social dessa magnitude.

Com base no exposto, se de um lado temos pesquisadores e professores e, do outro, pessoas e empresas que não têm nada a ver com a Educação, ou seja, não são estudiosas do assunto e tampouco vivenciam a realidade das escolas, não é difícil apontar quem deveria ter propriedade para falar a esse respeito e ser ouvido por aqueles criadores e aprovadores de leis para o ensino.

Por essa razão, mediante as intempéries que a Geografia escolar está vivenciando, na maneira como ela está abordada na BNCC e na sua autonomia enquanto disciplina importante e necessária para contribuir com as reflexões que os estudantes precisam e devem desenvolver enquanto cidadãos, a linguagem cartográfica também necessita que façamos essa análise, devido à sua importância e relevância em fertilizar positivamente o ensino-aprendizagem dos alunos.

Algumas autoras da Cartografia escolar que são referências recorrentes na busca de se entender a necessidade de trabalhar a linguagem cartográfica desde as séries iniciais, como Almeida e Passini (1991) e Simielli (1999; 2005; 2010), são categóricas em defender o uso das representações cartográficas para subsidiar o ensino de Geografia. Para elas, é imprescindível que, em todas as fases da escolarização, o trabalho com o mapa e com as diferentes representações espaciais faça parte da rotina de sala de aula dos docentes em Geografia.

Entretanto, temos aí posto um dos grandes desafios a ser superado nas aulas de Geografia, pois, segundo Duarte (2017), existe uma limitação do uso da linguagem cartográfica, especialmente do mapa, que é um recurso analítico necessário para entender o espaço e de fundamental importância para que os alunos compreendam a organização espacial e as relações de interdependência entre os lugares.

Pelas lentes de Cavalcanti (1999), a autora nos ajuda a compreender essas ideias destacadas anteriormente sobre o papel do mapa, ao afirmar que a Cartografia proporciona a apreciação e leitura de fatos e acontecimentos ocorridos no espaço, além de possibilitar a espacialização e compreensão dos fenômenos que são fundamentais para a discussão nas aulas de Geografia.

Souza e Katuta (2001) ampliam a discussão ao afirmarem que ler mapas, ao contrário do que parece, não é uma atividade simples. Para que isso ocorra, é necessário ir além da mera decodificação de símbolos. Segundo esses autores, a leitura de mapas exige habilidades adicionais, uma vez que:

“[...] os conceitos de orientação e localização geográficas fazem parte de um conjunto de conhecimentos necessários, juntamente com muitos outros conceitos e informações, para que a leitura de mapas ocorra de forma que o aluno possa construir um entendimento geográfico da realidade” (*Ibid.*, p. 36).

É coerente observar que o espaço é considerado o objeto de estudo da Geografia por muitos geógrafos, como Milton Santos (1996), de modo que seu entendimento é proporcionado por diversos instrumentos cartográficos, como mapas, plantas, croquis ou pelo globo terrestre. Nesse sentido, esses instrumentos possibilitam que o estudo do espaço ocorra por meio das representações cartográficas que estimulam o raciocínio geográfico dos estudantes.

Sendo assim, a compreensão dessas representações nas diferentes escalas geográficas e cartográficas necessita que essas informações ali representadas sejam relevantes para a análise e entendimento do leitor (Francischetti, 2007). De maneira análoga, Richter (2022) destaca a contribuição do mapa para a análise espacial ao dizer que:

“[...] essa demanda está entre os objetivos centrais dessa ciência e que sua contribuição reside em possibilitar ao sujeito uma leitura e análise espacial mais atenta para os processos e situações que fazem parte do seu cotidiano, em diferentes escalas” (*Ibid.*, p. 205).

Na concepção de Passini (2012), a capacidade de uma pessoa se tornar um leitor de mapas, de decodificar símbolos e extrair as informações ali contidas nessa representação, é essencial para que esse indivíduo alcance autonomia intelectual capaz de contribuir na tomada de decisões importantes. Desse modo, conseguir visualizar e compreender a organização espacial favorece o engajamento responsável e consciente de um sujeito pensante na sociedade, de modo que é fundamental buscarmos promover o desenvolvimento dessas habilidades nas aulas de Geografia.

Esses apontamentos são compartilhados por Câmara e Barbosa (2012), quando defendem que pensar sobre a Geografia Escolar nos faz perceber as inúmeras possibilidades que podem ser trabalhadas em sala de aula, e a Cartografia assume posição central ao se configurar como importante proposta metodológica de representação e análise do espaço geográfico. Percebe-se, assim, que a Cartografia oportuniza outras maneiras de pensar e entender o espaço, enquanto o mapa representa bem esse papel, sendo um instrumento potente para ser utilizado de diversas maneiras pelos docentes em suas aulas.

Dada a importância da Cartografia escolar no cerne das práticas de sala de aula, Souza e Katuta (2001) asseveram que o mapa está longe de ser um instrumento cuja finalidade é dar aula de Cartografia ou ensinar o uso do mapa. Ao contrário, sua finalidade é desencadear a mobilização do raciocínio, a fim de que o estudante construa a compreensão do espaço geográfico, bem como sua forma de organização territorial presentes nas mais variadas sociedades.

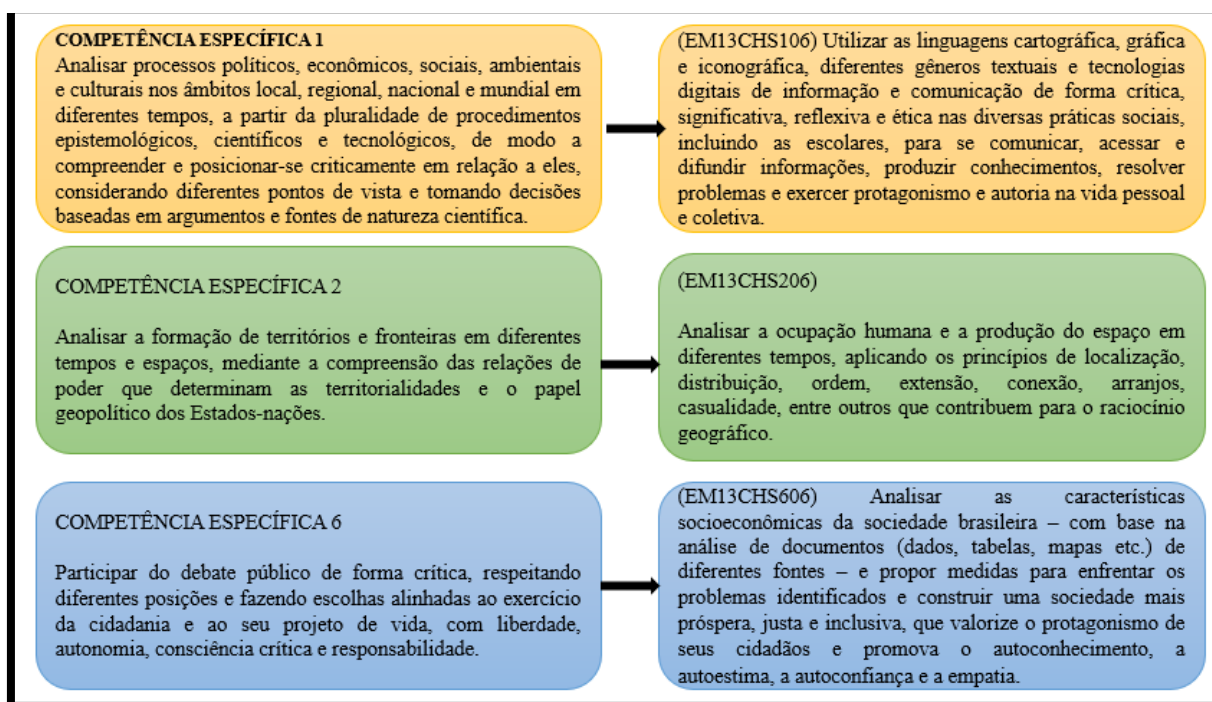
Portanto, consideramos fundamental a presença das representações cartográficas para a construção da concepção de espaço geográfico. E, em virtude de a BNCC do EM ser referência nacional para os estados organizarem seus currículos, é de grande relevância destacarmos a potencialidade que a linguagem cartográfica representa para a Educação Básica, ao mesmo tempo, entender qual o lugar que essa linguagem ocupou nesse documento.

Como visto anteriormente, os conteúdos geográficos foram dissolvidos em uma grande área, de modo que notamos que a Cartografia escolar para o EM se encontra pulverizada no campo das CHSA, além de ter sido pouco evidenciada pela BNCC. Além disso, pudemos constatar que, da mesma forma que foi disposto o conteúdo da área nesse documento

normatizador, sem atribuí-lo a essa ou aquela disciplina, o mesmo ocorreu com a linguagem cartográfica, que se mostrou sucinta em todo o texto. Desse modo, reforçamos que essa proposta canalizada pela base reverbera no apagamento e enfraquecimento da Geografia como um todo.

Sob essa ótica, observamos ainda que a BNCC do EM apresenta seis competências específicas para a área das CHSA, das quais cada uma delas possui um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas e alcançadas pelos estudantes. De modo que apresentaremos no Quadro 6 apenas as competências que possuem habilidades relacionadas ao raciocínio geográfico e, principalmente, com a Cartografia escolar, devido à necessidade de explorar a linguagem cartográfica, que, como já dissemos anteriormente, pouco se revelou nesse documento.

Quadro 6 - Competências e habilidades destacadas na BNCC envolvendo a linguagem cartográfica e o raciocínio geográfico



Fonte: (BRASIL, 2018)
Org.: Elaborado pela autora, (2023).

O Quadro 6 dispõe de três competências específicas para as CHSA e contém, no corpo do documento, um ou dois parágrafos que descrevem as características que retratam essas competências. Sendo assim, para cada uma das competências 1 e 6, há uma habilidade relacionada com a linguagem cartográfica, e na habilidade correspondente à competência 2, há um destaque para o raciocínio geográfico.

Convém salientar que é possível e recomendável que, em qualquer conteúdo geográfico a ser trabalhado em sala de aula, faça-se uso de recursos cartográficos, seja por meio de mapas,

plantas, croquis, do globo, entre outros produtos. Achamos relevante destacar que os termos característicos da linguagem cartográfica só foram descritos em duas habilidades, de um total de 32.

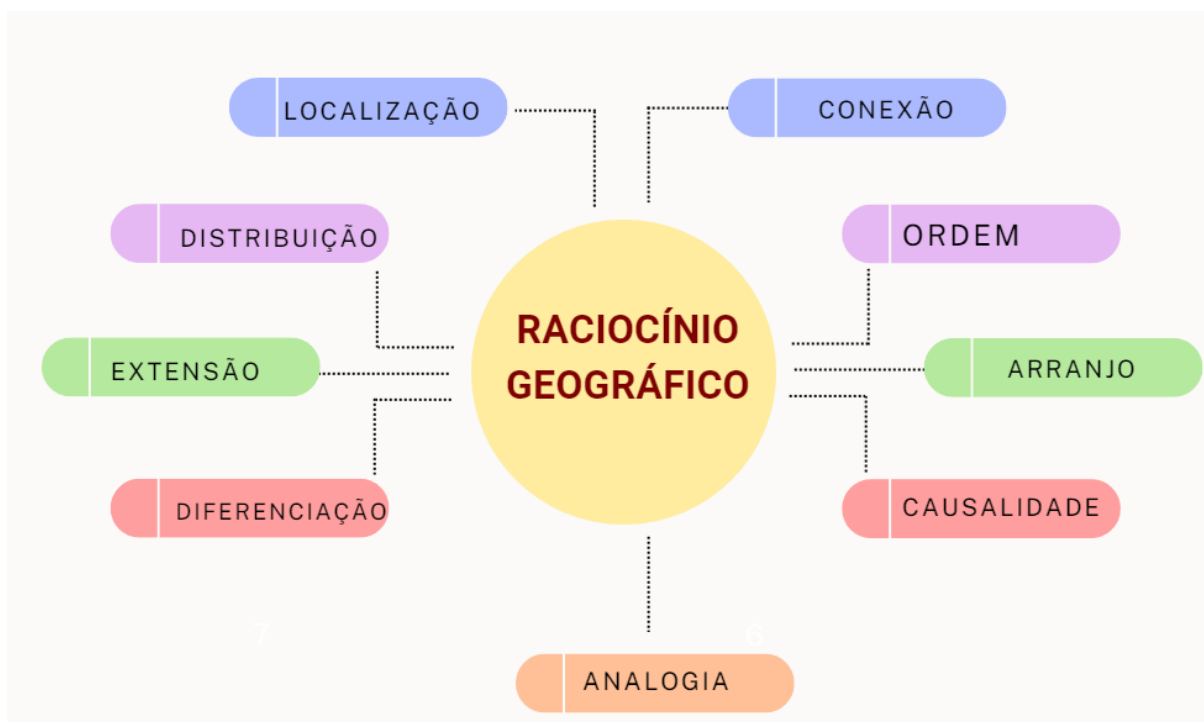
Nessa mesma linha de observação, cabe direcionarmos nosso olhar para o raciocínio geográfico, um conceito que tem sido bastante evidenciado por pesquisadores como Giroto (2015) e Ascensão *et al.* (2018). Na concepção de Giroto (2015), a construção do raciocínio geográfico é um objetivo a ser alcançado pela Geografia escolar para a superação de um ensino conteudista e mnemônico. Entretanto, percebemos que este conceito foi pouco evidenciado na BNCC do EM. Dito isso, Brasil (2018, p.573) referindo-se à competência 2, discorre que:

Nessa competência específica, pretende-se comparar e avaliar a ocupação do espaço e a delimitação de fronteiras, como também o papel dos agentes responsáveis por essas transformações. Os atores sociais (na cidade, no campo, nas zonas limítrofes, em uma região, em um Estado ou mesmo na relação entre Estados) são produtores de diferentes territorialidades nas quais se desenvolvem diferentes formas de negociação e conflito, igualdade e desigualdade, inclusão e exclusão. Dada a complexidade das relações de poder que determinam as territorialidades, dos fluxos populacionais e da circulação de mercadorias, é prioritário considerar o raciocínio geográfico e estratégico, bem como o significado da história, da economia e da política na produção do espaço.

Giroto (2021) faz uma crítica à maneira como a BNCC aborda o raciocínio geográfico na parte do Ensino Fundamental. Segundo o autor, esse conceito se mostra de maneira mais expressiva como uma habilidade do que um princípio metodológico que sustenta o processo de ensino da Geografia. Nessa direção, a ótica expressa pelo autor aponta que o raciocínio geográfico, assim como a paisagem, o espaço e o território, são apresentados como fatos e não como conceitos, o que se configura num intenso processo de esvaziamento epistemológico da ciência geográfica.

Mais adiante, Giroto (2021) reafirma seu ponto de vista em relação à BNCC, quando diz que “essa situação é ainda mais grave no documento para o Ensino Médio. Nele, o raciocínio geográfico aparece como uma habilidade” (*Ibid.*, p. 8). Em Brasil (2018, p. 573), essa habilidade destaca a importância de desenvolver capacidades mais complexas, sendo descrita como “(EM13CHS206) analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico”.

Dado o exposto, os princípios do raciocínio geográfico, que permitem a análise dos fenômenos apresentados nos conteúdos ou representações cartográficas que poderão ser trabalhados em sala de aula, estão postos na Figura 24.

Figura 24 – Princípios dos raciocínio geográfico

Fonte: Brasil (2018)
 Org.: Elaborado pela autora (2023).

Os princípios geográficos desempenham um papel importante no ensino da Geografia, visto que essa organização conceitual serve de base para que os escolares compreendam o espaço ao seu redor. Entre esses princípios, referenciamos a localização, que é um dos mais básicos e essenciais para se compreender a dinâmica do espaço. Através deste princípio, desencadeia-se uma série de situações que irão contribuir no processo de ensino-aprendizagem, como contextualizar onde os acontecimentos históricos ocorrem e por que eles ocorrem ali.

Através dos princípios geográficos, é possível, entre outras coisas, analisar padrões climáticos, econômicos e populacionais, bem como compreender as relações entre diferentes lugares. Assim, tomamos como exemplo a distribuição. Pensando em um mapa geográfico sobre regiões ou industrialização, o mapa, sendo um recurso visual de grande relevância, permite aos estudantes entenderem as razões por trás da concentração populacional e industrial, e analisar os fatores que moldam as disparidades regionais.

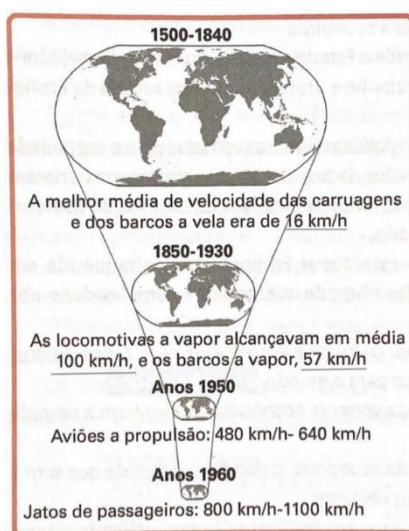
A importância dessas reflexões, de fazer a leitura de um tema por meio de uma representação e de conseguir inferir, apontar, questionar e obter uma resposta por meio do raciocínio, é relevante para uma Geografia significativa e emancipatória para todos os sujeitos. Conforme aponta Castellar (2019, p. 14):

Entender com auxílio da concretude trazida por cartas, mapas, fotografias, vídeos, gravuras, excertos, etc., elementos que possibilitam a construção de inferências, proposições e argumentações, são condições *sine qua non* para o raciocínio geográfico. Esse é o papel das representações, o de nos dizer as minúcias e fornecer indícios de base argumentativa sobre os conteúdos socioespaciais, a partir dos conjuntos de dados e o tipo de informação que se apresenta.

Refletindo sobre a relevância de ler o mundo, Cavalcanti (2019) considera que as perguntas geográficas são fundamentais para a localização de fenômenos. No entanto, é preciso avançar além da simples localização. Trata-se de organizar o pensamento para questionar quais razões contribuíram para aquela espacialidade. Um exemplo é a concentração industrial na região Sudeste do Brasil, contexto que exige a pergunta geográfica: por que isso ocorreu nesse espaço?

Por meio das estratégias de ensino criadas pelos professores, é possível perceber a relevância do raciocínio geográfico no desenvolvimento cognitivo do estudante. A utilização de um recurso visual, como o mapa, pelo geógrafo David Harvey (Figura 25), para problematizar com o estudante a introdução de um conteúdo, como a Globalização, colabora e fortalece o processo inicial de integração desse conteúdo com o cotidiano do aluno.

Figura 25 - O mundo encolheu - 1992



Fonte: Material do Sistema Estruturado de Mato Grosso, (2023).

A intenção de atribuir significado ao conteúdo trabalhado pelos professores começa, por exemplo, quando o estudante percebe que ao acordar pela manhã e usar um creme dental da Colgate, uma marca transnacional estadunidense, e verificar as horas no seu celular da Samsung, uma marca sul-coreana, ele está vivenciando o fenômeno da globalização. Esse estudante passa a operar o raciocínio de localizar, estabelecer distância e as conexões entre os

lugares. A visualização do mapa, portanto, estimula o raciocínio geográfico e a compreensão de que o mundo não encolheu, mas houve avanços tecnológicos que encurtaram as distâncias, tornando perceptível no seu cotidiano o consumo de produtos estrangeiros e o acesso às redes.

Para Silva, Ascensão e Valadão (2018, p. 81), o processo de “localizar, descrever, inferir e analisar são habilidades cognitivas imprescindíveis ao raciocínio geográfico”. Entretanto, os autores destacam que o desenvolvimento dessas ações só será concretizado efetivamente se estiver vinculado a alguma questão prática, no caso da Geografia, às práticas espaciais.

A partir dessas reflexões sobre o raciocínio geográfico, podemos afirmar que o mapa desempenha um papel central em estimular questionamentos e influenciar a compreensão dos conceitos geográficos pelos estudantes. É importante ressaltar que, embora nossa abordagem tenha se concentrado na BNCC do EM, constatamos que os princípios delineados na Figura 25, anteriormente apresentados neste estudo, que facilitam o sujeito a operar o raciocínio geográfico, são mais proeminentes na seção correspondente à BNCC do Ensino Fundamental. Portanto:

Admitindo-se que o objetivo do ensino de geografia seja desenvolver o pensamento autônomo com base na internalização do raciocínio geográfico, tem-se considerado importante organizar os conteúdos valendo-se de conceitos básicos e relevantes, necessários à apreensão do espaço geográfico (Cavalcanti, 2012, p. 47).

As indicações contidas nessa citação de Cavalcanti (2012) já demonstram que a organização dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula pelos docentes é necessária. Com esse pensamento, Francischett (2007) entende que é relevante discutir o ato de ensinar, mas também é necessário debater acerca da competência em indicar quais conteúdos e metodologias devem ser utilizados nas escolas.

No sentido de que essa ação, de fazer a escolha dos conteúdos por parte dos professores, é pouco frequente na Educação, a autora reforça esse posicionamento quando diz que, “[...] ao que parece, há certa subversão, já que, muitas vezes, nem os principais sujeitos do processo participam na sua construção: professor-aluno” (Francischett, 2007, p.2).

Partindo dessa conjuntura, a BNCC, o MEC e seus gestores, ao que parece, entendem de outra forma quando analisamos todo o processo de construção das políticas educacionais para o Brasil. Existe tanta diversidade neste país, tanta Geografia e História regional sombreada pela Geografia do Centro-Sul que é esse conhecimento que se destaca nos livros didáticos, e o estudante do Centro-Oeste, Norte e Nordeste muitas vezes conhece o que está longe, mas desconhece o que está ao lado.

A compreensão que tivemos com base na análise da BNCC é que a pulverização das disciplinas dentro de uma área do conhecimento fragiliza a identidade não somente da Geografia, mas também das demais ciências que compõem essa área de estudo. Dessa forma, cada um desses componentes curriculares, em nossa compreensão, não deveria ser integrado em um grande bloco composto por algumas competências, como se fossem a mesma coisa, posto que cada disciplina tem o seu objeto de estudo.

Para fortalecer esse debate, o renomado geógrafo Milton Santos, autor do ensaio intitulado "Os Deficientes Cívicos", veiculado inicialmente na Folha de São Paulo em janeiro de 1999, nos prevenia acerca das implicações relacionadas à implementação no Brasil de uma Educação cada vez mais orientada para fins meramente instrumentais. Esta abordagem, segundo ele, se encaixaria no contexto de descaracterização educacional, sendo movida predominantemente pelos interesses das forças econômicas, que representariam seu propósito maior:

Hoje, sob o pretexto de que é preciso formar os estudantes para obter um lugar num mercado de trabalho afunilado, o saber prático tende a ocupar todo o espaço da escola, enquanto o saber filosófico é considerado como residual ou mesmo desnecessário, uma prática que, a médio prazo, ameaça a democracia, a República, a cidadania e a individualidade. Corremos o risco de ver o ensino reduzido a um simples processo de treinamento, a uma instrumentalização das pessoas, a um aprendizado que se exaure precocemente ao sabor das mudanças rápidas e brutais das formas técnicas e organizacionais do trabalho exigidas por uma implacável competitividade (Folha de São Paulo, 1999).

A partir dessas definições, se a Geografia nos permite estudar o mundo a partir da leitura do espaço, conseguimos, por meio dessa breve análise sobre a construção da reforma do EM e BNCC, descortinarmos interesses que não convergem para a oferta de um ensino público de qualidade. Não percebemos nem estamos vivenciando um projeto de educação pública emancipatória, que garanta as mesmas condições de acesso, de permanência, de infraestrutura, de carga horária dos docentes e de formação para professores, o que repercute diretamente na qualidade do ensino.

É importante deixarmos isso registrado, porque a qualidade da Educação de um país é o símbolo máximo de demonstração de que esse país está evoluindo. Não apenas na sua base econômica, mas especialmente no que diz respeito à educação, pois, quando esta é ofertada com excelência, reverbera positivamente em todas as camadas da população.

Pelo exposto, a conclusão que chegamos com a análise da BNCC, no que concerne à linguagem cartográfica e à Geografia enquanto disciplina, é que há um esvaziamento da consistência dessa disciplina. Existe um reducionismo das diversidades teóricas e de outros

aspectos importantes para a Geografia, como a linguagem cartográfica, que foram afetados por políticas descompromissadas com uma Educação Básica e diversa.

Em suma, sustentamos que o ensino por meio da linguagem cartográfica, especialmente do mapa, que é um produto construído pela humanidade desde os tempos mais remotos, fortalece as metodologias de ensino de Geografia. A história da Cartografia nos permite vislumbrar que a confecção do mapa ocorreu em contextos diversos, bem como seu uso pelos diferentes sujeitos históricos, dada a sua importância.

3.4 O uso da linguagem cartográfica como prática de significação das espacialidades vivenciadas por diferentes sujeitos históricos

A história da Cartografia revela numerosos registros que mostram como a humanidade, desde os seus primórdios, buscava organizar o espaço do seu cotidiano. Desse modo, Harley (1991) esclarece que a Cartografia passou a ser de fato materializada quando os indivíduos construíram a primeira representação cartográfica em base sólida. Essa realização permitiu que as abstrações que estavam nas mentes de determinados grupos sociais ganhassem corpo, facilitando o percurso, a localização da caça, do alimento e do seu retorno ao grupo.

Katuta (2020) reitera que as relações dos grupos humanos com a natureza produziram e continuam a produzir formas específicas de uma existência espacial que lhes garantisse a sobrevivência. Nesse sentido, as relações entre os diferentes grupos e os ecossistemas habitados demandaram e continuam sendo necessárias para o desenvolvimento de habilidades que garantam a existência dos humanos nas mais diferentes espacialidades. No passado, o conhecimento do espaço foi uma questão de sobrevivência dos povos antigos.

Francischetti (2007) também compartilha desse entendimento de que a Cartografia tem auxiliado as mais diferentes sociedades desde a pré-história, uma vez que os grupos humanos daquele período produziam mapas para delimitar áreas de caça e de pesca. Essa Cartografia primitiva, na concepção dessa autora, tem um traçado muito próximo da realidade dos lugares mapeados e, se comparados com os mapas mais contemporâneos, são bastante semelhantes, por exemplo, na representação da parte do telhado das casas e no traçado das ruas.

Nessa direção, Harley (1991) pontua que o mapa mais antigo que se tem conhecimento data do período de 6000 a.C. Essa representação foi encontrada em 1963, em uma escavação arqueológica na Turquia, sendo que o traçado das linhas presentes no mapa representa o povoado de Çatal Höyük. Com efeito, o autor esclarece que somente há alguns anos esse tipo

de mapa passou a ser estudado como uma categoria da pré-história cartográfica. Já Katuta (2020) evidencia que, nesse mesmo período e região, começou o desenvolvimento da agricultura, que também foi representada em mapas.

Estas evidências históricas e geográficas indicam que a produção de excedentes, decorrente da domesticação de plantas e animais, foi fundamental para a sedentarização dos grupos humanos e reuniu condições materiais e demandou a produção de artefatos que localizassem fenômenos em um suporte imagético que, atualmente, denominamos de mapas (Katuta, 2020, p.129).

É oportuno esclarecer que a história da Cartografia teve forte influência nas tomadas de decisões europeias, posto que a Europa monopolizou e classificou o que seria considerado como “mapas aceitáveis”. Em outras palavras, os diversos achados de registros ou de figuras encontradas em outras civilizações só eram considerados representações cartográficas pelos europeus, caso houvesse bastante semelhança com os mapas produzidos na Europa (Harley, 1991).

Desse modo, é compreendido que o processo histórico de reconhecimento da Cartografia tem no eurocentrismo a marca de uma concepção centralizadora e autoritária, a respeito de quais mapas seriam considerados para compor uma representação cartográfica tida como oficial.

Isto posto, observa-se que o mapa ao longo do tempo foi sendo incorporado pelas sociedades, ganhando finalidades para além da simples orientação e localização, como, por exemplo, para fins “políticos, militares, religiosos e de propaganda” (Harley, 2009, p.3). Do mesmo modo, Fonseca e Oliva (2013) também consideram que o papel do mapa desde as sociedades mais longínquas até os dias de hoje é múltiplo. Isso é evidente em virtude de que os mapas dão suporte às atividades humanas, na medida em que serviam como instrumento de guerra, de exploração de recursos, de controle estatal, entre as mais variadas finalidades.

Essa discussão vem ao encontro do que Yves Lacoste (1988) proferiu no título de sua obra: “A Geografia, em primeiro lugar, serve para fazer a guerra”. Nesse contexto, o mapa era considerado um recurso primordial e de suma importância para os governos de países em guerra montarem suas estratégias de ataque aos seus adversários. Nessa perspectiva, os mapas se configuram como instrumentos de poder e os seus detentores estavam um passo à frente para garantir seus interesses, justamente pelas informações privilegiadas que adquiriam por meio dos mapas.

Com o avanço da sociedade, os mapas também acompanharam seu desenvolvimento, embora em muitos aspectos tenha perdurado por longo tempo o monopólio da Cartografia pelo

Estado. Esse pensamento é observado nos mapas escolares que são produzidos por um geógrafo ou cartógrafo a serviço do Estado, o qual, geralmente, traz informações de limites políticos, de fronteiras que mostram ao leitor aquilo que é de interesse ser mostrado. A esse respeito, Oliveira Jr. (2011, p. 6) aponta que:

Os mapas fazem, portanto, parte da ficção que o Estado cria, dos discursos de verdade que circulam entre nós. Eles, os mapas, estão a nos educar o pensamento por meio da educação dos olhos para esta ficção, uma educação que nos leva a memorizar as fronteiras políticas como a única maneira de nos movimentarmos –encontrarmos os lugares, referenciá-los, relacioná-los uns aos outros nas obras cartográficas.

Essas ideias ajudam a compreender que no mapa há uma dose de parcialidade, ou seja, não existe uma verdade absoluta nessa representação, pois o que contém ali são situações que podem ser escondidas ou evidenciadas de acordo com os interesses e o contexto de quem o produziu. Sendo assim, todo mapa possui uma intencionalidade, uma escolha a partir do olhar do cartógrafo ou do seu construtor, o qual não é isento (Lévy, 2008).

Por outro lado, não se pode negar a importância do mapa nos contextos abordados neste texto, mas também podemos assinalar a contribuição que esse instrumento cartográfico agregou a outros campos de atuação, como nos ambientes escolares, especialmente na disciplina de Geografia.

Francischetti (2007), baseando-se nos estudos de Capel (1981), expressa que o estudo da Cartografia nas escolas acelerou a partir de 1870, em razão de os franceses terem sido derrotados pelos alemães e atribuírem isso à falta de conhecimento geográfico. Assim, promoveram reformas na Educação Primária e tornaram obrigatória a realização de excursões geográficas, o estudo prévio de mapas e a produção de croquis, justamente porque entenderam que esse conhecimento era crucial para a segurança do país.

Conforme explicitado por Richter (2011), as pesquisas acadêmicas da Cartografia Escolar têm se constituído um importante campo de estudo científico e, por essa razão, seu alcance perpassa o Ensino Superior e se reproduz nos mais variados espaços de educação, como nas práticas de sala de aula. Dada a importância desses estudos, estes contribuem de maneira significativa para os desafios vivenciados em sala de aula, tanto no processo da prática docente quanto na própria formação continuada dos professores de Geografia.

Dessa maneira, os estudos e pesquisas acerca da Cartografia Escolar, presentes no ensino de Geografia no Brasil, começaram a ganhar espaço a partir da pesquisa de Livia de Oliveira, na década de 1970. Essa autora defendeu uma tese de doutorado intitulada “Estudo

metodológico e cognitivo do mapa”, que é considerada precursora para o desencadeamento das diversas pesquisas que se seguiram após esse estudo.

É importante observar que no período em que Livia de Oliveira apresentava a sua tese, defendendo a importância do mapa como instrumento cognitivo na arte do ensino, ao mesmo tempo o Brasil estava vivenciando um período de negação da relevância desse mesmo mapa, num período que ficou conhecido como Movimento de Renovação da Geografia ou Geografia Crítica.

Com base nesse cenário, o panorama que se desenrolou nos anos de 1970 e 1980 foi caracterizado por um conjunto de ideias e discussões a respeito da renovação da ciência geográfica e de sua prática em sala de aula. À vista disso, Cavalcanti (2019) sublinha que nesse período, na Geografia brasileira, estavam acontecendo propostas de mudanças em seu rumo teórico e metodológico para a renovação da Geografia.

À luz dos pressupostos teóricos de Katuta (2020), esse movimento de crítica à Geografia foi um dos elementos que refletiram diretamente na produção de pesquisas e trabalhos que colocavam em evidência a relação do ensino da Geografia com a Cartografia. A partir daí, começa “[...] a interrogar os mapas, sua produção e a forma como os mesmos são utilizados em sala de aula, apresentados em livros didáticos e outros materiais. A cartografia para o ensino se vê, portanto, neste contexto, questionada nas suas reflexões e fazeres” (*Ibid.*, p.141).

Mediante o exposto, o ensino da Geografia estava sendo bastante questionado em razão da sua prática descritiva, mnemônica e pouco reflexiva. Além do mais, Girardi (2008) acentua que esse movimento refletiu diretamente na Cartografia, ao nomear o mapa como sinônimo de atraso, em relação ao que a ciência geográfica se propunha na época, ou seja, a renovação metodológica de trabalhar os conteúdos geográficos a partir do mapa.

Dessa maneira, a Cartografia passou a ser interpelada principalmente no que se refere ao uso do mapa no ensino de Geografia, pois este, aos olhos dos críticos, seria um instrumento que não contribuía para a reflexão e transformação da sociedade (Girardi, 2008). Nessa direção, mesmo o mapa se constituindo numa fonte de informação importante, não impediu que entrasse num processo de decadência que resvalou no ensino de Geografia.

Para Francischetti (2007, p.3), “o ensino de Geografia com os conteúdos pré-definidos acabou priorizando a análise positivista que ganhou espaço nessa ciência. O mapa passa, então, a ser trabalhado como figura ilustrativa para localizar o lugar de interesse do conteúdo ensinado”. Consequentemente, Richter (2011) postula que os resultados dessa contradição atingiram diretamente a formação de muitos professores de Geografia e, em decorrência, os alunos da Educação Básica, uma vez que não tiveram a oportunidade de vivenciar o quanto é

importante e necessário o uso, a leitura e a produção de mapas para o ensino-aprendizagem dos conteúdos geográficos.

Em contrapartida, retomando a ideia discutida neste texto, no que diz respeito ao pensamento de Yves Lacoste, Girardi (2014, p. 306) nos esclarece que:

As proposições de Lacoste nessa obra, considerada uma das precursoras da Geografia Crítica, evidenciam que o autor assume a relação direta que a Geografia deve manter com o mapa, que é visto por Lacoste como indispensável para pensar e organizar o espaço e a partir de uma crítica ao mapa como instrumento de dominação. Contudo, na contramão desta obra referencial para a corrente crítica, a Geografia Crítica não deu o mesmo peso que Lacoste ao mapa.

As ideias apresentadas por Girardi (2014) indicam uma crítica ao direcionamento adotado pelo movimento de renovação da Geografia no Brasil, a partir da década de 1970. O autor, ao analisar a obra de Lacoste (1988), revela a perspectiva deste último em relação ao mapa, destacando-o como uma ferramenta essencial para a análise e a organização do espaço. Desse modo, não é surpreendente, portanto, que o mapa tenha sido objeto de domínio e controle por parte do Estado por um longo período.

Esse autor afirma que a Geografia Crítica não deu a devida importância a essa especificidade do mapa como um instrumento indispensável para pensar sobre o espaço, destacada por Lacoste (1988). Ao contrário, o que se seguiu foi relegar o mapa a um papel secundário, passando “a ser considerado uma técnica sem grande relevância para o discurso revolucionário necessário” (Girardi, 2014, p. 206).

Recentemente, Moraes (2018), que recorre também aos estudos de Lacoste (1988), sustenta o posicionamento de que o mapa transcende a mera função de localização, pois proporciona ao leitor o desenvolvimento do raciocínio geográfico. A autora argumenta que Lacoste, em sua obra, destaca a escolha estratégica dos americanos de atacar os diques situados no Rio Vermelho durante a Guerra do Vietnã. Isso claramente exemplifica a aplicação do raciocínio geográfico por meio do mapa, uma vez que tal ação dificultaria a sobrevivência da população local e facilitaria seu controle.

Por essa razão, Moraes (2018, p. 314) reitera seu posicionamento de defesa da importância do mapa com a leitura que fez de Lacoste, trazendo-nos o seguinte diálogo: “Portanto, o raciocínio geográfico é sinônimo de saber pensar o espaço, que, nesse caso, foi utilizado especialmente para fazer a guerra”.

No entanto, no contexto das contradições que envolveram a Cartografia durante esse período de renovação da Geografia, quando elegeram o mapa como um objeto que contribuía

para uma abordagem geográfica superficial e pouco reflexiva, Pinheiro (2005) apresentou um estudo que revelou um aumento nas pesquisas na área da Cartografia Escolar, entre os anos de 1967 e 2003. O que torna isso mais interessante é que esse crescimento nas investigações relacionadas à Cartografia Escolar ocorreu apesar das discussões promovidas pelo movimento de Renovação da Geografia.

Os estudos de Katuta (2020) indicam que não havia uma homogeneidade de pensamento dentro do movimento da Geografia Crítica. Ao contrário, as discussões eram bastante heterogêneas, o que nos leva a crer que essa diversidade de pensamento afetou, por um lado, a relação dos professores e dos pesquisadores com o mapa, mas por outro lado, as intercorrências no interior do grupo permitiram vislumbrar que era inconcebível expurgar a Cartografia escolar do ensino da ciência geográfica.

Com base nessa perspectiva, é profícuo pontuar que “[...] a partir dos estudos de Oliveira germina no Brasil a educação cartográfica, hoje com um grupo bastante ativo de pesquisadores em Cartografia Escolar” (Francischetti, 2007, p.3). Por conseguinte, outros autores também seguiram essa linha de pesquisa, como Tomoko Paganelli em 1982, que apresentou um estudo denominado “Para a construção do espaço geográfico da criança”, e depois, em 1986, Maria Elena Simielli defendeu a tese de doutorado cujo tema foi “O mapa como meio de comunicação: implicações no ensino de Geografia no I Grau”.

Essas autoras postularam a base inicial de estruturação da Cartografia escolar no Brasil (Duarte, 2017), por isso, achamos relevante destacar as pesquisadoras brasileiras que contribuíram para a construção da base epistemológica da Cartografia escolar no país. Somado a isso, outras grandes referências foram surgindo, como Almeida (1994; 2003)¹² Castellar (1996)¹³; Katuta (1997)¹⁴ e tantos outros mais recentes, como Richter (2011), Fonseca (2012), Duarte (2016), Gomes (2017) e Ascensão *et al.* (2018), entre diversos outros que balizaram mudanças significativas nessa relação da Cartografia escolar com o ensino de Geografia.

No âmbito dessa discussão, a Geografia foi adotando novos referenciais teóricos e metodológicos que destacam quão valoroso e profícuo para o ensino dos assuntos geográficos é a linguagem cartográfica. Nesse sentido, a Cartografia se projeta como uma ciência de

¹² Rosângela Doin de Almeida, defendeu uma tese de doutorado em 1994, com o título “Uma proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos. <https://repositorio.usp.br/item/000740512>

¹³ Sônia Castellar defendeu em 1996, a tese de doutorado, cujo título “Noção de Espaço e Representação Cartográfica: Ensino de Geografia nas Séries Iniciais”. <https://repositorio.usp.br/item/000745099>

¹⁴ Ângela Katuta defendeu em 1997 na UNESP a dissertação de mestrado “Ensino de geografia X Mapas: em busca de uma reconciliação. http://www2.fct.unesp.br/pos/geo/dis_teses/anterior_1999/angela.htm

extrema importância para potencializar o ensino dos conteúdos geográficos, através dos recursos que ela oferece, principalmente o mapa, que passou a ser valorizado como ferramenta importante para compreendermos os espaços (Câmara; Barbosa, 2012; Richter, 2017).

Pelas lentes de Passini *et al.* (1999, p.126), esses autores destacam que a linguagem cartográfica não serve apenas para decodificar os elementos presentes em um mapa, mas sobretudo para fazer uma leitura dos fenômenos geográficos e suas relações espaciais e temporais. Em outro texto, a autora segue com essa linha de raciocínio ao afirmar que:

A habilidade de ler um mapa e um gráfico, decodificar os símbolos e a competência para extrair as informações neles contidos são imprescindíveis para a conquista da autonomia. A capacidade de visualizar a organização espacial é um conhecimento significativo para participação responsável e consciente na resolução de problemas do sujeito pensante. Aquele que observa o espaço, representa-o e tem capacidade para ler as representações em diferentes escalas geográficas será um sujeito cognoscitivo, que dará contribuições significativas na tomada de decisões (Passini, 2012, p. 39).

A importância da linguagem cartográfica nas aulas de Geografia decorre justamente do fato de que as representações cartográficas se revelam na pluralidade de espaços e lugares, servindo como instrumentos que facilitam o estudo da espacialidade dos fenômenos. Assim, Almeida *et al.* (1991, p. 16) afirmam que “[...] Uma vez que a Geografia é uma ciência que se preocupa com a organização do espaço, para ela o mapa é utilizado tanto para a investigação quanto para a constatação de seus dados”.

De modo complementar, Cavalcanti (2010) potencializa esse entendimento ao afirmar que ensinar Geografia vai além de um conjunto de conteúdos e temas a serem trabalhados em sala de aula, mas sobretudo, envolve ensinar um modo específico de pensar e de enxergar a realidade. Nas palavras da autora, seria ensinar um modo de pensar, ter um olhar geográfico e desenvolver um pensamento geográfico.

Richter e Bueno (2013) convergem no pensamento de que as mudanças que têm ocorrido no ensino de Geografia, no tocante à linguagem cartográfica, devem-se à presença do mapa como uma ferramenta de trabalho importantíssima na interpretação dos fenômenos ou contextos espaciais. De modo que “[...] os estudos contribuíram para reconhecer a importância do mapa como um meio e não como um fim para o trabalho didático-pedagógico de Geografia na Educação Básica” (*Ibid.*, 2013, p. 11).

Por meio desse diálogo, compreende-se que é preciso superar a ideia que perdurou por longo tempo de encarar o mapa como um mero instrumento de localização. Nesse sentido, as pesquisas desenvolvidas por Simielli (1999; 2005), Richter e Bueno (2013) e Duarte (2017) reconhecem que essa superação decorre justamente da necessidade de que haja um ensino pelo

mapa e não do mapa. Nessa direção, “[...] Esses apontamentos indicam o destaque na colaboração significativa que as pesquisas na área de Cartografia Escolar tiveram para rever a utilização do mapa enquanto linguagem e produto cartográfico para as questões escolares da Geografia” (Richter; Bueno, 2013, p. 11).

Mediante essa perspectiva, Souza e Katuta (2001, p.115) reiteram que:

[...] a principal finalidade desse instrumento no ensino de Geografia não é dar aulas de Cartografia, de mapas, mas desencadear raciocínios para o entendimento do espaço geográfico ou para o entendimento da forma de organização territorial de diferentes sociedades.

Por outro lado, embora tenham ocorrido inúmeros estudos voltados para a valorização da linguagem cartográfica, especialmente do mapa, como recurso importante para a prática do professor em sala de aula, Duarte (2017) adverte que existe uma subutilização do mapa no ensino de conteúdos e temas da Geografia escolar.

Essa situação seria mais preocupante se não houvesse o movimento de diversos estudiosos que, por intermédio de eventos voltados para o ensino da Geografia, buscam passar a mensagem de que é possível haver um ensino de Geografia significativo para o aluno, com a colaboração da linguagem cartográfica nesse processo.

Para tanto, grupos de estudos e eventos, especialmente de Cartografia, como o Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares (CCCE), apresentam um espaço de debates, articulação e fomento à temática. Iniciado em 1995 na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) na cidade de Rio Claro/SP, o evento já está na sua XIII edição, sendo que o último ocorreu em 2024, sediado pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) através do Grupo de Pesquisa e Extensão EducartGeo, na cidade de Guarapuava-PR. Além disso, há também o Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ENANPEGE), que, entre os diversos grupos de trabalho (GT) existentes, tem um específico que trata do tema Cartografia escolar, no contexto das pesquisas de pós-graduação no Brasil.

Além desses, contamos também com o importante Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação Geográfica (NEPEG), voltado para pesquisas científicas, estudos, publicações e eventos em Educação Geográfica, havendo um GT exclusivo para estudos envolvendo a Cartografia escolar, e ainda o Grupo de Estudos de Cartografia para Escolares (GECE), ambos vinculados à Universidade Federal de Goiás (UFG). Este último conta com a participação de

professores e pós-graduandos de vários estados brasileiros e de países como Moçambique e Chile.

A intenção em apresentar esses eventos e grupos de pesquisa dessas instituições é justamente mostrar que os estudos estão avançando e têm possibilitado uma discussão que alcança as escolas, com vistas a promover as mudanças necessárias no ensino de Geografia. Sabemos que essas transformações não ocorrerão de forma instantânea, pois há um longo processo a ser percorrido e barreiras a serem superadas, mas acreditamos que estamos caminhando para essa finalidade.

Convém assinalar que, embora tenha havido uma expansão de estudos e pesquisas no campo da Geografia e Cartografia, inúmeros desafios ligados a esse assunto ainda persistem. Nesse sentido, são inegáveis os avanços dos estudos cartográficos, que têm saído do campo restrito das universidades e alcançado muitas escolas. Porém, ainda existe uma dura batalha a ser vencida: a efetividade nas práticas de sala de aula por todo o país.

Para Richter e Farias (2011, p.252-253),

[...] no que se refere a presença da Cartografia nas práticas escolares de Geografia, por mais clara que seja a ocorrência de uma mudança positiva nos últimos anos, ainda paira sobre inúmeros professores uma forte dúvida de como utilizar o mapa na sala de aula para além de uma ilustração. Isso ocorre, muitas vezes, pela carência de conhecimentos específicos da própria Cartografia por parte dos professores.

Como se observa, esses autores reconhecem que houve uma evolução positiva da Cartografia nas práticas escolares. Entretanto, convergem no pensamento de que ainda persiste uma incerteza significativa entre muitos professores em relação à utilização eficaz dos mapas como recursos de ensino, indo além de sua função meramente ilustrativa. A falta de familiaridade com os princípios cartográficos pode limitar a capacidade dos professores de explorar todo o potencial educativo dos mapas, privando os alunos de uma compreensão mais profunda e significativa da Geografia e do mundo que os rodeia.

Para superar essa lacuna, é preciso investir na formação dos professores, fornecendo-lhes recursos e oportunidades para adquirir conhecimentos sólidos em Cartografia. Isso inclui não apenas o entendimento das técnicas de representação cartográfica, mas também a habilidade de integrar mapas de forma eficaz no currículo, estimulando o pensamento crítico e a análise espacial por parte dos alunos. Com uma capacitação adequada, os professores podem transformar os mapas em recursos dinâmicos e interativos que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para uma educação geográfica mais eficaz e envolvente.

Recorrendo ao estudo de Portela *et al.* (2020), que investigaram nove Instituições de Ensino Superior (IES), envolvendo 64 professores de Geografia encarregados da formação de futuros profissionais da Educação Básica, tal estudo focou em destacar a relevância desses educadores e refletir as perspectivas que eles têm em relação às suas abordagens pedagógicas. Nesse cenário, entre os elementos apresentados acerca das concepções dos professores formadores em relação à importância das suas respectivas disciplinas, houve apenas uma resposta a respeito da Cartografia Escolar.

Para a área da Cartografia e do Geoprocessamento, somente foi citado uma vez a disciplina Práticas de Ensino de Cartografia, sendo que as demais 17 respostas apontaram para disciplinas que envolvem o Geoprocessamento e/ou a Cartografia sob a perspectiva euclidiana. Nas respostas dos professores é concebida a relação entre a necessidade de o futuro professor conhecer as técnicas empregadas nestas disciplinas para que na Educação Básica seja possível a inserção, por exemplo, da alfabetização cartográfica e a análise de mapas para compreensão dos diferentes fenômenos, com uma perspectiva de conteúdo, linguagem e Prática como Componente Curricular (PCC) (*Ibid.*, p.88).

Nota-se que nas escolas há muito a avançar em relação ao trato dos professores com os mapas. Contudo, para que esse avanço chegue ao ensino público, é necessário, primeiramente, que se fortaleça nas universidades, pois, como podemos observar na citação anterior, houve apenas uma resposta de 64 professores para a disciplina Práticas de Ensino de Cartografia.

Ainda com base em Portela *et al.* (2020), as autoras discorrem sobre o quanto é comum ocorrerem, em encontros de professores de Geografia, queixas relacionadas à Cartografia, seja em relação às deficiências de aprendizagem dos professores ou aos desafios no ensino de seus conteúdos. Dessa forma, "sem entrar nesse mérito ou explicitar detalhadamente essas e outras questões, há uma clara demanda pela Cartografia Escolar" (*Ibid.*, p.99).

Nessa direção, Cavalcanti (2017, p.102) assevera que:

Em primeiro lugar, um professor de Geografia necessita ter conhecimento de sua ciência de referência. Ele precisa saber Geografia. Mas, o que significa isso? Obviamente, não se trata de saber todo o conteúdo produzido por essa ciência. Trata-se de saber pensar pela Geografia, de usar as referências desse campo para analisar o mundo e seus problemas, o que implica formar um pensamento geográfico por meio do conhecimento da produção geográfica ao longo da história e na atualidade, dos modos dessa produção e de seus resultados mais relevantes. O domínio pleno da Geografia é condição básica, pois, de uma formação docente com qualidade.... Mas não é suficiente.

Eis aí um dos grandes desafios da Educação: qualificar e instrumentalizar professores já formados e atuantes em sala de aula. Isso porque, no interior das escolas, não ocorrem

formações continuadas específicas de Geografia e o retorno desses profissionais às universidades para continuarem seus estudos em programas de pós-graduação *stricto sensu* enfrenta diversas barreiras, como deslocamento até o local do curso, licença para qualificação, processo seletivo, entre outros.

Em se tratando das formações ou reuniões pedagógicas que ocorrem na escola, geralmente o que mais se ouve por parte dos professores é a necessidade de formações que os auxiliem no planejamento de aulas instigantes, inovadoras e que alcancem grande parte dos alunos quanto à participação e ao engajamento nas atividades propostas. Nesse contexto, os professores desempenham um papel solitário, pois essas indicações metodológicas de aulas ditas atrativas ficam a cargo do próprio professor, que deve planejar e se articular sozinho ou em parceria com outro professor na tarefa de inovar e apresentar bons resultados.

Os contextos apresentados até o momento demonstram que toda e qualquer discussão a respeito dos baixos resultados no EM deveria ocorrer em consonância com os fatos apresentados neste estudo e não de forma isolada, como tem ocorrido. Temos pela frente muitos desafios a serem superados na Educação e compreender como está se desenrolando o trabalho pedagógico dos professores a partir da reforma do EM é um caminho.

De posse dessa compreensão, é fundamental investigar como o ensino de Geografia, por meio da linguagem cartográfica, está sendo realizado em uma escola de Nova Xavantina-MT, considerando as recentes modificações no currículo para o EM. Nessa perspectiva, no capítulo subsequente, a realização de atividades propositivas, a aplicação de questionários e os encontros do grupo focal com professores de Geografia se apresentam como instrumentos significativos para a obtenção de uma compreensão mais aprofundada sobre esses educadores e, de forma particular, sobre a maneira como eles incorporam o uso de mapas em sua prática pedagógica.

4. OS DESAFIOS DE ENSINAR GEOGRAFIA COM A CARTOGRAFIA ESCOLAR A PARTIR DA REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE NOVA XAVANTINA/MATO GROSSO

Neste último capítulo, apresentamos os resultados dessa pesquisa que investigou o ensino de Geografia, com ênfase na linguagem cartográfica, no contexto da atual reforma do EM no Brasil. Inicialmente, será apresentada um tópico sobre os desafios e possibilidades de trabalhar a Cartografia em uma escola de Nova Xavantina-MT, referenciados por Francischetti (2007), Richter (2011) e Ascensão e Valadão (2014). A intenção é explorar, através das práticas de sala de aula, como a linguagem cartográfica pode ampliar a capacidade de observação, interpretação e análise das transformações socioespaciais dos alunos, considerando a reorganização curricular decorrente da BNCC e do DRC/MT.

No último tópico, trataremos da análise dos resultados específicos da pesquisa. Para a coleta de dados, foram utilizados grupo focal e um questionário semiestruturado com a participação de duas professoras de Geografia. O grupo focal possibilitou uma interação dinâmica entre os participantes, permitindo a obtenção de percepções das experiências das docentes. O questionário semiestruturado, por sua vez, complementou essa abordagem com dados sobre a formação acadêmica das docentes, suas práticas educacionais e os desafios enfrentados a partir da reforma do EM.

A análise dos dados coletados baseou-se nos aportes teóricos de Minayo (1988), Bardin (1999), entre outros autores, que sugerem a análise de conteúdo como a abordagem ideal para categorizar e interpretar as respostas dos questionários e as discussões dos grupos focais, relacionando-as com outras fontes bibliográficas relevantes ao tema desta pesquisa.

Sendo assim, no último capítulo serão discutidos os principais resultados encontrados, destacando os desafios e impactos na prática docente, bem como a maneira como a reforma do EM diminuiu a importância e a autonomia da Geografia na matriz curricular. As conclusões visam contribuir para a discussão da necessidade de aprimoramento das políticas educacionais.

4.1 Possibilidades e desafios para ensinar Geografia com a linguagem cartográfica no Novo Ensino Médio em uma escola de Nova Xavantina/MT

Tendo como referência o novo EM, observa-se que há diversos desafios no ensino da Geografia, particularmente no uso da linguagem cartográfica, que tem a finalidade de ampliar a capacidade de observação, interpretação e análise das transformações socioespaciais dos

alunos. Além disso, a integração da linguagem cartográfica no ensino da Geografia demanda uma abordagem pedagógica sensível às peculiaridades locais, incluindo as características culturais e econômicas específicas da região, onde a diversidade étnica e geográfica desafia os educadores a planejarem estratégias de ensino inovadoras e articuladas com o currículo vigente.

Sem dúvida, são muitas as dificuldades a serem superadas no campo pedagógico e podemos considerar que o ensino de Geografia integrado ao uso da linguagem cartográfica no EM requer que os docentes busquem compensar, ou melhor, amenizar os prejuízos provocados pela redução de carga horária da disciplina. Por essa razão, as abordagens pedagógicas que possibilitem aos alunos compreenderem o mundo através da Geografia encontram na Cartografia instrumentos que favorecem o processo de ensino-aprendizagem nas escolas.

Como visto anteriormente, no primeiro capítulo deste estudo, os alunos da escola Juscelino K. de Oliveira optaram pelo itinerário das CHSA, o que possibilitou a oferta de uma trilha de aprofundamento para cada componente curricular dessa área do conhecimento. Nesse contexto, temos algumas considerações a fazer a respeito da trilha de aprofundamento.

O entendimento que temos da trilha de aprofundamento é aprofundar temas importantes da Geografia, especialmente aqueles em que os estudantes apresentam maiores dificuldades. Nesse caso, temos observado que os conteúdos nos quais os alunos demonstram maior fragilidade são justamente aqueles relacionados à Cartografia. Essa percepção decorre do fato de que muitos estudantes chegam ao EM com uma grande defasagem quanto à simples orientação por meio da rosa dos ventos, à capacidade de se localizar e se orientar no espaço, bem como à leitura, construção e interpretação de mapas.

Nesse contexto, na disciplina de Geografia, a prática pedagógica que consideramos mais adequada foi possibilitar que o conteúdo pudesse ser explorado por meio de diferentes recursos cartográficos e até mesmo a produção de mapas pelos estudantes. Com essa finalidade, em 2023, nas turmas em que sou regente, tanto na disciplina de Geografia quanto na trilha de aprofundamento, procurei desenvolver em sala de aula uma proposta de recomposição das defasagens de conteúdos que os estudantes tiveram em 2022.

É importante assinalar que essas defasagens ocorreram porque não houve condições de desenvolver um trabalho de qualidade, uma vez que, ao chegar na sala, demanda-se tempo para organizar a turma, fazer a chamada, dar continuidade ao conteúdo e ainda conseguir proporcionar o mínimo a esses estudantes em apenas uma aula de 55 minutos.

Como consequência, não houve atendimento ao aluno de maneira particular, sendo impossível acompanhar e corrigir atividades de cada aluno individualmente. Da mesma forma, não sobrava tempo para o aluno terminar a atividade em sala ou ser auxiliado pelo professor,

devido ao pouco tempo disponível. A cada aula, era necessário retomar o assunto da aula anterior para dar prosseguimento, o que se mostrou complicado e pouco produtivo.

Do ponto de vista prático, é possível apontar que os estudantes mais afetados pela reforma vigente são aqueles que apresentam maiores desafios de aprendizagem. Dentro desse grupo, destacamos os estudantes indígenas, que enfrentam dificuldades adicionais ao participar das aulas devido ao fato de que muitos ainda se expressam na língua xavante e estão em processo de adaptação ao idioma português.

Por outro lado, em 2023, com a oferta das trilhas de aprofundamento, tivemos maior facilidade em termos de continuidade, principalmente nas turmas em que a aula de Geografia era sequencial à da trilha. Assim, desenvolvi um trabalho no qual os estudantes não viam separação entre trilha e Geografia, simplesmente porque dei sequência aos conteúdos trabalhados na disciplina de Geografia. Isso facilitou o trabalho com as diversas linguagens, sobretudo com a linguagem cartográfica.

Sabe-se que a Cartografia convencional de base euclidiana tem dominado por longo tempo o pensamento de que esta concepção sobre a representação espacial seria a única possibilidade de confeccionar um mapa. No entanto, houve uma ascensão nos modos de se pensar a representação do espaço e dos fenômenos por autores como Seemann (2003), Richter (2011) e Girardi (2012), que passaram a considerar outras formas de se produzir mapas, sem perder de vista a perspectiva da linguagem cartográfica - a chamada Cartografia social. Essa proposta, encabeçada por esses autores, não tem a pretensão de desconsiderar a Cartografia clássica ou convencional, mas de apresentar outras possibilidades de leitura e compreensão espacial da vida cotidiana.

Com esse entendimento, a Cartografia social tem sido uma forma de representação cartográfica que tem ocupado cada vez mais espaço no ensino e nas pesquisas acadêmicas, visto que inúmeros fenômenos sociais podem ser espacializados e caracterizados por diferentes formas e olhares, sem perder de vista a intencionalidade, o sentido e a leitura geográfica do espaço.

Essa ideia coaduna com Silva e Castrogiovanni (2020), ao destacarem que as representações sociais estão relacionadas à maneira particular que cada indivíduo tem de compreender a realidade e construir conhecimentos acerca do espaço geográfico. Em vista disso, as diversas formas de representar o espaço também possibilitam maneiras diferenciadas de leitura e percepção, que são ricas para a construção do raciocínio geográfico, justamente pelo fato de que, em um mesmo fenômeno observado por diferentes sujeitos, pode-se esconder ou revelar algo importante a partir do olhar singular de cada observador.

Nessa concepção, o ensino da Geografia dispõe de alguns recursos, como o uso e a produção de representações cartográficas, cujo fundamento é agregar à prática do professor a oferta de um ensino-aprendizagem mais efetivo e participativo pelos alunos. Dito isso, como já enfatizado neste estudo, reiteramos ser salutar que os espaços de vivência dos alunos sejam integrados aos conteúdos, a fim de que eles consigam tornar as abstrações mais próximas e concretas do seu cotidiano, dando mais sentido e significado à ciência geográfica.

Trazendo as reflexões teóricas de Richter (2020), o autor assevera ser importante que os conteúdos e saberes específicos da Geografia, presentes nas representações cartográficas, estejam associados aos processos sociais. Desse modo, o ensino de Geografia por meio da linguagem cartográfica para alunos que estão em um processo de construção formativa contribui para ampliar sua ideia de mundo a partir das particularidades existentes em cada lugar.

Tomando por referência esses apontamentos e o papel que a ciência geográfica assume no ambiente escolar, que é ensinar a espacialidade e fornecer instrumentos para que o aluno pense geograficamente, nota-se o quanto é fundamental que as mudanças no ensino comecem na formação e prática do professor em sala de aula.

À vista disso, a Geografia escolar atua como meio para potencializar e fomentar, por meio das diferentes linguagens, como gráficos, tabelas e mapas, a aprendizagem do sujeito. A reflexão e análise propiciadas pelo mapa promovem uma nova visão que contribui para que o ensino de Geografia se distancie definitivamente de um ideário retrógrado de reprodução de conteúdo e memorização.

Na interpretação de Ascensão *et al.* (2014), o conhecimento geográfico deve ser utilizado como uma ferramenta para proporcionar aos alunos conceitos teóricos e metodológicos, que lhes permitam interpretar as diversas formas de espacialidade que vivenciam. Nesse sentido, os autores asseveram que é responsabilidade do professor de Geografia promover ações que ajudem os estudantes a entenderem as espacialidades geradas pelas interações entre seu cotidiano e diferentes escalas espaciais.

Dessa forma, como o papel da ciência geográfica é levar o sujeito a pensar sobre o espaço, Richter (2011) sugere que, diante da possibilidade de o aluno conseguir expressar oralmente seu entendimento acerca da Geografia, essa compreensão poderá ser potencializada por meio de um ensino que o possibilite construir uma representação cartográfica. Além disso, o professor terá condições de analisar melhor a correlação que esse aluno faz entre a Geografia e a organização espacial da sociedade.

É válido destacar que a produção de um mapa feito por um estudante pode ultrapassar a simples tarefa de reproduzir uma cópia no atlas e pintá-lo. É simples no sentido de que essa

produção não exige, inicialmente, do aluno o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Nessa direção, podemos constatar esse entendimento em duas produções feitas por duas alunas. A primeira é uma belíssima pintura de um mapa do Brasil, que demonstra o talento dessa aluna com os traços e cores (Figura 26). A segunda é um mapa do Brasil feito de maneira simples, do próprio punho, porém a aluna retratou a exploração do capitalismo que desmata e agride a vegetação brasileira em função da obtenção de lucro (Figura 27).

Figura 26 - Mapa das regiões brasileiras produzido por uma estudante do EM



Fonte: Acervo da autora, (2022).

Figura 27 - Mapa produzido por uma estudante do EM sobre os impactos do Capitalismo



Fonte: Acervo da autora, (2023).

O esforço de fazer uma representação cartográfica de próprio punho, como nos exemplos das Figuras 26 e 27, necessita, além da disponibilidade e exploração de algumas habilidades dos alunos, do direcionamento do professor e da clareza quanto à finalidade das atividades propostas. Em relação ao primeiro mapa (Figura 26), o objetivo da proposta planejada para essa aula, que era proporcionar aos estudantes o conhecimento da localização geográfica das regiões e dos estados brasileiros, foi alcançado. Da mesma forma, a produção do segundo mapa (Figura 27), como resultado de outra proposta didática mais elaborada, demonstra que é possível desenvolver e potencializar o conhecimento cartográfico dos estudantes em diferentes práticas.

Assim, podemos notar, nesse último, a organização do raciocínio e a visão da estudante sobre um assunto relevante diante das questões climáticas, como o desmatamento provocado pela expansão do agronegócio. Esse mapa revela de maneira clara como a estudante percebe essa relação entre sociedade e natureza, ao apresentar elementos e informações que produzem uma reflexão e um entendimento das causas do fenômeno espacializado.

As duas propostas de atividades desenvolvidas com os alunos tinham finalidades diversas. A primeira visava ao conhecimento do nosso país e da localização dos estados por região. Já a segunda proposta buscou mobilizar os estudantes dentro das temáticas apresentadas

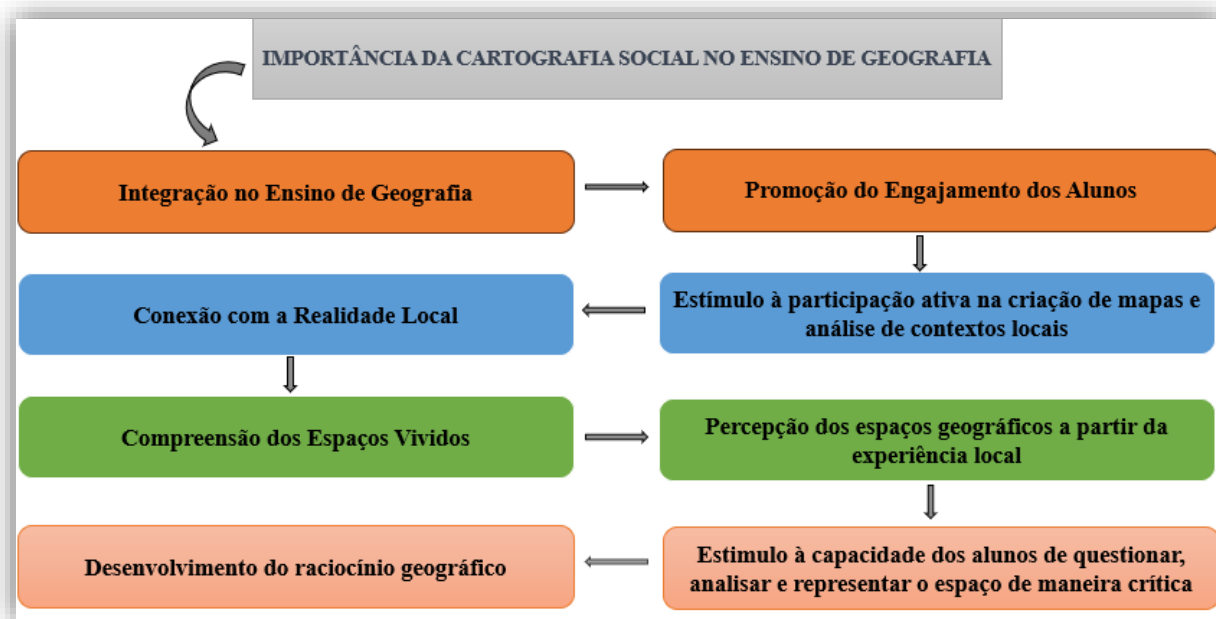
em seminários, para que pudessem retratar o tema também em uma representação cartográfica. Essa ideia é importante para desconstruir o entendimento dos alunos a respeito do que é um mapa e do que é uma linguagem cartográfica, indo além da Cartografia convencional.

Com base no exposto, possibilitar aos estudantes metodologias instigadoras, como a que ocorre por meio da Cartografia social, estimula o desenvolvimento do pensamento crítico e uma análise mais profunda do conteúdo a ser explorado nas aulas de Geografia. Os alunos podem mapear não apenas uma rua, mas também fazer uma produção cartográfica que explore as desigualdades sociais entre os lugares, a segregação socioespacial, a mobilidade urbana, quem são os sujeitos que consomem determinados espaços e a problemática ambiental em torno de um sistema econômico cuja única preocupação é o lucro.

Essas reflexões nos levam à compreensão de que o conhecimento produzido por meio da relação entre a linguagem cartográfica e a Geografia é salutar para a vida cotidiana dos escolares. De acordo com Francischetti (2007), isso ocorre no contexto histórico da vivência na produção do espaço geográfico, espaço-tempo, e pela necessidade de representar o fenômeno de tal modo que essa produção permita promover conhecimento para a vida em sociedade.

Ao considerar todo esse cenário que envolve o ambiente escolar, a Figura 28, ilustra o trajeto no qual o ensino da Geografia, a partir do cotidiano do aluno, se mostra profícuo. Isso ocorre na medida em que se utilizam recursos metodológicos oriundos da Cartografia social, que, em nossa visão, promovem no indivíduo uma consciência espacial. Assim, o aluno passa a construir seus próprios conceitos a partir do seu entendimento sobre o tema abordado.

Figura 28 - A contribuição da Cartografia social para o ensino de Geografia



Fonte: Elaborado pela autora, (2023).

As ideias apresentadas no fluxograma (Figura 28) demandam a necessidade de se entender e manter no currículo escolar um componente curricular de grande relevância como a Geografia, devido ao papel que ela representa para a sociedade. O percurso tem a premissa de oportunizar ao aluno, através da Cartografia social, uma leitura crítica da realidade e, ao mesmo tempo, saber se posicionar sobre ela. Esse posicionamento não necessariamente se dá em uma escala global, mas no local de vivência do indivíduo, pois o lugar, segundo Callai (2012), representa a materialização dos fenômenos globais.

Ainda com base nessa autora, o ensino de Geografia tem a importância não apenas de transmitir informações, mas sobretudo de permitir que o aluno construa, a partir de suas vivências, a compreensão de mundo e se reconheça como protagonista de sua história e agente transformador da própria realidade que se concretiza no espaço. Acerca disso, Callai (2012, p. 73) destaca:

A educação geográfica diz respeito a: ensinar Geografia para que? Se for simplesmente para cumprir um compromisso com um rol de conhecimentos específicos, não há sentido de se pensar em educação geográfica; no entanto, se a perspectiva intrínseca do ensinar Geografia seja dar conta de explicar e compreender o mundo, de se situar no contexto espacial e social em que se vive, de construir instrumentos para tornar o mundo mais justo para a humanidade, então está sendo cumprido o papel educativo de ensinar geografia.

Tais concepções ajudam a compreender como a Cartografia pode contribuir para o aluno desenvolver habilidades de leitura e produção de uma representação espacial, além da capacidade de pensar geograficamente. Desse modo, entendemos que a linguagem cartográfica facilita o ensino-aprendizagem, tornando possível a integração de conteúdos e temas à realidade do aluno, reduzindo dificuldades na compreensão da espacialidade dos fenômenos e fatos sociais próximos ao cotidiano de vida dos educandos.

Nesse entendimento, os estudantes constroem o conhecimento relacionado com a linguagem cartográfica, mesmo que seja para mentalmente manipular um percurso ou se situar no lugar em que vivem. A partir desse prisma, do lugar de vivência do sujeito, é possível compreender que existem outras possibilidades de cartografias, além daquelas que fizeram parte de toda a sua vida escolar, ou seja, aprender a representar e construir o próprio mapa.

Cavalcanti (2010) também concorda que essa categoria de análise geográfica, o lugar, é o ponto de partida para dar mais significado e relevância ao ensino de Geografia por parte dos escolares. Essa identidade se estabelece a partir do vínculo afetivo que liga o indivíduo ao lugar, permitindo que ele compreenda um determinado tema de modo mais amplo, tendo como referência as particularidades do local. Além disso, Cavalcanti (2010, p. 6) destaca que “Ao estudar o lugar, pode-se atribuir maior sentido ao que é estudado, permitindo que se façam relações entre a realidade e os conteúdos escolares”.

Callai (2005; 2011) e Castrogiovanni e Silva (2020) compartilham desse entendimento feito por Cavalcanti (2010), ao sugerirem que o professor deve usar, em primeira mão, a realidade concreta do aluno, ou seja, o espaço de vivência marcado pelas experiências cotidianas, e ainda discutem a importância de utilizar um ensino que valorize o conhecimento prévio dos escolares.

Contudo, Cavalcanti (2010) adverte que a orientação de fazer uso do lugar do aluno como referência não deve ser feita apenas para incrementar o início da aula e depois deixar essa discussão de lado para focar no conteúdo. Pelo contrário, usar o lugar como referência deve ser uma maneira de dar sentido àquele conteúdo para o aluno.

Callai (2004) defende que o mundo da vida necessita estar presente dentro das escolas, para que esta também seja viva, acolhedora e permita uma formação mais efetiva ao aluno, no que concerne ao desenvolvimento de sua criticidade ao mesmo tempo em que amplia sua visão de mundo. Nesses termos, “A leitura do lugar, o reconhecimento do que existe, é um passo para a compreensão da realidade. Mas é importante que seja feita a representação dos fenômenos e das paisagens” (Callai, 2004, p. 6).

Seguindo essa linha de raciocínio, o aluno tem a possibilidade de representar cartograficamente um conteúdo a partir do lugar, dos fenômenos espaciais que ele vivencia. Além disso, “[...] é necessário compreender cada lugar a partir de suas relações com o mundo, de sua própria história e fatos para entender quais escalas influenciam a produção desse lugar” (Richter, 2014, p. 228). Essas ideias estão ilustradas na Figura 29, resultado de uma proposta de atividade cujo objetivo maior seria aproximar o conteúdo trabalhado do espaço de vivência dos estudantes e servir como instrumento de avaliação da aprendizagem.

Figura 29 - A exploração dos recursos hídricos e os impactos ambientais



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, (2023)
Produção feita por uma estudante – 2º ano B - 2023.

Após uma aula expositiva sobre o conteúdo "hidrografia", os alunos, ao final, deveriam fazer uma representação cartográfica que envolvesse o tema água e, se possível, produzir algo com base em Nova Xavantina/MT. Como o forte em nosso estado é a produção agrícola, a representação da discente (Figura 29) seguiu o seguinte raciocínio, dispondo ordenadamente alguns elementos importantes: um rio, pivô central, plantação de soja, pulverização de agrotóxicos nas lavouras, bem como o desmatamento e a poluição ambiental.

Para algumas pessoas, poderia parecer apenas um desenho, mas é muito mais do que isso. É uma representação do entendimento da estudante referente ao conteúdo trabalhado. Se observa a organização do raciocínio geográfico para além do tema água, materializando-se na exploração desse recurso pela agricultura moderna, que desmata, polui os rios e solos com uso

de agrotóxicos, e faz a captação de água por meio de pivô central para a irrigação, garantindo o aumento da produção, independente do período de estiagem.

É evidente que a relevância da Cartografia social no ensino de Geografia se dá especialmente em razão da qualidade dessa proposta em conectar o aluno com o seu espaço de vivência. A partir dessas produções, o estudante é incentivado a analisar a dinâmica social da qual está integrado e começa a perceber que o espaço é produzido e reproduzido pelos processos culturais, políticos e econômicos formadores do espaço geográfico. Em conformidade com essa discussão, Gomes (2017, p. 101) entende que “a Cartografia social prioriza o espaço vivido, percebido e concebido, o território e as questões de territorialidade das comunidades e dos grupos sociais envolvidos no mapeamento”.

Em apoio a essa compreensão, Richter (2011) sugere outras possibilidades para os docentes aprimorarem suas práticas em sala de aula, como o mapa mental, que transcende as barreiras das representações cartográficas de cunho oficial e/ou euclidiano. Assim sendo, a construção do entendimento de como a Geografia pode ser percebida e entendida pelos escolares a partir do lugar requer do docente a busca por instrumentos que sirvam de suporte para direcionar a sua prática.

Por essa razão, aprender a espacialidade é um exercício diário que o professor poderá propor por meio de diferentes linguagens e recursos, dos mais simples aos mais complexos. Entretanto, muitas vezes algo bem simples pode balizar mudanças excepcionais, como propor aos alunos atividades com mapas mentais (Richter, 2011). Nesse caso, a letra do hino de Nova Xavantina (Figura 30), que vem recheada de elementos geográficos em suas estrofes, é um bom exemplo das possibilidades para trabalhar o lugar e o estudo da linguagem cartográfica nas aulas de Geografia.

Figura 30 - Hino de Nova Xavantina

Nova Xavantina!
 Esperança que se fez realidade.
 Hoje nós estamos frente a frente,
 Com o progresso da nossa cidade.

Terras férteis, águas puras, gente forte,
 Todos lutam com um só ideal,
 Pensamento positivo que nós temos,
 Traz o bem espantando o mal.

Nossa Terra sua gente te adora,
 Dias lindos de céu cor de anil.
 Plantamos nesta terra com amor,
 Sustentamos grande parte do Brasil.

**Salve! Todos os xavantinenses,
 Todos de lá e daqui.
 Aqui nós sorrimos pra vida,
 Aqui nós vivemos felizes.**

Nova Xavantina!
 Você é o centro do país,
 O centro que concentra tudo
 Para distribuir.
 Emitir ondas controladas,
 De Leste a Oeste, Norte a Sul com perfeição.
 Você é o centro geográfico
 Você é o coração desta nação.

Fonte: Letra de Osvaldo Masson

Essa atividade iniciou após uma discussão na qual relembramos com os estudantes quais elementos compõem o mapa de uma cartografia oficial e quais poderíamos nos apropriar para a produção de uma representação cartográfica não convencional. Em seguida, após informá-los de que utilizaríamos o hino de Nova Xavantina para a realização de uma atividade, o mesmo foi reproduzido e solicitei que os estudantes prestassem atenção nos aspectos geográficos, naturais, sociais e econômicos contidos na canção.

Posteriormente, entreguei a letra da música impressa e pedi que eles destacassem o que mais chamou sua atenção. Por fim, orientei que deveriam utilizar a linguagem cartográfica para mapear os elementos que mais lhes chamaram a atenção no hino de Nova Xavantina. Desse modo, selecionamos algumas das produções que os estudantes realizaram a partir dessas orientações, as quais estão representadas nas Figuras 31, 32, 33 e 34.

Figura 31 - Atividades produzidas pelos estudantes do 2º B, nas aulas de Geografia, 2023



Fonte: Acervo da autora, (2023).

Figura 32 - Atividades produzidas pelos estudantes do 2º A nas aulas de Geografia e Trilha, 2023



Fonte: Acervo da autora, (2023).

Figura 33 - Atividades produzidas pelos estudantes do 1º B nas aulas de Geografia e Trilha, 2023



Fonte: Acervo da autora, (2023).

Figura 34 - Atividades produzidas pelos estudantes do 1º A, nas aulas de Trilha, 2023



Fonte: Acervo da autora, (2023).

Na maioria das atividades realizadas pelos estudantes, observou-se uma convergência notável: a associação das palavras "distribuição", "terras férteis" e "águas puras" presentes na letra do hino da cidade. Eles estabeleceram uma conexão com aspectos fundamentais, como o sistema de transporte, o cultivo de lavouras e, de maneira especial, o Rio das Mortes, que desempenha um papel central na identidade geográfica de Nova Xavantina.

Ademais, temos algumas considerações a fazer após a realização dessas atividades:

- 1) Nas turmas em que trabalho apenas com uma aula de Geografia, tudo foi mais complicado porque não conseguimos desenvolver na íntegra uma atividade sem haver interrupções. Ou seja, as aulas são iniciadas e há uma ruptura que atrapalha significativamente o desenvolvimento das atividades, porque estamos lidando com uma aula de Geografia de 55 minutos. Dessa forma, ao perceber que os estudantes teriam dificuldades na realização das atividades propostas nesse contexto, optei por utilizar a aula para explicar como deveriam proceder, esclarecer dúvidas e disponibilizar um tempo para que pensassem sobre o que abordariam, fazendo anotações no caderno para, posteriormente, concluírem as representações em casa. Assim, não foi possível acompanhar a execução na íntegra dessas atividades em sala.
- 2) Em turmas que tínhamos uma aula de Geografia e uma de trilha de aprofundamento, foi possível realizar um trabalho mais efetivo, porque não fiz a quebra entre aula de Geografia e trilha de aprofundamento. Iniciei com um tema e finalizei com esse mesmo tema nas duas aulas.
- 3) Um dos pontos que se destacaram em grande parte das produções foi o agronegócio. Os alunos imediatamente associaram a produção de Nova Xavantina, no que diz respeito à soja, milho e pecuária, como os gêneros que são distribuídos para o restante do país. O Rio das Mortes foi evidenciado na maior parte das atividades realizadas pelos estudantes.
- 4) Por último, alguns alunos apresentaram maiores dificuldades em dissociar a palavra "mapa" da cartografia convencional para a produção dessas atividades. Em algumas turmas, foi necessário retomar novamente o conteúdo específico de Cartografia, apresentar os elementos que compõem o mapa em uma aula e somente depois destacar que existem outras cartografias que diferem das existentes nos atlas ou livros didáticos. Nesse sentido, foi necessário apresentar algumas representações de Cartografia social, como alguns croquis, mapas mentais e reforçar que essa linguagem também se configura em um mapa.

Em suma, as atividades realizadas foram produtivas em alguns aspectos: os estudantes puderam desconstruir a ideia de que apenas os mapas convencionais são válidos; compreenderam que toda produção cartográfica não é neutra, mas carregada de intencionalidade. E um ponto positivo foi a participação e o engajamento deles na realização dessas atividades, especialmente das turmas de 1º ano do EM, nas quais a grande maioria produziram e se envolveram. Por outro lado, destaco como ponto negativo a dificuldade de planejar a mesma atividade para ser realizada em tempos diferentes das turmas (uma aula de Geografia e trilha e apenas uma aula de Geografia). É frustrante observar o potencial de um trabalho que poderia ser mais eficaz, mas que acaba comprometido pelas limitações de tempo e condições estruturais disponíveis.

Entretanto, considero importante fazer a seguinte observação: tivemos bons resultados com a realização de várias atividades, mas isso não ocorreu em todas as turmas. De seis turmas em que sou regente, em duas havia apenas uma aula de Geografia por semana. Isso certamente comprometeu a execução de um trabalho mais efetivo, comparado com as outras turmas em que dispunha de uma aula de Geografia e uma aula de trilha. Assim, não segui a cartilha da Seduc em trabalhar os conteúdos sugeridos pelo DRC/MT para as aulas de trilha de aprofundamento, uma vez que apenas uma aula de Geografia não era suficiente para a realização de um trabalho de qualidade. Estendi o conteúdo trabalhado nas aulas de Geografia para as aulas de trilhas. Foi a alternativa que encontrei para não aumentar a defasagem dos estudantes com os conteúdos geográficos.

Assim, compreendemos que devemos nos manter firmes para a construção de uma educação emancipatória do indivíduo, apesar dos inúmeros problemas a serem superados. Precisamos reconhecer que, nas últimas décadas, tem havido mudanças e avanços na forma de ensinar Geografia. Embora exista uma grande batalha pela frente com a reforma do EM, essa situação é mais um grande desafio a ser vencido, uma luta de toda a sociedade para proporcionar qualidade no ensino em todas as escolas públicas deste país. Neste contexto, finalmente chegamos à última etapa da pesquisa, onde revelaremos os resultados encontrados.

4.2 Com a palavra, os professores: contextos, percursos e limites na/da prática escolar em Geografia

Nas escolas estaduais de Nova Xavantina/MT, a introdução da reorganização curricular do novo EM instiga reflexões acerca das práticas pedagógicas no ensino de Geografia. Esse

processo, imposto pelas diretrizes estabelecidas na BNCC, (Brasil, 2018), que, devido às suas características de hierarquizar disciplinas, reduzir carga horária e suprimi-las em uma grande área, ganhou destaque em eventos variados que discutem a Educação.

Dessa forma, destacamos neste estudo a importância da linguagem cartográfica como proposta pedagógica central para a Geografia escolar sob a perspectiva da reforma do EM. Na pesquisa de campo, o grupo focal intitulado "Os desafios de ensinar Geografia com a Cartografia escolar a partir da reorganização curricular do novo EM" propôs um diálogo enriquecedor entre os participantes, explorando os contextos, percursos e limites presentes no fazer pedagógico dos docentes em Geografia.

Os professores foram convidados a compartilhar suas experiências e percepções acerca das mudanças introduzidas no currículo do EM, considerando os desafios e as possibilidades que surgem no cotidiano escolar em suas aulas de Geografia. Nesse sentido, a Cartografia escolar, entendida aqui como um percurso metodológico para contribuir com a leitura e análise espacial, emerge como ponto essencial para a discussão em virtude do seu papel na formação crítica dos estudantes e na construção de uma aprendizagem significativa dos conteúdos geográficos.

Este grupo focal buscou, assim, oferecer um espaço propício para a troca de ideias, experiências e desafios enfrentados pelos professores de Geografia do EM no contexto específico de Nova Xavantina/MT. Ao explorar conjuntamente os contextos locais e os percursos educacionais envolvidos nas mudanças no currículo, tivemos como objetivo promover uma reflexão conjunta a respeito dos impactos no ensino de Geografia provocados pela reforma do EM. Convidamos, portanto, os professores a compartilharem suas vivências e enriquecerem este debate que é relevante para a compreensão dos desdobramentos nas escolas públicas de Mato Grosso.

Em conformidade com as características de organização do grupo focal, apresentamos primeiramente as informações acadêmicas e profissionais de cada participante (Quadro 7), que iremos identificar como Pf1 e Pf2. Além disso, tivemos o cuidado de destacar as falas das professoras nas figuras e quadros, utilizando amarelo claro para destacar Pf1, cinza para Pf2 e um tom verde claro para as análises da pesquisadora. É importante destacar que o conteúdo na íntegra sobre as falas das participantes poderá ser visualizado nos apêndices 3 e 4.

Quadro 7 - Grupo focal – Informações acadêmicas e profissionais das docentes

| INFORMAÇÕES | Pf1 | Pf2 |
|---------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| Idade | Entre 30-39 anos | Entre 30-39 anos |
| Gênero | Feminino | Feminino |
| Formação | Licenciatura Plena em História/Especialização em Educação infantil | Licenciatura Plena em Geografia/ Especialização em atendimento educacional |
| Tempo de docência no EM | Entre 5 -10 anos | Entre 5 -10 anos |
| Disciplina | Geografia, Trilha de Geografia, Filosofia | Geografia e Trilha de Geografia |
| Escola | EE. Juscelino K. de Oliveira | EE. Juscelino K. de Oliveira |
| Situação funcional na rede de ensino | Contratada | Contratada |
| Regime de trabalho | 2 turnos | 3 turnos |

Fonte: Pesquisa de campo, (2023).
Org.: Elaborado pela autora, (2024).

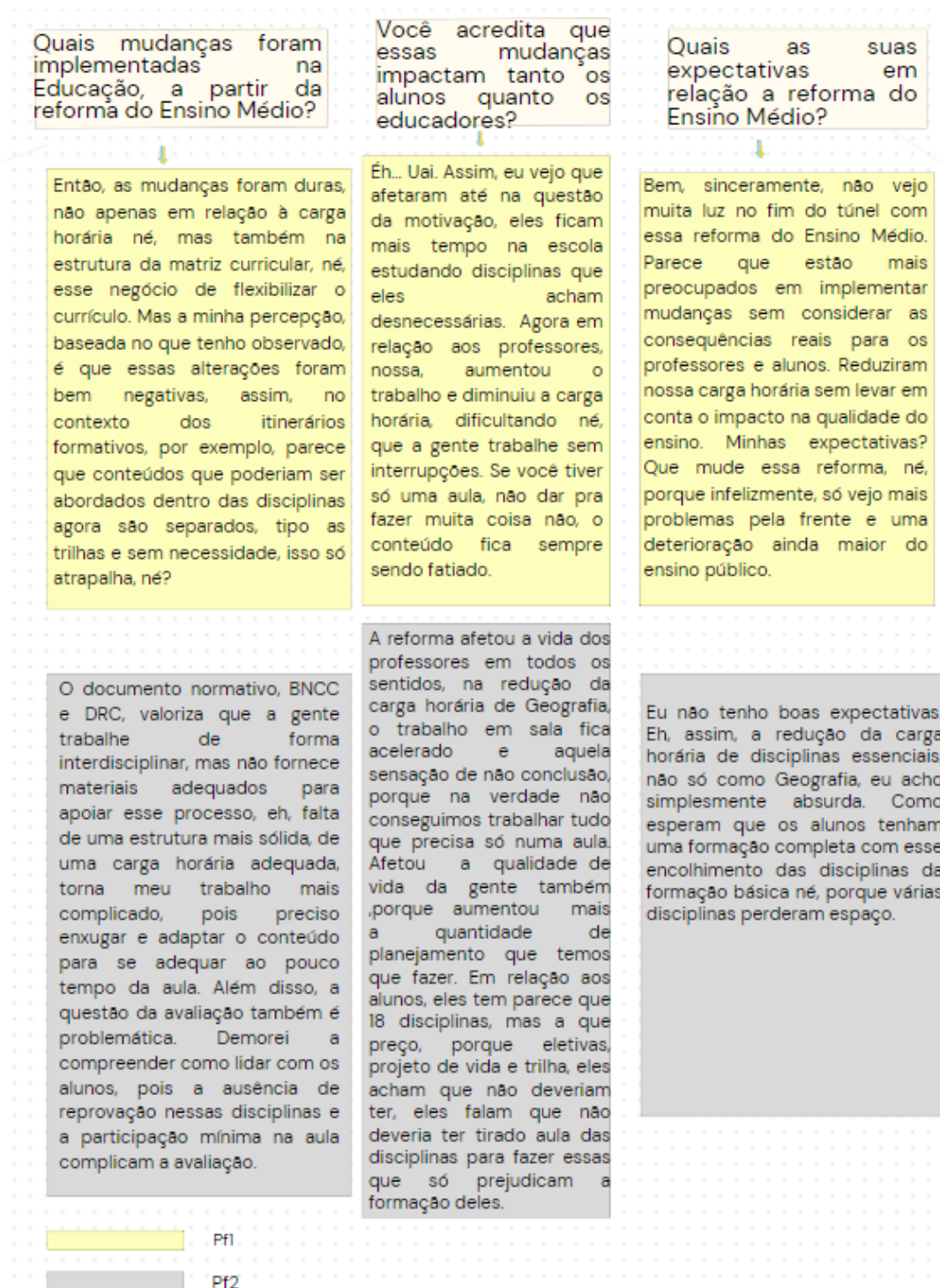
Ao explorar as repercussões da reforma do EM, discutimos as mudanças implementadas e suas implicações no sistema educacional. As discussões revelaram as perspectivas e as experiências de professoras que têm lidado diretamente com essas questões. Dessa forma, investigar as mudanças no currículo e na abordagem pedagógica nos permitiu examinar de perto como essa reforma tem impactado o trabalho docente. Isso certamente traz consequências e afeta a aprendizagem dos estudantes, que são peças-chave nesse processo.

Partimos do pressuposto de que a escola desempenha um papel relevante não apenas para fornecer conhecimento, mas também como um espaço onde se cultivam habilidades essenciais para a formação cidadã, visando capacitar os estudantes a contribuírem ativamente

na construção de uma sociedade em que eles não sejam apenas espectadores das questões sociais e ambientais que afligem o mundo.

Para confrontar a dualidade de desafios e oportunidades que surgem nesse cenário, no primeiro encontro do grupo focal promovemos algumas discussões a partir das indagações evidenciadas na Figura 35.

Figura 35 - Como as docentes percebem as mudanças no Ensino Médio



Fonte: Pesquisa de campo, (2023).
Org. Elaborado pela autora, (2024).

As respostas a essas discussões, permitem inferir que as professoras expressaram preocupações significativas em relação às mudanças implementadas pela reforma. Sendo assim, destacamos cinco pontos dentro desse recorte que são relevantes para a composição de nossa análise: mudanças negativas quanto à organização curricular, impactos no cotidiano dos estudantes, desafios enfrentados pelos docentes, avaliação comprometida e as expectativas das docentes em relação à reforma do EM. Portanto, analisamos as principais observações e percepções das professoras acerca desses elementos, representados no Quadro 8.

Quadro 8 - Destaques dos diálogos (Figura 36) das docentes no contexto da reforma do Ensino Médio

| Destaques das percepções das docentes acerca da reforma do Ensino Médio | | |
|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mudanças negativas na matriz curricular; | Percebe mudanças negativas na estrutura da matriz curricular, especialmente com a flexibilização do currículo e a separação de conteúdos que poderiam ser abordados dentro das disciplinas (Pf1) | Concorda com Pf1 e menciona que a falta de uma estrutura sólida e carga horária adequada dificulta o trabalho dos professores, que precisam enxugar e adaptar o conteúdo para se adequar ao tempo reduzido (Pf2). |
| Impacto no cotidiano escolar dos estudantes; | Aponta que os alunos se sentem desmotivados com a sobrecarga de disciplinas, que foram incluídas, como as eletivas, projeto de vida e trilhas (Pf1). | Demonstra preocupação com o comprometimento dos alunos, que veem algumas disciplinas como desnecessárias (Pf2). |
| Desafios para os educadores; | Assim como a Pf2, acredita que a reforma aumentou a carga de trabalho para os professores e isso reduziu a qualidade de vida deles (Pf1) | A redução da carga horária e a necessidade de mais planejamento geram uma sensação de aceleração nas aulas, tornando difícil cobrir todo o conteúdo necessário (Pf2). |
| Avaliação comprometida; | Esse aspecto não foi abordado na fala de (Pf1) | Destaca a problemática na avaliação devido à ausência de reprovação nas disciplinas eletivas, trilha e projeto de vida e em decorrência disso, a participação proativa mínima de diversos estudantes nessas aulas, dificultando a mensuração do progresso dos escolares (Pf2). |
| As expectativas em relação a reforma do EM; | Pf1 e Pf2: Ambas têm expectativas pessimistas em relação à reforma. Enxergam problemas contínuos no sistema educacional, com redução da qualidade de ensino e alunos pagando o preço. Consideram as decisões irresponsáveis e não enxergam uma melhoria oriundas da reforma (Pf1 e Pf2). | |

Fonte: Pesquisa de campo, (2023).
Org. Elaborado pela autora, (2024).

Essas análises refletem a insatisfação manifestada pelas professoras diante da reforma em curso, evidenciando desafios tanto para os alunos quanto para as docentes. Além disso, apontam para uma deterioração percebida na qualidade do ensino, já prevista por Leão (2018, p. 8), quando destaca que “a pretexto de ‘flexibilizar’ a organização curricular das escolas de EM, torna-se mais enrijecida e empobrecida a formação oferecida”. Por essa razão, à medida que aprofundamos nas respostas das professoras, tivemos a oportunidade de construir uma

compreensão mais abrangente sobre as expectativas e o potencial transformador, não positivo, dessa reforma. É válido também destacar não apenas a importância das mudanças em si, mas também considerar profundamente seus efeitos na experiência educativa dos docentes. No entendimento de Araújo (2018, p. 224):

Minimiza-se o Ensino Médio e retira-se a relevância de matérias importantes para a formação da juventude, tais como Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Educação Física e Artes, ou seja, disciplinas que favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico-racional e das amplas capacidades humanas necessárias ao comportamento autônomo e cidadão.

Castilho (2018) é categórico ao dizer que a amplitude dos danos dessa reforma se estende por todo o cenário educacional, impactando de maneira particular os estudantes das escolas públicas. Sua formação é comprometida, e o acesso às universidades públicas torna-se ainda mais desafiador para os egressos desse EM. Para o autor, é ainda mais preocupante a perda do significado intrínseco da própria formação, resultando inevitavelmente na falta de fundamento, crítica e coerência. Além disso, ele destaca que utilizar termos como retrocesso e desmonte parece até ser generoso ao descrever as consequências dessa reforma.

Importa observar que a flexibilização curricular, tão divulgada como um meio de melhoria do ensino, na verdade se revela como um vetor que tolhe as oportunidades que os estudantes têm de construir uma formação mínima de qualidade. De que futuro estamos falando e preparando para esses jovens? Nos inquieta imaginar se estamos oferecendo aos estudantes de escolas públicas a escola que António Nóvoa, citado por Krawczyk e Ferreti (2017, p. 40), mencionou em uma entrevista quando esteve no Brasil:

Os percursos formativos, na prática, mantêm a tradição de que os pobres servem para ser operários e os ricos, doutores. É o que chamamos de novo vocacionalismo. Agora, o melhor da escola pública está em contrariar destinos. Podemos ser amanhã uma coisa diferente de que somos hoje. Uma escola que confirma destinos, que transforma em operário o filho do operário é a pior escola do mundo.

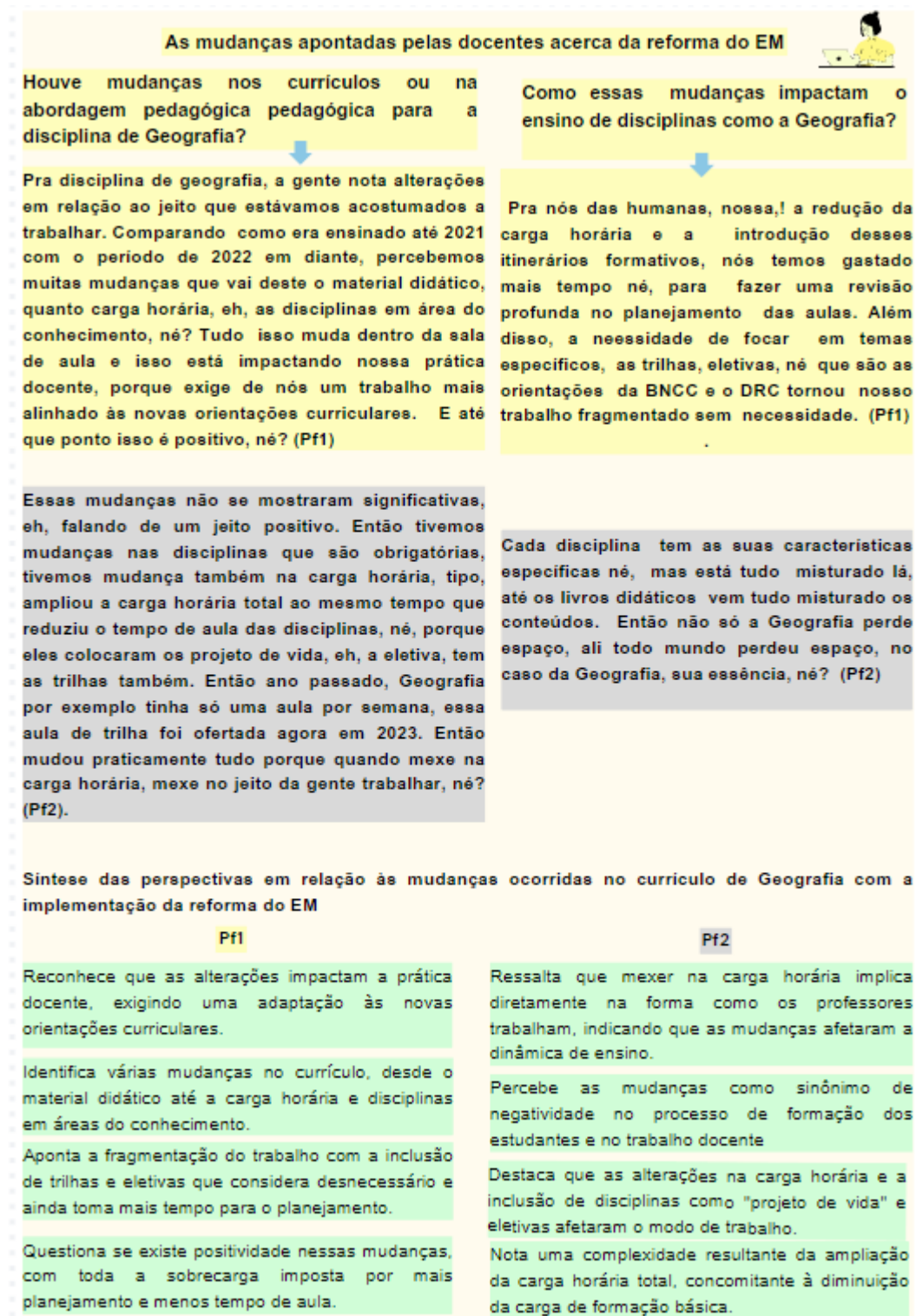
Na perspectiva teórica de Moll (2017), o que está em questão é o nosso papel como adultos em uma sociedade que assume responsabilidades tanto com o presente quanto com o futuro de cada indivíduo e da comunidade como um todo. A autora faz uma dura crítica a esse desmonte, afirmando que somos desafiados a refletir sobre como as gerações adultas podem tornar opcional para os jovens de todo um país o conhecimento de aspectos como a história mundial, os princípios da ciência moderna que impulsionaram o desenvolvimento tecnológico atual, e os saberes que possibilitam a compreensão das dinâmicas da economia mundial em

relação à Geografia dos países, "ou realizar experiências no campo da cultura, das artes, dos esportes e das tecnologias" (*Ibid.*, p. 72).

A cada início de ano, entro nas turmas do 1º ano do EM, com estudantes de 15 a 16 anos, que ainda estão num processo de descoberta de quais caminhos acadêmicos irão trilhar. Às vezes, eles chegam ao 3º ano e ainda não sabem o que vão fazer. Vejo uma mutilação dos seus direitos ao serem forçados a escolher itinerários dos quais não têm maturidade suficiente para fazer essas "escolhas". Além disso, em diversas ocasiões, quem escolheu o itinerário nem ao menos foi o estudante, pois, quando os responsáveis vão fazer as matrículas e são apresentados os itinerários que a escola está oferecendo, fazem a escolha pelo aluno, e não raro, aquela escolha não seria a sua primeira opção.

Em prosseguimento ao grupo focal, dialogamos com as docentes acerca da situação específica da disciplina geográfica no contexto da reforma do EM. A Figura 36 destaca a perspectiva das professoras quanto às mudanças para a Geografia e como elas percebem os impactos provocados pela matriz curricular.

Figura 36 - Perspectivas docentes sobre a reforma do EM e o ensino de Geografia



Fonte: Pesquisa de campo, (2023).
Org.: Elaborado pela autora, (2024).

As informações presentes no fluxograma (Figura 36) representam um processo sistemático de análise, começando com a coleta de informações sobre a nova matriz curricular

para a Geografia e passando pela identificação de pontos que as docentes relacionaram como negativos para o trabalho pedagógico. Assim, foi possível fazermos uma análise comparativa entre as perspectivas de Pf1 e Pf2. Notamos que, embora Pf1 relate diversas situações que considera prejudiciais ao ensino da Geografia, como mudanças no currículo envolvendo a redução de carga horária e os materiais didáticos por área, ainda pairam sobre ela incertezas referentes à positividade da reforma, enquanto Pf2 foi categórica ao afirmar que essas mudanças não foram significativas em termos de benefícios para o ensino da Geografia. Além disso, observamos que o termo "mudanças" não se constituiu como sinônimo de transformação de algo que não estava bom para algo melhor.

Um ponto que discutimos ao longo deste estudo é relatado por Pf2, que salienta que, em decorrência das mudanças, não apenas a disciplina de Geografia, mas diversos outros componentes curriculares, experimentaram uma diminuição de relevância, sendo denominada por ela como uma "perda de essência" no contexto específico da Geografia. Além disso, entendemos que a hierarquia entre as disciplinas tende a diminuir sua relevância tanto nos documentos oficiais (BNCC) quanto no imaginário das pessoas. Dessa forma:

[...] a organização curricular proposta na BNCC e na reforma do Ensino Médio, priorizam aspectos considerados mais importantes para o mercado de trabalho, em detrimento dos conhecimentos relacionados com a arte, a cultura, as questões sociais e humanísticas, que perderão o já escasso espaço que ocupam, que foi duramente conquistado ao longo das últimas décadas (Zanatta *et al*, 2019, p. 1717).

A implementação da reforma do EM e a adoção da BNCC deixam evidente que, para a disciplina de Geografia, ao ser proposta como optativa dentro do itinerário formativo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e não mais como um componente curricular obrigatório, resulta em perda de sua autonomia e relevância para os escolares, além de comprometer sua identidade dentro da grande área, conforme discutido por Pinto e Carneiro (2020).

Outros pontos destacados por Silva (2019) dizem respeito à amplitude cognitiva que o conhecimento geográfico projeta nas pessoas. De acordo com o autor, as pessoas mais bem informadas ou letradas têm menor probabilidade de serem influenciadas pelos conteúdos ideológicos veiculados nos meios de comunicação. Além disso, esse grupo está menos propenso a se submeter sem questionamentos a tudo aquilo que é postado nas redes. O autor assevera que a exclusão do ensino de Geografia da Educação Básica, e o subsequente comprometimento da promoção do pensamento crítico entre os jovens estudantes, pode servir como uma ferramenta que facilite a disseminação de conteúdo midiático ideológico de diversas naturezas, além de

estimular a submissão da sociedade brasileira ao avanço tecnológico através do consumo excessivo de bens materiais.

Nesse cenário, é válido esclarecer que, ao destacarmos a importância da Geografia como proposta que instrumentaliza o indivíduo a não cair nessas armadilhas, não estamos afirmando que seja a única fonte de conhecimento e crescimento intelectual para os estudantes. No entanto, reconhecemos e compreendemos o papel fundamental que ela desempenha na sociedade, assim como um historiador defende a necessidade da autonomia da História enquanto componente curricular e um professor de Sociologia ressalta a importância dessa disciplina para uma formação humana e sensível às questões sociais. Cada área do conhecimento possui sua própria importância e contribuição para a formação dos alunos.

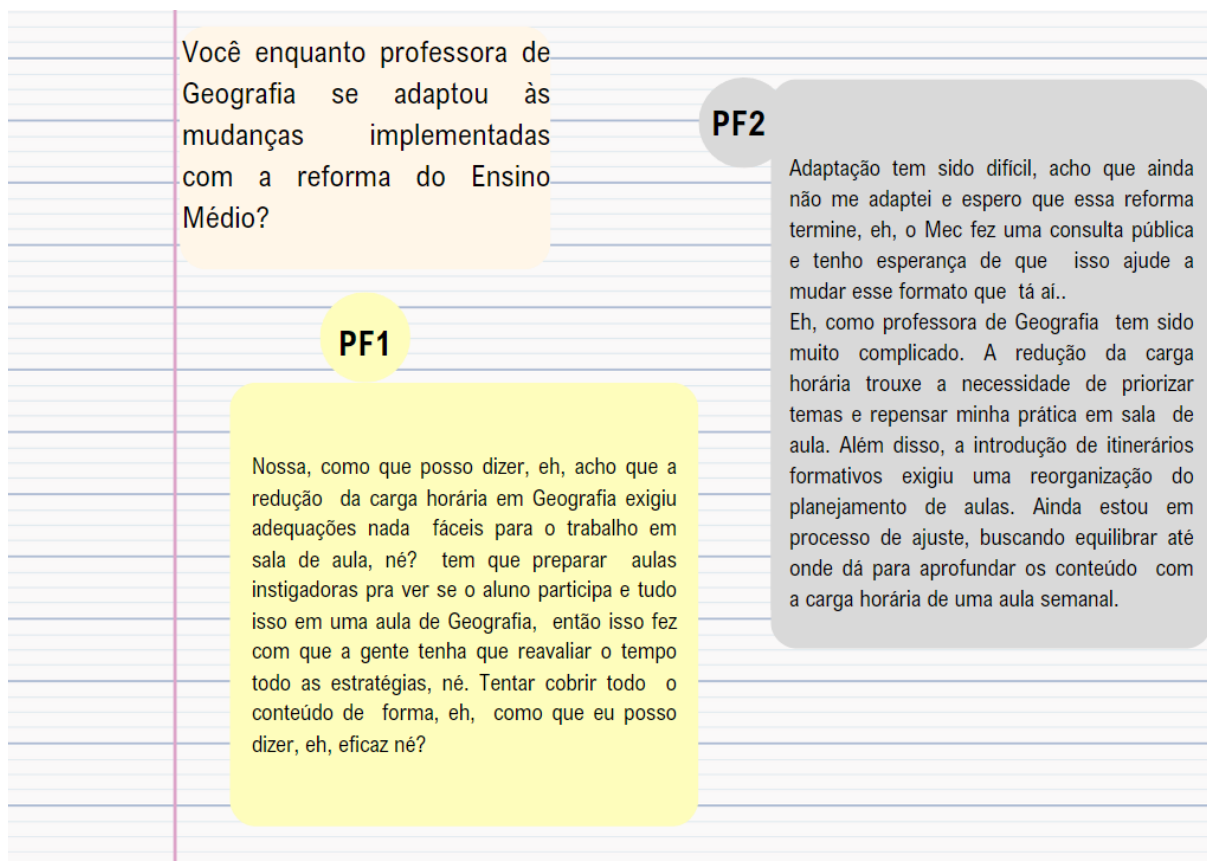
Portanto, podemos considerar que todas as mudanças implementadas com a reforma do EM foram feitas com base em uma análise limitada, uma vez que elencamos no decorrer deste estudo, especialmente no capítulo I, vários elementos que não foram considerados ao se pensar essa política educacional. Diante disso, Moll (2017) tece uma consideração que foi negligenciada pela equipe de especialistas do MEC para justificar a necessidade de tal reforma. A autora chama a atenção para as dificuldades enfrentadas no cotidiano da maioria dos estudantes do EM, especialmente jovens das classes populares, que exercem um impacto significativo em sua trajetória escolar.

Na visão dessa autora, esses jovens são inseridos precariamente e precocemente no mundo do trabalho, muitas vezes como aprendizes ou mão de obra barata, e enfrentam condições inadequadas para complementar as escassas horas diárias de "instrução" oferecidas pelas instituições escolares. Com pouco tempo para descanso, enfrentando longos deslocamentos entre casa-escola-trabalho, milhares de jovens de baixa renda enfrentam uma verdadeira corrida de obstáculos para frequentar a escola. Como atuo há anos nessa modalidade, ratifico o posicionamento dessa autora, uma vez que observo diariamente a exaustão de diversos estudantes que enfrentam uma rotina desafiadora para conciliar trabalho árduo e o compromisso de frequentar a escola para alcançar bons resultados ou simplesmente concluir o EM.

Em continuidade, iniciamos o terceiro ano de implementação da reforma do EM, e a adaptação continua a ser um desafio, diante dos inúmeros obstáculos que enfrentamos para assegurar, na medida do possível, a qualidade do ensino dentro da estrutura disponível. Os problemas previamente abordados por Moll (2017), Ferreti (2017) e Girotto (2017) persistem, abrangendo questões como o perfil do aluno da escola pública proveniente da classe trabalhadora, os problemas relacionados à infraestrutura das instituições de ensino, a carga excessiva de trabalho dos professores e a desvalorização salarial, entre outros. Tais desafios

não desapareceram com a atual reforma e demandam políticas educacionais mais abrangentes para sua resolução. Observemos a Figura 37:

Figura 37 - Adaptação às mudanças implementadas com a reforma do Ensino Médio



Fonte: Pesquisa de campo, (2023).
Org. Elaborado pela autora, (2024).

A análise dessa discussão aponta que os professores de Geografia estão enfrentando algumas situações que, para a Educação, não deveriam ocorrer. Ao destacar a especificidade das adaptações necessárias nas aulas de Geografia, Pfl comenta a natureza desafiadora da adaptação, enfatizando a redução da carga horária como um obstáculo significativo. Um ponto importante em sua fala, que é uma realidade, porque também sou professora atuante no EM, diz respeito à necessidade de criar aulas instigantes para envolver os alunos e a dificuldade de aprofundar o conteúdo de maneira eficaz dentro do novo formato.

A constante reavaliação de estratégias, que já faz parte da nossa rotina, principalmente quando um planejamento funciona para uma turma e para outra não, é destacada como uma demanda contínua, especialmente no que diz respeito ao tempo, uma vez que há um aumento no número de planejamentos, a necessidade de aulas diferenciadas. Além do mais, em 2023,

Mato Grosso inseriu o plano de recomposição de aprendizagem destinado aos estudantes que interromperam sua frequência escolar e foram trazidos de volta por meio da busca ativa (a escola vai em busca desses estudantes), ou que simplesmente continuam frequentando mas possuem faltas que precisam ser recompensadas com trabalhos que os professores precisam produzir para estudantes faltosos.

Costa e Oliveira (2011, p. 741) asseveram que “o acúmulo de tarefas e funções pelos professores traz consequências para o corpo e, sobretudo, para a mente, podendo resultar em processos de autointensificação”. Ou seja, há várias responsabilidades sob a incumbência do professor, que, sobrecarregado, tem desempenhado um trabalho certamente desgastante, solitário e impactante em sua qualidade de vida.

Por sua vez, Pf2 também destaca a dificuldade na adaptação e expressa a esperança de que a consulta pública feita pelo MEC¹⁵ possa contribuir para mudanças na reforma. A professora também ressalta os impactos da redução da carga horária, na necessidade de priorizar temas e repensar sua prática em sala de aula. Outro ponto a considerar em sua fala refere-se à introdução de itinerários formativos, mencionada como um elemento adicional que exigiu uma reorganização no planejamento de aulas. Assim, Pf2 também reconhece estar em processo de ajuste, mediante o contexto da reforma.

Como podemos perceber, ambas as falas indicam que as mudanças com a reforma trouxeram desafios extras para os professores de Geografia, demandando ajustes constantes nas estratégias de ensino, na organização do conteúdo e no equilíbrio entre até que ponto é possível aprofundar as discussões dentro de um recorte de tempo reduzido.

A reforma educacional implantada no Brasil nas duas últimas décadas pode estar na contramão de uma educação de qualidade social. Tem-se, como hipótese, que as novas regulações educativas atribuem mais responsabilidades aos docentes, que não dispõem, nas escolas públicas, de condições apropriadas para realizar o seu trabalho (Costa; Oliveira, 2011, p. 730).

No primeiro capítulo dessa pesquisa, discutimos a precariedade da infraestrutura das escolas no Brasil. Além disso, destacamos a desvalorização docente, a sobrecarga de trabalho e a falta de formação continuada de qualidade, entre outros pontos relevantes que passam despercebidos quando se planeja uma mudança como a da reforma do EM.

¹⁵ Consulta Pública para Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio, instituída pela Portaria MEC nº 399, de 8 de março de 2023. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/mec-prorroga-consulta-publica-por-mais-30-dias>

Após essa análise, vou ilustrar uma situação comum em turmas que têm apenas uma aula de Geografia e não dispõem da trilha de aprofundamento, para que o leitor compreenda por que uma única aula semanal não é suficiente. Para isso, farei uso de um relato do meu trabalho cotidiano vivenciando esse desafio:

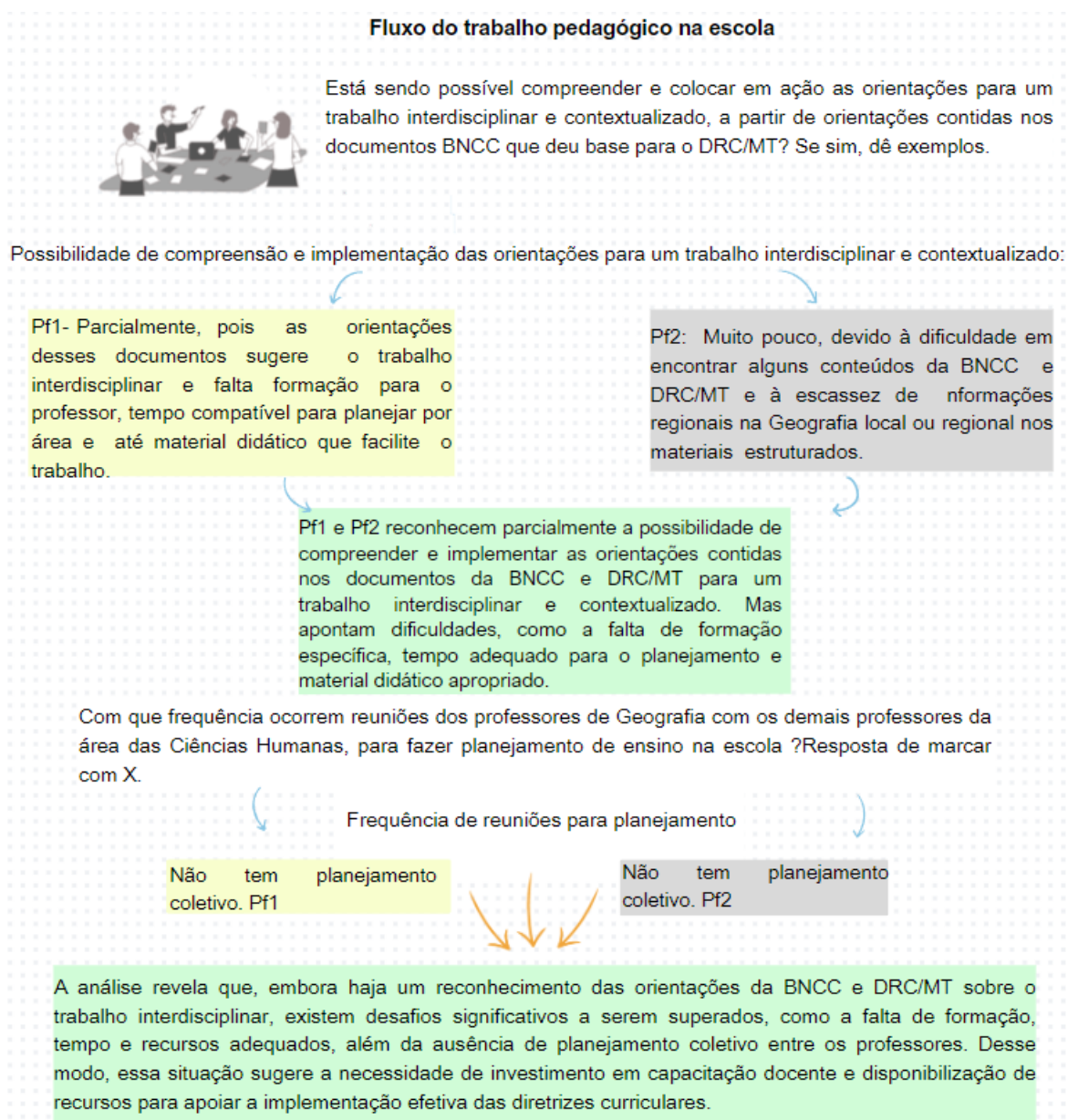
O sinal toca e eu me dirijo para uma sala de 1º ano com cerca de 35 adolescentes. Alguns estão de pé, outros sentados conversando, alguns próximos à porta solicitando permissão para ir ao banheiro ou beber água. A atmosfera é agitada, com todos falando ao mesmo tempo. À medida que entro na sala, os alunos gradualmente se acomodam, enquanto perguntas sobre trabalhos e outras questões surgem, consumindo preciosos minutos. Faço a chamada, e alguém da coordenação entra para fazer um comunicado. Em seguida, se houver um trabalho ou atividade em grupo a ser aplicado, forneço as instruções, organizo-os em grupos e informo que os detalhes adicionais estarão disponíveis na plataforma online para serem apreciados de casa. Dedico mais alguns minutos para esclarecer dúvidas e depois retomo o conteúdo da aula anterior. Quando estou prestes a avançar, o sinal soa novamente, indicando o fim da aula. Enquanto saio da sala, reflito sobre estratégias para otimizar o tempo: talvez não realizar a chamada, aulas somente expositivas, adiar a correção de atividades ou deixar a correção na plataforma, reduzir as propostas de trabalhos ou transferir a maior parte das tarefas para serem feitas em casa através da plataforma *online*. Entretanto, estas não são opções que devemos considerar para uma sala de aula. Além disso, não deixo de refletir também sobre as atividades lúdicas, como jogos geográficos para trabalhar conteúdos de revisão, seja *games*, Uno, passa ou repassa, os debates em grupo, apresentações de seminários, ou aulas práticas envolvendo mapas e representações espaciais de fenômenos geográficos relacionados ao conteúdo trabalhado. No entanto, surge a questão: como o professor pode conduzir seu trabalho efetivamente quando dispõe de pouco tempo em sala de aula?

Mediante esse cenário vivenciado em decorrência da reforma do EM, entendemos que essa reforma vem impactando a aprendizagem dos estudantes na disciplina de Geografia, pois essa situação descrita tem ocorrido durante todo o ano letivo nas turmas em que contamos apenas com uma aula semanal de 55 minutos. Dessa forma, nas contribuições teóricas de Cássio e Goulart (2022, p. 290), destacam que:

O NEM aprofunda a fragmentação do ensino médio, expulsa setores da população jovem da educação básica, superficializa a formação escolar, intensifica drasticamente o trabalho docente, barateia a qualificação profissional da juventude, cria novas barreiras para o acesso ao ensino superior público, prejudicando especialmente estudantes que sempre tiveram as piores condições de escolarização, e estabelece estruturas articuladas de privatização da educação, sobretudo com a ampliação do

ensino a distância. É a reforma antipovo por excelência: aquela que oferece menos escola para quem mais precisa de escola.

Em se tratando do planejamento por área do conhecimento, iremos nos ater especialmente às respostas dadas no questionário. Assim, conforme discutido no primeiro capítulo, a BNCC estruturou os componentes curriculares por área do conhecimento, recomendando uma abordagem interdisciplinar em sala de aula. Essa diretriz influenciou a produção dos livros didáticos, que foram disponibilizados às escolas em formato integrado. No entanto, como já mencionado, em Mato Grosso, a FGV foi contratada para desenvolver o material didático, mantendo a autonomia das disciplinas. Nesse sentido, observemos na Figura 38, com base no relato das professoras, se tem ocorrido na escola o planejamento por área do conhecimento.

Figura 38 - Planejamento interdisciplinar por área do conhecimento

Fonte: Pesquisa de campo, (2023).
Org. Elaborado pela autora, (2024).

De acordo com Dencker (2002, p.19), na década de 1970 a interdisciplinaridade emergiu como uma resposta à necessidade de uma abordagem mais holística da realidade. Além disso, ela é vista como uma forma de conectar o conhecimento à prática. Já Luck (2001, p.64) define que a “interdisciplinaridade é o processo de integração e de engajamento de educadores num trabalho conjunto”. Em conformidade, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p.145) asseveram que “a interdisciplinaridade pode criar novos saberes e favorecer uma aproximação maior com

a realidade social mediante leituras diversificadas do espaço geográfico e de temas de grande interesse e necessidade para o Brasil e para o mundo”.

Percebe-se que o trabalho interdisciplinar é indicado por diversos autores como um dos meios de integrar os conteúdos e proporcionar aos estudantes uma visão mais abrangente do assunto. Entretanto, sabemos que existem desafios a serem superados para a viabilidade efetiva dessa proposta. Primeiro, ele deve ser feito na hora-atividade dos professores, e essa hora-atividade deve ocorrer em horário comum a todos da área. Segundo, deve ser acompanhado e orientado por um coordenador pedagógico que tenha domínio nesse campo. Em terceiro lugar, para que todos participem, os docentes devem exercer suas atividades pedagógicas apenas em uma escola. Entretanto, sabemos que muitos professores exercem suas funções em mais de uma escola, como é o caso de Pf1 e Pf2.

Quanto ao segundo encontro do grupo focal, a pedido das participantes, ocorreu através do *Google Meet*, de modo que um dos temas bastante discutidos nesse encontro, além da reforma do EM, diz respeito ao ensino de Geografia, à linguagem cartográfica e ao material do sistema estruturado de Mato Grosso. Um dos pontos positivos no formato desse encontro foi que as expressões faciais no momento da fala ficaram mais evidentes, e foi possível ter uma percepção clara do desconforto de uma das participantes ao falar a respeito de um tema específico: a linguagem cartográfica.

Dessa maneira, a Pf1 adotou uma postura diferente no segundo encontro em comparação ao primeiro, no qual sempre era a primeira a comentar. Neste último encontro, ela escolheu participar como a segunda a contribuir e compartilhar suas opiniões sobre o tema. No âmbito da linguagem cartográfica, observamos que, por vezes, ela solicitava a repetição da pergunta e ocasionalmente apresentava uma narrativa um tanto confusa. Quando indagadas sobre como o ensino de Geografia poderia ser potencializado por meio do uso ou construção de mapas e gráficos, apresentamos, respectivamente, as respostas de Pf2 e Pf1. Vejamos:

Eu acho que principalmente na construção de gráficos e mapas, o aluno vai ter uma percepção maior de espaço geográfico, de **localização (grifo nosso)**. Então isso vai ajudar bastante no entendimento da geografia como um todo (Pf2).

Eu também acredito, assim, por exemplo, você falou de início ali, Marinalva a respeito da cartografia, o ano passado, muitos alunos não tinham conhecimento de **localização**, eles não entendiam que a gente estava numa cidade que ficava...Eu acho que eu cheguei a falar na outra, que estava no estado, eles não sabiam onde, porque era Brasil, né? Então, assim, tem muita coisa que a gente pode fazer para potencializar essa questão mesmo que o Igor a tarde falou, a questão dos gráficos, o mapa em si, a gente buscar essa questão da **localização** e é interessante ver isso (Pf1) (**grifo nosso**).

As duas respostas apresentaram um conceito em comum: a localização. Entretanto, a resposta de Pf2, embora curta e direta, enfatiza que os mapas e gráficos são importantes para que o aluno tenha um entendimento melhor do espaço geográfico. Já para Pf1, por mais confusa que tenha sido sua fala, ficou claro que a importância do mapa é para que o aluno aprenda a se localizar no espaço e saiba onde está. Moreira (2013, p. 117) contribui para esse debate ao destacar que:

Tudo na geografia começa então com os princípios lógicos. Primeiro é preciso localizar o fenômeno na paisagem. O conjunto da localização dá o quadro da distribuição. Vem então a distância entre as localizações dentro da distribuição. E com a rede e conexão das distâncias vem a extensão, que já é o princípio da unidade do espaço (ou do espaço como princípio da unidade). A seguir, vem a delimitação dos recortes dentro da extensão, surgindo o território. E, por fim, do entrecruzamento desses recortes surge a escala e temos o espaço constituído em toda sua complexidade.

É evidente que a localização é extremamente importante para a vida de qualquer pessoa que more no campo ou na cidade. Conforme observou Oliveira (2010), a utilidade do saber cartográfico tem suas raízes em períodos longínquos, o que demonstra sua relevância desde os tempos remotos. Nesse sentido, os mapas foram essenciais para exploração e orientação, posto que “o mapa é uma forma de linguagem mais antiga que a própria escrita. Povos pré-históricos, que não foram capazes de registrar os acontecimentos em expressões escritas, o fizeram em expressões gráficas, recorrendo ao mapa como modo de comunicação” (*Ibid.*, p. 16).

Ainda com base nas contribuições de Oliveira (2010), os indivíduos desenvolveram habilidades de explorar o espaço e procuraram representá-lo para as mais variadas finalidades, seja para movimentar-se, registrar pontos de referência, de caças, da sua aldeia e de qualquer outra coisa que garantisse a sua segurança, conforme já discutido por Harley (1999) e Katuta (2020). Dito isso, os contextos geográficos foram acompanhando o processo histórico de cada nação e o papel do mapa de localizar fenômenos foi sendo reformulado, e outras funções para esse instrumento foram englobadas.

Não há dúvidas de que o mapa é uma linguagem fundamental para a compreensão dos fenômenos espaciais nos estudos geográficos. Sabe-se, portanto, que desde tempos antigos, os mapas foram evoluindo e se transformando em instrumentos valiosos para exploradores, viajantes e a ocupação de povos em diferentes épocas. Por essa razão, o mapa é uma representação visual que permite uma compreensão de como a sociedade vem se organizando e ocupando o espaço. Desse modo, “toda representação espacial tem por objetivo possibilitar que os indivíduos possam se localizar e permitir uma leitura/análise sobre o espaço representado” (Richter, 2017, p. 282).

Mediante esse cenário, prossigamos ainda com as percepções das docentes a respeito da importância da linguagem cartográfica, a partir da seguinte questão: como a linguagem cartográfica pode auxiliar os alunos a compreenderem melhor os aspectos espaciais e as relações geográficas?"

Eu acho que na confecção de mapas, no estudo dos mapas, principalmente vamos estudar o Brasil. O Brasil tem uma diversidade de mapas que traz diferentes assuntos, diferentes dados, que podem ajudar eles a entenderem por que na região nordeste a gente tem uma maior escassez de água, por exemplo. Se você pegar um mapa completo da distribuição de água do continente sul-americano, mostrar a parte da cordilheira dos Andes, falar certinho como que acontece a **distribuição** da água no continente, fica mais fácil desse contexto também ser entendido. Assim como outras situações também. Por que a região centro-sul ali é uma região que tem mais indústrias? Mais população? dá mais espaço para a produção e **distribuição** (grifo nosso) das mercadorias, então acho que facilita bastante (Pf2).

Na turma do 2º ano, os alunos não sabiam nem se **localizar** no mapa, saber qual região eles estão. Então como a (Pf2) falou, o mapa é muito importante para eles terem essa noção, de saber se **localizar** (Pf1) (grifo nosso).

É possível perceber que, para Pf2, a linguagem cartográfica facilita a compreensão que os estudantes necessitam a respeito de diversos fenômenos espaciais, como a distribuição de água e o porquê de a região Centro-Sul ser mais industrializada e haver uma maior concentração populacional nesse espaço. De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) Brasil (2006), analisar os fenômenos geográficos em diversas escalas proporciona ao estudante uma compreensão mais efetiva do seu cotidiano. Além disso, possibilita a interpretação da realidade, permitindo a comparação entre diferentes locais e a identificação de semelhanças e diferenças entre eles.

Nessa compreensão destacada por Brasil (2006), os conhecimentos geográficos tornam-se instrumentos estratégicos para a capacitação do aluno a respeito da cidadania e, conseqüentemente, para exercitar seu direito de influenciar na organização do espaço. Já Pf1 manteve seu ponto de vista focando na questão da importância da localização. Nesse sentido, o diálogo entre as professoras demonstra o quanto o trabalho com o mapa ainda apresenta fragilidades.

Em Brasil (1998), a cartografia permite diversas representações para o estudo de lugares e do mundo, possibilitando a análise de características naturais e sociais de maneira detalhada. Ensinar os alunos a utilizarem mapas de clima, vegetação, densidade demográfica ou indústria, facilita tanto o estudo isolado de cada tema quanto a comparação entre eles, resultando em uma aprendizagem mais completa e contextualizada.

Com o mesmo propósito, as contribuições de Pinheiro (2023) convergem para essa compreensão acerca da importância dos princípios geográficos, especialmente em consonância com os argumentos de Pf2. Embora sua abordagem se concentre primordialmente na paisagem, isso não se restringe a exemplificar apenas os fenômenos presentes nesse contexto. Ao contrário, a partir de suas considerações, o raciocínio geográfico pode ser aplicado para entender diversos aspectos do espaço. O autor ressalta que a questão geográfica "onde", já discutida nesse mesmo contexto por Cavalcanti (2019) e Sousa e Katuta (2001), desencadeia uma série de indagações necessária para a análise espacial, ao fornecer um ponto de partida para a compreensão da distribuição e interação dos elementos no espaço.

Parafraseando Pinheiro (2023), o raciocínio geográfico possibilita um avanço nas análises sobre a paisagem, ao explorar questões fundamentais como a localização e a inter-relação dos elementos que a compõem. Essa abordagem promove um questionamento que vai além da simples localização, permitindo um aprofundamento sobre a distribuição espacial dos objetos, suas relações de proximidade ou distância, e a quantidade presente em determinadas áreas. Além disso, ela considera a formação de conjuntos e suas interações, buscando compreender os graus de semelhança e diferença entre esses elementos, o que contribui para uma análise mais ampla e contextualizada do espaço.

Dando continuidade a essa discussão, a Figura 39, ilustra o olhar das docentes em relação à linguagem cartográfica. Através de suas percepções e experiências, é possível captar pontos importantes sobre como a Cartografia é compreendida e utilizada no ambiente escolar.

Figura 39 - Destaque da fala das professoras sobre a linguagem cartográfica

De que maneira o ensino de Geografia por meio da linguagem cartográfica pode promover no estudante uma compreensão mais ampla do mundo ao seu redor?

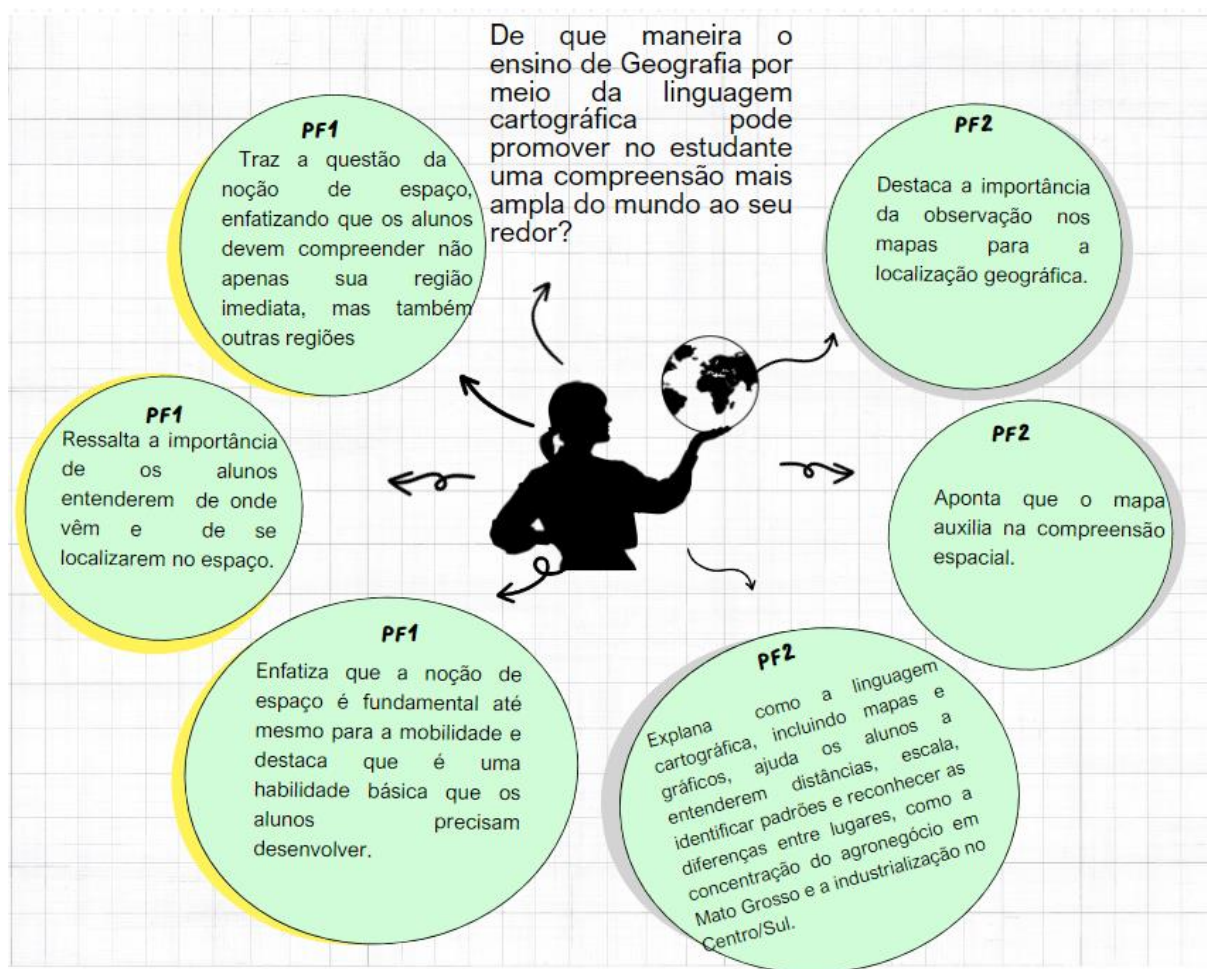
Eu acho que é a questão de observação mesmo do que está presente nos mapas, né? Por exemplo, você pega um mapa do estado de Mato Grosso, você consegue localizar Nova Xavantina. Localizando Nova Xavantina, você consegue ver ao redor as cidades que fazem divisa com Nova Xavantina...
A linguagem cartográfica, eh, mapas, gráficos, também ajuda os alunos a entenderem melhor os lugares e compreender melhor as relações entre eles., Bom, o mapa também ajuda a conseguir entender questão das distâncias, ver essa questão de escala, eh, de identificar padrões, o que tem em comum e também as diferenças, tipo o que tem em Mato Grosso ou Nova Xavantina e tem também outros estados, a questão do agronegócio ser forte aqui e a industrialização ser concentrada no Centro/Sul. Então eu vejo que o mapa como recurso visual torna mais fácil para eles compreender como diferentes lugares estão conectados e entenderem melhor as coisa que acontecem ao seu redor.(Pf2)

Eu trago muito pra eles também essa questão de outras regiões, né, igual a Pf2 tinha falado, essa questão de espaço até a gente meio que se perde. Aí eu vim ter essa noção melhor, que é de você se não tentar, olhar pelo sol, né?E aí você se localiza, ali é o melhor, que é de você saber onde está a sua região, de onde você veio, né? Por que são o quê? São vivências, né? Eles sabem isso da sala, mas eu vim dali, parece que eu desci, eles tentam, eu falo, não, você tem que ter uma noção de espaço, uma noção de, né, localizar, eu vim da onde, né, de onde que eu tô vindo, que é esquerda, direita, você tem que ter essa noção aí, né, até pra gente se motorizar mesmo. Isso é o básico. (Pf1)

Fonte: Pesquisa de campo, (2023).
Org. Elaborado pela autora, (2024).

O diálogo revela a visão positiva das docentes sobre a contribuição da linguagem cartográfica no ensino de Geografia. Embora Pf1 mantenha o foco na questão da localização e orientação como pontos essenciais da linguagem cartográfica, ambas enfatizam como essa abordagem não apenas melhora a compreensão espacial dos alunos, mas também os capacita a entenderem melhor o mundo ao seu redor, conectando-se com suas origens e vivências. De maneira simplificada para uma melhor visualização, destacamos desse diálogo três pontos a respeito da fala de cada uma das docentes, conforme apresentado na Figura 40.

Figura 40 - Pontos destacados do diálogo das professoras a respeito da linguagem cartográfica



Fonte: Pesquisa de Campo, (2023)
Org.: Elaborado pela autora, (2024).

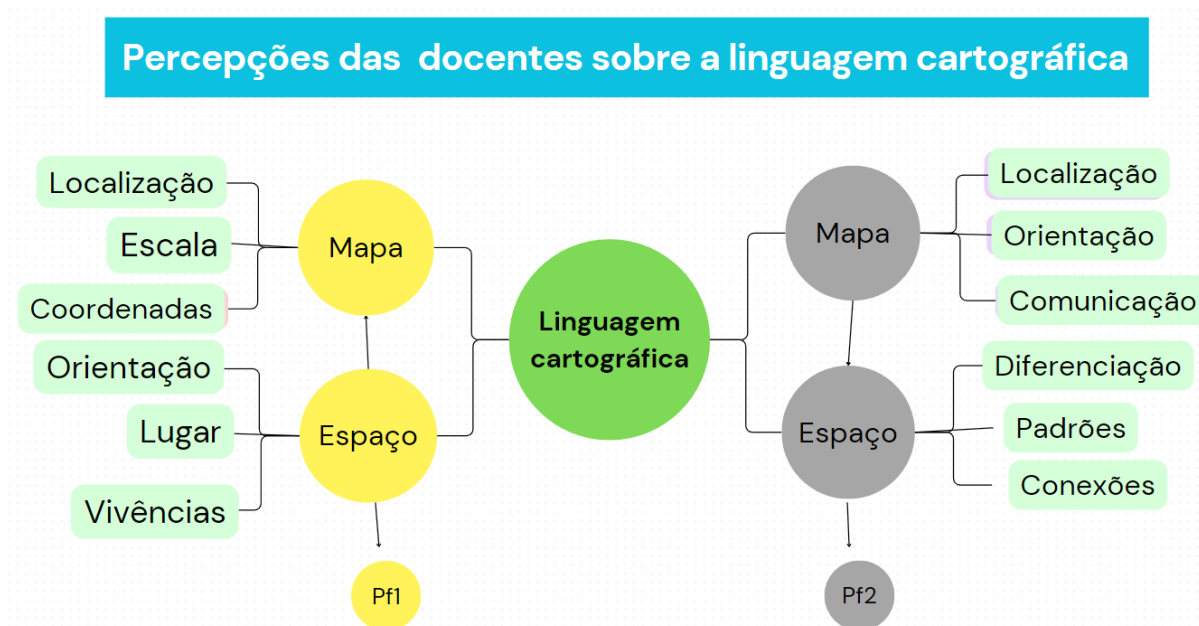
A análise se alinha aos apontamentos de Simielli (2012), ao indicar que muitos professores estão centrados exclusivamente nesse princípio geográfico, a localização, que a autora considera prejudicial para o conjunto de possibilidades que o mapa oferece para uma aprendizagem efetiva. Um detalhe destacado pela autora sobre o ensino por meio do mapa é que este recurso pode ser explorado a partir do 4º ano do Ensino Fundamental I, por meio do seguinte processo: 1) Localização e análise: o aluno identifica a posição e analisa um fenômeno específico no mapa. 2) Correlação: envolve a comparação e interligação de duas, três ou mais ocorrências. 3) Síntese: abarca a análise, correlação e conclusão de uma síntese particular do espaço em questão. Entretanto, mesmo no EM, ainda existe uma centralidade do trabalho com o mapa para apontar a localidade de um fenômeno, como ressalta a autora:

O que tenho presenciado no ensino, embora não possa afirmar com precisão estatística pois não fiz pesquisa detalhada a respeito, é que nas escolas os professores trabalham com os alunos prioritariamente no nível da localização-análise que é o primeiro nível, o nível mais elementar de se trabalhar com mapas em sala de aula. Eles não chegam ao 2º e ao 3º nível, que são níveis mais elaborados, mais complexos e, portanto, mais ricos no trato da informação. Usa-se o atlas para localizar a ocorrência de um fenômeno, servindo o mapa simplesmente para localização: onde fica tal país? onde fica tal rio? onde fica tal montanha? Alguns vão até a análise, ou seja, analisam determinado fenômeno que ocorre naquele espaço, mas não saem do primeiro nível que é a localização-análise (Simielli, 2012, p.7).

Nota-se nesse recorte da autora que o ensino da Geografia por meio do mapa precisa avançar para os níveis de correlação e síntese, os quais permitem que os estudantes desenvolvam uma visão mais completa e crítica do mundo. Sem esse progresso, os escolares perdem a oportunidade de explorar as inter-relações entre os fenômenos geográficos e de compreender de forma mais contextualizada as complexidades das conexões entre espaço e sociedade. Assim, recomenda-se que o ensino de Geografia não foque apenas na localização e análise do mapa, mas também que haja a promoção de atividades que estimulem a correlação e a síntese, que são ações necessárias para desenvolver nos estudantes o raciocínio geográfico.

Feitas essas ponderações, o sistema conceitual (Figura 41) oferece uma análise das concepções de Pf1 e Pf2 sobre a linguagem cartográfica, com foco especial no entendimento sobre o mapa. O entendimento das docentes apresenta pontos em comum em relação à linguagem cartográfica, porém também se diferencia em diversos aspectos. A nosso ver, são percepções influenciadas por suas formações, experiências, contextos e conhecimentos prévios do assunto. Este infográfico visa explorar e comparar duas visões em relação ao mapa, destacando as diferenças e semelhanças em suas interpretações.

Figura 41 - A função da linguagem cartográfica de acordo as professoras participantes da pesquisa



Fonte: Pesquisa de Campo, (2023)
Org.: Elaborado pela autora, (2024).

A pesquisa com grupo focal revelou alguns resultados que não estavam previstos nos objetivos, mas que são de grande relevância para termos uma dimensão do trabalho pedagógico exercido pelos docentes. A partir das informações contidas no fluxograma, temos duas concepções que diferem em alguns aspectos acerca da importância que as docentes atribuem à linguagem cartográfica para o ensino de Geografia. Quando perguntado sobre como a linguagem cartográfica pode auxiliar os alunos, é possível perceber que Pf1 tem uma visão mais voltada para uma das perguntas geográficas, “onde?”, sem ainda conhecer o alcance que a Cartografia pode exercer na sala de aula.

Já o discurso de Pf2 destaca a capacidade do mapa não apenas de fornecer informações de localização e orientação, mas também de possibilitar a exploração de outros princípios do raciocínio geográfico, como identificar padrões, fazer conexões entre os lugares e ainda ser um instrumento de comunicação. Nesse viés, Oliveira (2010, p.15) contribui com essa discussão quando diz que “o mapa surge, então, como uma forma de expressão e comunicação entre os homens. Esse sistema de comunicação exigiu, desde o início, uma “escrita” e, conseqüentemente, uma leitura” dos significantes expressos”.

Ao observarmos as duas concepções sobre a linguagem cartográfica, podemos inferir que a perspectiva de Pfl é influenciada pela ausência de disciplinas específicas no campo da Cartografia em sua formação, como destacadas em suas respostas ao questionário.

Nessa vertente, em um estudo realizado por Duarte (2017) que aborda os fatores relacionados à baixa utilização de mapas por parte dos professores de Geografia, o autor ressalta elementos relevantes associados à restrição do uso desse recurso em sala de aula. Dentre esses elementos, destacamos dois pontos específicos por se alinharem ao discurso anterior. Esses são:

[...] Baixo nível de proficiência no campo da linguagem cartográfica por grande parcela dos docentes do primeiro segmento do ensino fundamental e de parte considerável daqueles habilitados para o ensino de Geografia no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio.

[...] Depoimentos de licenciandos de Geografia, matriculados nas disciplinas de formação inicial docente, de que não foram habilitados para trabalhar com a Cartografia que deve ser ensinada aos alunos do ensino básico (Duarte, 2017, p.189-190).

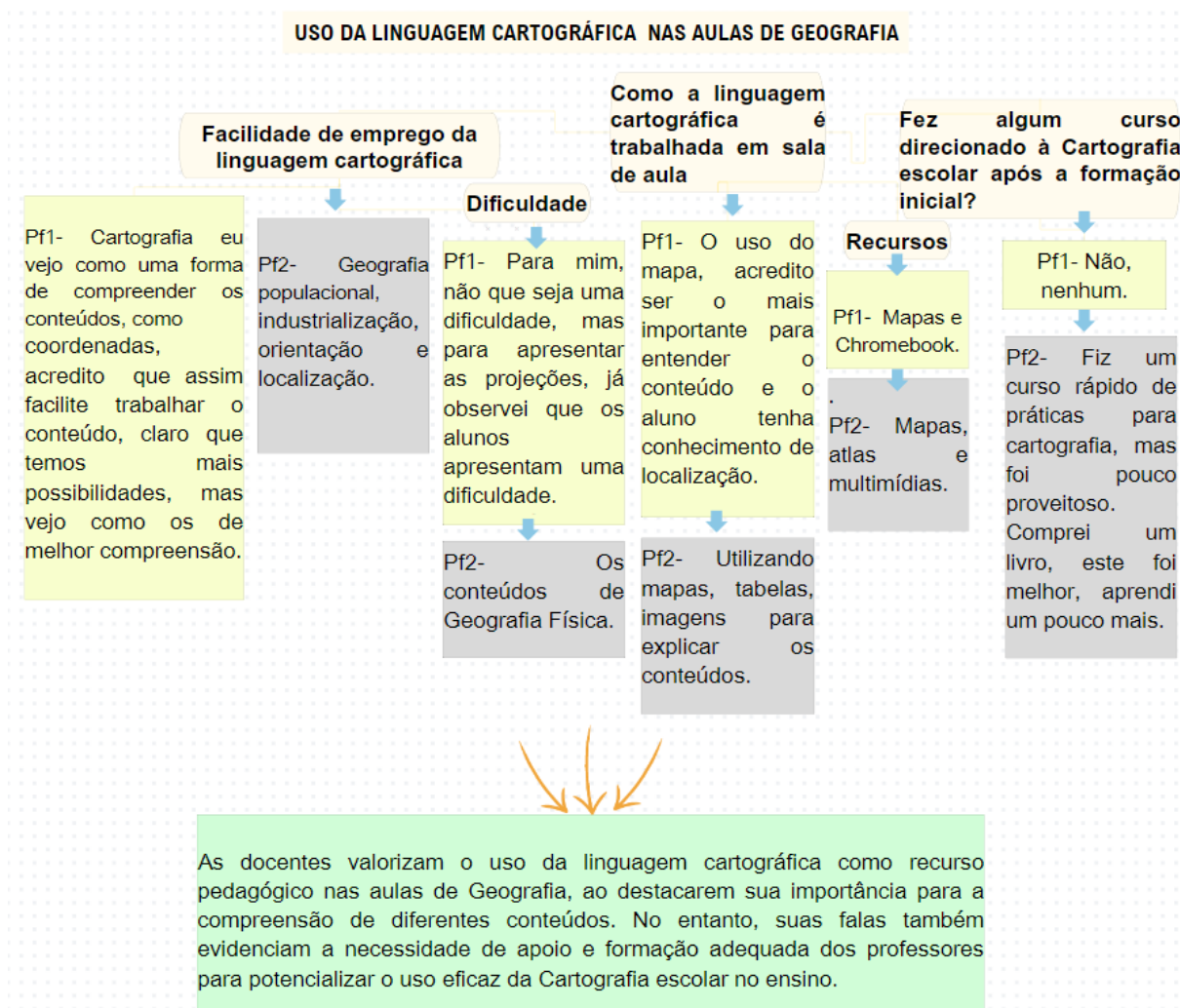
As evidências apontadas por Duarte (2017) assinalam o baixo nível de proficiência no domínio da linguagem cartográfica e um dado importante que nos chamou a atenção é que isso ocorre em parte considerável daqueles habilitados para o ensino de Geografia no segundo segmento do Ensino Fundamental e no EM. Desse modo, se isso ocorre com professores formados em Geografia, que em tese são habilitados para o trabalho com a Cartografia, como Pfl, que tem formação em História e não passou por nenhuma formação nesse setor, teria condições de entender a abrangência do mapa no ensino de Geografia?

Essas informações são relevantes porque apontam a necessidade de investimentos em formação continuada e aprimoramento dos conhecimentos cartográficos desses profissionais. Além disso, uma vez que os componentes estão integrados por área do conhecimento, os demais cursos de licenciatura das CHSA deveriam integrar disciplinas nesse âmbito. Portanto, a lacuna na formação inicial requer a necessidade de revisão e atualização dos currículos dos cursos de formação de professores, visando garantir que os futuros educadores estejam devidamente preparados para incorporar o uso da Cartografia em suas práticas pedagógicas.

Por outro lado, com base nas ponderações de Duarte (2017), entendemos que os cursos de Geografia também precisam de reformulação curricular ou pedagógica no que diz respeito à formação dos professores da Educação Básica no âmbito cartográfico. Isso porque essa linguagem, especialmente o mapa, tem sido negligenciada em sala de aula, logo, algo não está funcionando bem.

Dando prosseguimento sobre o trabalho das professoras com a linguagem cartográfica, a Figura 42 traz algumas características importantes.

Figura 42 - O trabalho com o mapa no ensino de Geografia



Fonte: Pesquisa de Campo, (2023).
Org.: Elaborado pela autora, (2024).

Gostaríamos ainda de destacar um ponto importante nas respostas que foram dadas no questionário (Figura 42). Inicialmente, Pf1 indica que, embora não tenha dificuldades pessoais em trabalhar algum conteúdo com uso da Cartografia, o maior desafio que enfrenta nesse sentido diz respeito às projeções cartográficas, pois observa que os estudantes se mostram embaraçados em compreendê-las.

Nas conclusões de Loch *et al.* (2003), que realizaram uma pesquisa sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores da Educação Básica em relação ao conteúdo de Cartografia, os resultados mostraram que um dos maiores desafios é o trabalho com as projeções cartográficas.

O estudo revelou que essa problemática é vivenciada tanto por professores formados quanto por aqueles não formados em Geografia. Nesse sentido, os autores apresentam os seguintes dados:

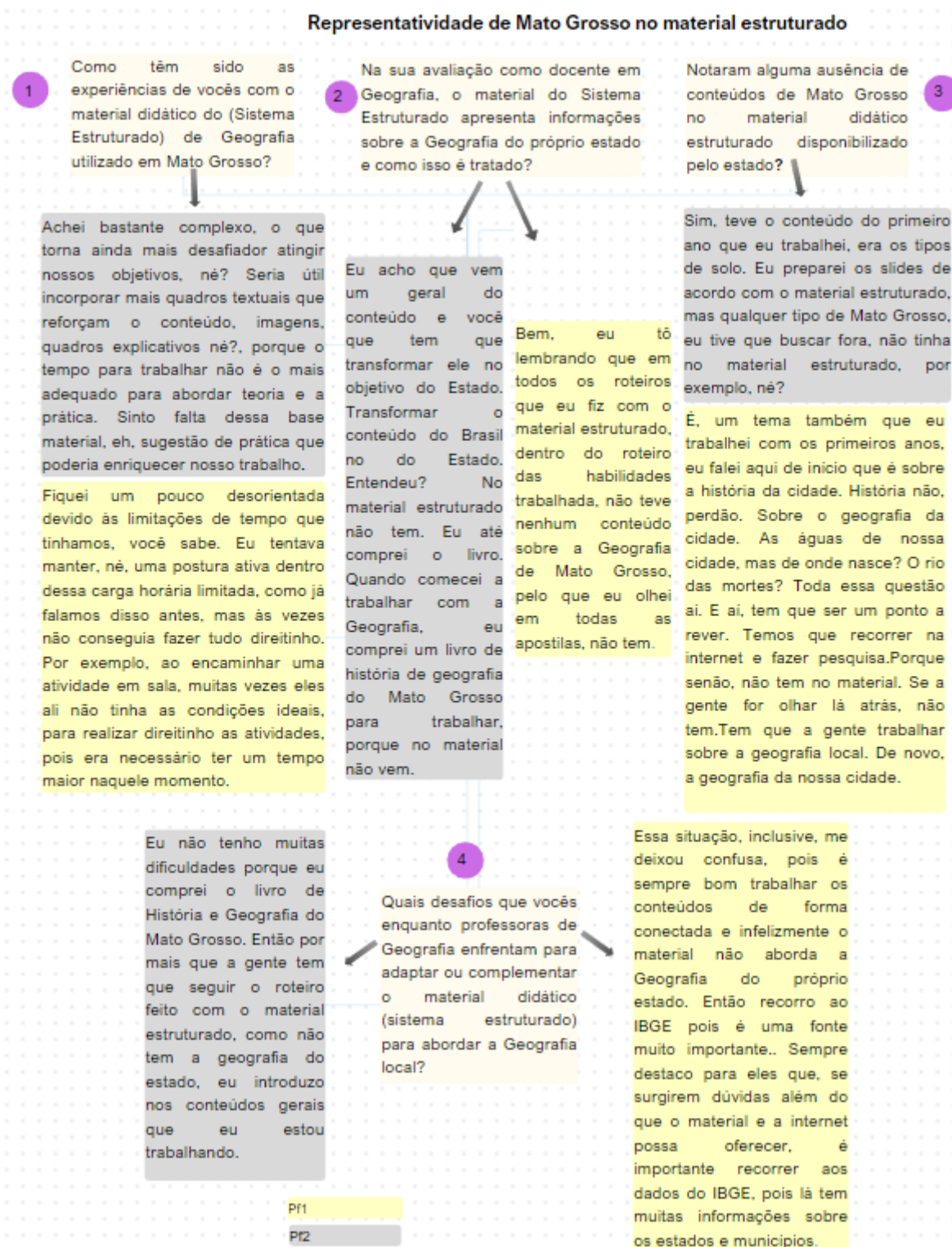
Dentre os principais conteúdos que poderiam não estar claros - 51% dos professores mencionaram algum - a projeção cartográfica configurou como o mais problemático, seguido de escala, e coordenadas (vide figura 5). Presume-se que a razão para dificuldades em projeção cartográfica seja decorrente da forma como tal conteúdo é exposto nos livros didáticos ou, por exigir um nível considerável de abstração, sendo sua aprendizagem difícil também na universidade.

[...] Muitos apresentam dificuldades com dois ou mais conteúdos, considerando projeção, escala, coordenadas e simbologia. O percentual de professores formados em Geografia que mencionou algum conteúdo no qual apresenta dificuldades alcançou 50% (*Ibid.*, 2003, p.10).

A dificuldade dos alunos em compreender projeções cartográficas pode ser atribuída à sua natureza abstrata e à necessidade de visualizar uma representação tridimensional em um plano bidimensional. Somado a isso, a própria dificuldade do professor contribui para esse quadro. Portanto, a percepção de Pf1 reflete um desafio comum enfrentado no ensino da Cartografia e, conforme discutido por Loch *et al.* (2003), em meio às mudanças substanciais no sistema educacional, é fundamental enfatizar a importância de aprimorar a formação dos professores de Geografia nas universidades, levando em conta a realidade que esses profissionais encontrarão quando se tornarem professores da Educação Básica.

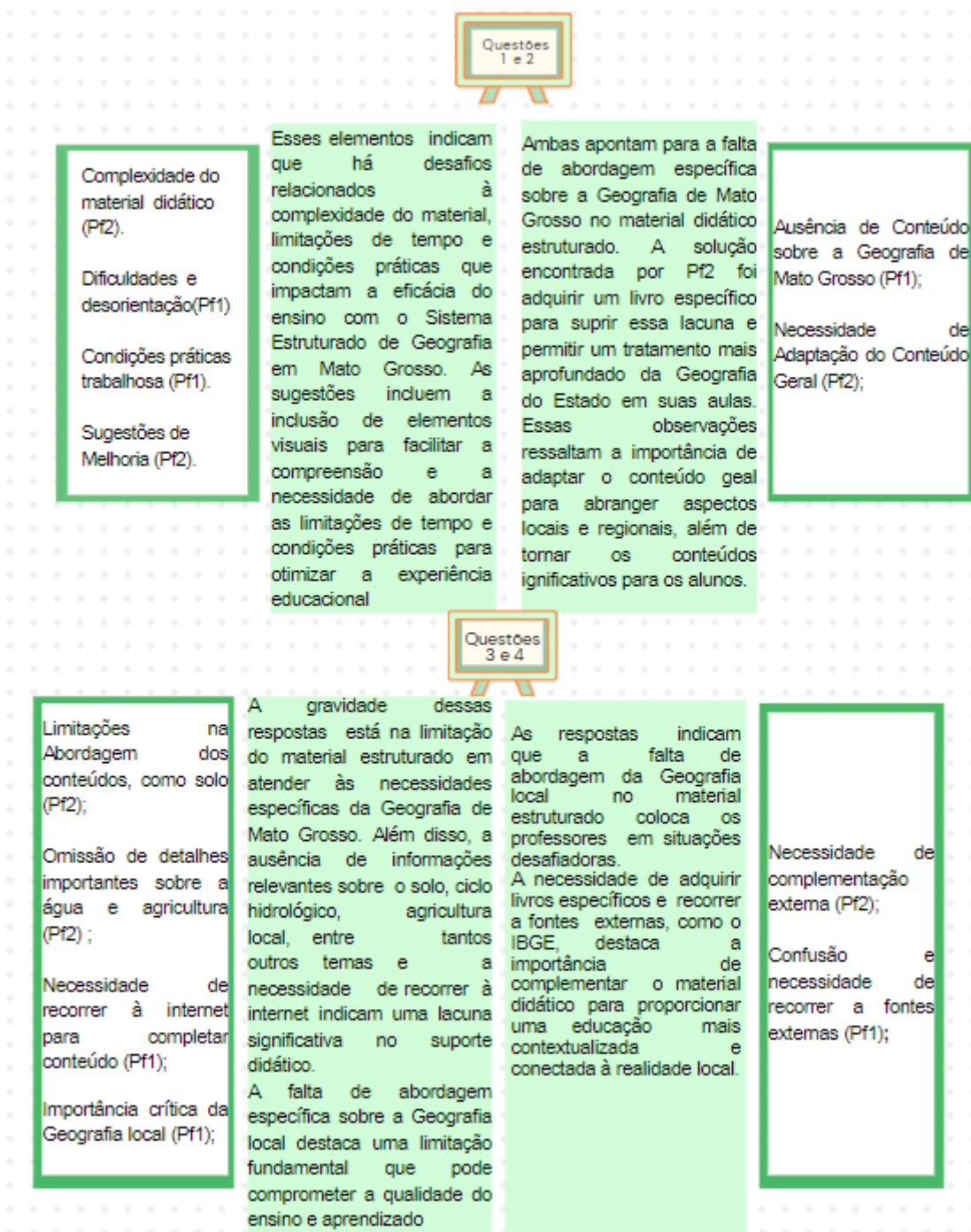
Em outra vertente, ao explorarmos os aspectos discutidos nas análises do grupo focal, direcionamos nosso enfoque para a Geografia de Mato Grosso, ilustrada na Figura 43 e, por questão de espaço e organização, na Figura 44, apresentamos uma análise das respostas dadas pelas docentes sobre a representatividade de Mato Grosso no material estruturado. Essa mudança de perspectiva nos permite aprofundar nossa compreensão a respeito dos elementos que são essenciais para o ensino da Geografia, como as dinâmicas regionais que contribuem para uma visão mais abrangente dos conteúdos geográficos.

Figura 43 - Representatividade geográfica de Mato Grosso no material estruturado



Fonte: Pesquisa de campo, (2023).
Org. Elaborado pela autora, (2024).

Figura 44 - Reflexões das questões sobre a representatividade de Mato Grosso - análise das contribuições de Pf1 e Pf2



Fonte: Pesquisa de campo, (2023).
Org. Elaborado pela autora, (2024).

A situação descrita na Figura 44 destaca a necessidade de reformular o material do sistema estruturado. Isso é evidenciado pelo fato de que os exemplares de 2024, distribuídos aos estudantes, permanecem no mesmo formato anterior, sem introduzir mudanças significativas e, mais uma vez, sem abordar adequadamente a representatividade geográfica de

Mato Grosso. Além disso, esse aspecto demonstra a falta de adaptação do recurso didático aos princípios defendidos por pesquisadoras especialistas em ensino de Geografia, como Cavalcanti (2005) e Callai (2010), que preconizam a abordagem da ciência geográfica a partir da realidade cotidiana dos estudantes. Diante disso, é imprescindível que a FGV reavalie a produção desse recurso didático fundamental para o trabalho pedagógico dos professores de Geografia. Assim:

Neste sentido, é relevante, ainda que não suficiente, para os professores de Geografia enfrentar o desafio de se considerar, entre outras, a “cultura geográfica” dos alunos. Na prática cotidiana, os alunos constroem conhecimentos geográficos. É preciso considerar esses conhecimentos e a experiência cotidiana dos alunos, suas representações, para serem confrontados, discutidos e ampliados com o saber geográfico mais sistematizado (que é a cultura escolar) (Cavalcanti, 2005, p. 68).

Segundo Cavalcanti (2012), ao considerar que o propósito do ensino de Geografia é cultivar o pensamento independente através da internalização do raciocínio geográfico, é preciso organizar os materiais de ensino com base em conceitos fundamentais e pertinentes para compreender o espaço geográfico. O foco, segundo a autora, reside em orientar o ensino dos temas geográficos e na construção de conhecimento, de forma que os indivíduos desenvolvam uma perspectiva que leve em conta a dimensão espacial das coisas e dos fenômenos que vivenciam diretamente.

Na perspectiva de Santos (2012), abordar o espaço vivido pelos alunos é uma maneira de conectar os eventos do mundo, que muitas vezes são contraditórios, com as experiências dos alunos em seu ambiente local. Para a autora, tais vivências podem enriquecer significativamente a compreensão dos conteúdos geográficos, enquanto um aprendizado mais aprofundado pode levar a ações mais conscientes e críticas por parte dos alunos em suas vidas cotidianas.

Em consonância com esses apontamentos, Pontuschka (2015) considera essencial a relevância do trabalho em diferentes escalas como uma das preocupações do ensino de Geografia. Com base na autora, se o professor focar apenas na escala global, sem conexão com os problemas locais que afetam o dia a dia dos estudantes, o estudo de Geografia pode permanecer abstrato, dificultando o entendimento dos escolares sobre seu espaço de vivência. Por outro lado, se o ensino se concentrar apenas no espaço local, como a cidade ou o bairro dos alunos, e negligenciar as conexões com espaços em escalas maiores, as explicações fornecidas podem ser limitadas e não serem suficientes para uma compreensão abrangente do espaço em questão.

Diante do exposto, entendemos que o conceito de lugar oferece muitas oportunidades de debate em sala de aula. Grande parte dos temas discutidos em Geografia se expressam no

cotidiano dos estudantes, como as questões ambientais, o sistema agrícola, as transformações da paisagem, as migrações, o desemprego, entre tantos outros. Essa perspectiva se aproxima das contribuições de Callai (2010), ao destacar que incorporar o espaço vivido do sujeito na abordagem dos conteúdos, além de enriquecer a aprendizagem, torna a Geografia significativa, logo, relevante para os escolares.

Mediante esse panorama, o ensino da Geografia possibilita ao sujeito o desenvolvimento do raciocínio geográfico, sendo um dos caminhos para cultivar a independência intelectual e a capacidade de analisar as questões sociais que permeiam seu ambiente e conectá-las com os fenômenos em diferentes escalas, promovendo desse modo uma visão crítica e contextualizada do mundo global, conforme Callai (2010). Nesse entendimento, Richter (2014, p. 228) ratifica que “é necessário compreender cada lugar a partir de suas relações com o mundo, de sua própria história e fatos para entender quais escalas influenciam a produção desse lugar”.

Estamos nos encaminhando para o final da nossa análise que não tem a pretensão de esgotar o debate, mas sobretudo de estimular mais questionamentos diante de uma temática tão relevante. Desse modo, após discorrermos sobre os impactos da reforma do EM no ensino de Geografia, tendo pontos de grande importância nesse processo como a linguagem cartográfica em subsidiar e fortalecer a Geografia escolar, bem como o material do sistema estruturado preparado para o trabalho docente, chegamos às seguintes conclusões, dentro daquilo que foi traçado em nossos objetivos iniciais, de modo que as Figuras 45 e 46, respectivamente, apresentam uma síntese dos principais resultados alcançados com a pesquisa.

Os objetivos delineados foram devidamente explorados e elucidados dentro da perspectiva traçada para essa pesquisa, proporcionando uma compreensão mais clara sobre a presença e articulação da linguagem cartográfica no ensino de Geografia em uma escola pública de Nova Xavantina/MT, à luz da reforma do EM e dos documentos curriculares vigentes, como a BNCC e o DRC/MT.

Nessa direção, apresentamos os principais resultados com base nesse planejamento inicial, no qual procuramos analisar a reforma do Ensino Médio e seus impactos na Geografia escolar. Dito isso, propusemo-nos a avaliar se havia um fortalecimento do ensino de Geografia com base na BNCC e no DRC/MT; buscamos examinar a articulação dos conteúdos geográficos com a linguagem cartográfica no material didático; investigar os efeitos da redução da carga horária nas aulas de Geografia e, por último, identificar os desafios enfrentados pelos professores de Geografia no novo contexto educacional.

Desse modo, os objetivos da pesquisa estão sintetizados nas figuras 45 e 46, com a finalidade de proporcionar uma visão panorâmica dos resultados alcançados e das conclusões

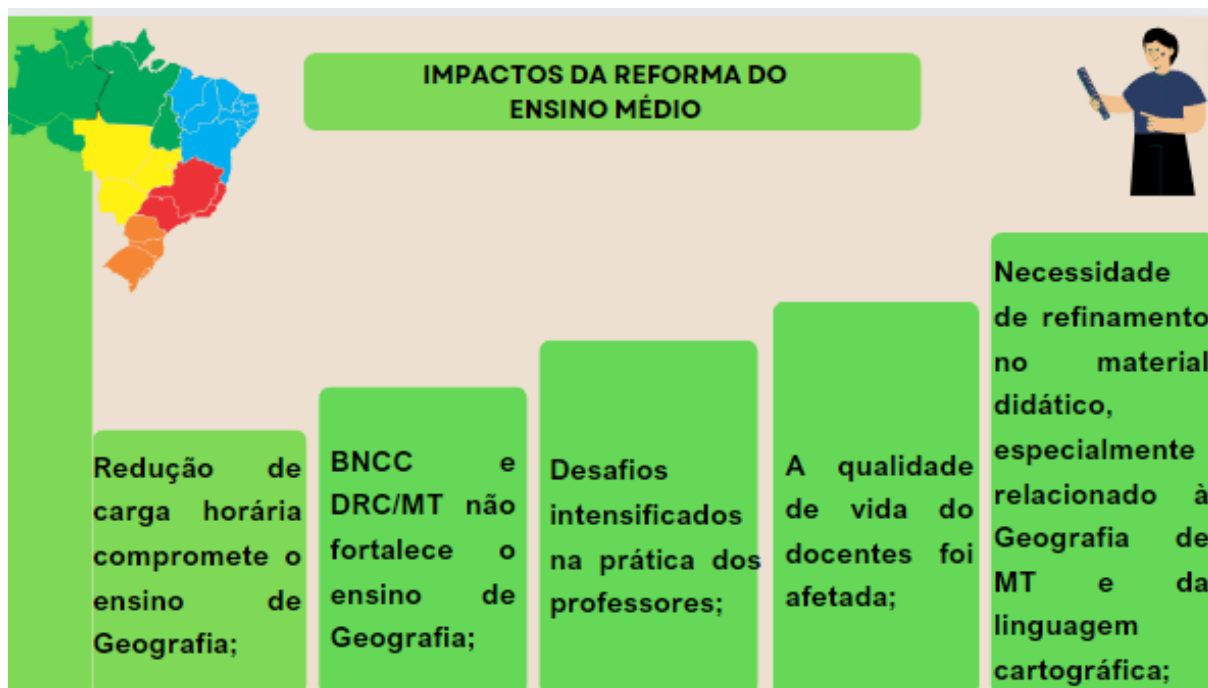
obtidas. As representações gráficas não apenas ilustram, mas também consolidam os esforços empreendidos para analisar a presença e a articulação da linguagem cartográfica no ensino de Geografia. Assim sendo, é possível visualizar de maneira clara os desdobramentos de cada objetivo específico, que permitem uma base sólida para reflexões e ações futuras no âmbito educacional.

Figura 45 - Os impactos provocados pela reforma do EM na formação dos estudantes no ensino de Geografia



Fonte: Pesquisa de campo, (2023).
Org.: Elaborado pela autora, (2024).

Figura 46 - Síntese dos resultados da pesquisa



Fonte: Pesquisa de campo, (2023).
Org.: Elaborado pela autora, (2024).

Os resultados obtidos destacam a preocupante situação da Geografia ser diluída em uma ampla área do conhecimento, organizada pela BNCC. Tal diluição, aliada à redução da carga horária da disciplina, impõe perdas significativas ao ensino dos escolares, visto que os professores precisam lidar com o desafio de condensar conteúdos complexos em planejamentos mais sintéticos. Além disso, os docentes enfrentam no cotidiano escolar situações de sobrecarga, em razão de trabalharem mais de uma disciplina, o que resulta no aumento de tarefas a serem executadas, salas lotadas, desgaste físico e mental que afetam a sua qualidade de vida.

Por outro lado, emerge a necessidade urgente de um refinamento no material didático. Especial atenção deve ser dada à linguagem cartográfica e à especificidade geográfica de Mato Grosso, além da inclusão de quadros informativos, textos complementares, mais gráficos e mapas, especialmente do material do 1º ano. Estes recursos devem estar integrados ao conteúdo não apenas para localizar fenômenos, mas também para permitir que os alunos avancem além da pergunta geográfica "onde?", conforme sugerido por Sousa e Katuta (2001) e Cavalcanti (2019). A revisão e aprimoramento desses recursos são fundamentais para a promoção de um ensino de Geografia abrangente e que estimule o pensamento crítico dos estudantes.

Portanto, a redução da carga horária compromete diretamente a profundidade e amplitude do ensino de Geografia, uma vez que limita a exploração de conceitos e categorias essenciais para a disciplina, como espaço, território, lugar e paisagem, que são relevantes para o percurso formativo dos estudantes. Além disso, a Geografia sendo relegada a uma posição periférica, tornando-se opcional dentro dos itinerários formativos e ofertada com redução de tempo, exige um posicionamento de confronto dessas ideias que colaboram para o retrocesso na Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou explorar e analisar a presença e a articulação da linguagem cartográfica no ensino de Geografia em uma escola pública de Nova Xavantina/MT, a partir da reforma do EM. Para tanto, tomou como referência os documentos curriculares vigentes, a saber, a BNCC (Brasil, 2018) e o DRC/MT (Mato Grosso, 2012). A pesquisa revelou aspectos importantes sobre a integração dessas diretrizes no contexto educacional local, destacando os desafios no fazer pedagógico que foram intensificados com a reforma do EM.

Sem dúvida, a reforma do EM tem suscitado questionamentos desde o momento em que foi apresentada à sociedade brasileira, devido às suas fragilidades e ao enfraquecimento dos componentes curriculares, a exemplo da Geografia, que sofreu impactos substanciais, sustentados por uma BNCC que carece de uma sólida fundamentação teórica enquanto documento normativo. Nesse cenário, buscamos compreender e explicar com essa pesquisa, a trajetória que a Geografia está seguindo, uma vez que, sob a ótica da reforma, parece estar à deriva, desprovida de um rumo claro e destituída de orientação adequada.

Desse modo, procuramos abordar a interseção entre a reforma do EM, o ensino de Geografia e a linguagem cartográfica. No contexto dessa análise, foi imperativo considerar o papel do exercício da docência, uma vez que os professores são os sujeitos que têm a função de contribuir efetivamente com a formação dos estudantes. Por essa razão, foi possível perceber que o fazer pedagógico tem nos revelado de forma evidente a necessidade de transpor as limitações provenientes da esfera política, da influência da classe empresarial e dos impactos dessas forças no âmbito pedagógico.

Neste ponto, ao caminharmos para o fechamento do nosso estudo, temos clareza de que estamos contribuindo para uma compreensão da problemática em questão, porque entendemos que conseguimos construir com essas reflexões questionamentos sobre os caminhos tortuosos do novo EM, que se distancia a passos largos do aprimoramento da qualidade do ensino, especialmente no contexto da Geografia e da linguagem cartográfica.

Consideramos ainda que essa pesquisa procurou aprofundar a discussão que os espaços acadêmicos vêm desenvolvendo acerca da importância da integração da linguagem cartográfica no ensino de Geografia e procuramos focar de maneira particular no estado de Mato Grosso. Nesse sentido, a análise do material didático do sistema estruturado, desenvolvido em parceria entre a Seduc-MT e a FGV, revelou um significativo vazio no que tange à Geografia regional e local, evidenciando a necessidade de uma abordagem mais contextualizada que valorize o espaço de vivência dos estudantes. Este ponto é importante, pois um ensino de Geografia que

não se ancore na realidade dos alunos pode comprometer a efetividade da aprendizagem e a capacidade de os alunos compreenderem seu próprio entorno e fazer as devidas conexões entre o local e global.

Outro ponto a considerar diz respeito à relevância da linguagem cartográfica no desenvolvimento das habilidades dos estudantes de ler e interpretar mapas adequadamente. Por essa razão, é preciso deixar claro que a Cartografia, enquanto linguagem visual e gráfica, é um dos meios essenciais para a construção do conhecimento geográfico e a compreensão da espacialidade. Sendo assim, essa pesquisa evidenciou a importância da linguagem cartográfica no ensino de Geografia e destacou ainda a necessidade de materiais didáticos que realmente reflitam o espaço vivido pelos estudantes e uma carga horária compatível para a execução de um trabalho mais efetivo. Esse assunto se evidenciou durante toda a pesquisa e se consolidou nas discussões do grupo focal.

É oportuno destacar que a pesquisa acadêmica nesse campo é necessária para fomentar o aprimoramento das práticas pedagógicas nas escolas, para o fortalecimento dos debates entre os espaços escolares e universidades e ainda para a formação de docentes mais capacitados para o fazer pedagógico. Além desses aspectos, o investimento em materiais didáticos de qualidade, alinhados às necessidades locais e ao currículo nacional, contribui para uma educação geográfica que de fato seja significativa e transformadora para a vida do estudante.

Nessa direção, foi amplamente discutido nessa pesquisa o papel relevante do ensino de Geografia para o percurso de formação básica dos estudantes. Diante desse cenário, as reflexões apresentadas ao longo deste texto ampliam a percepção de que a reforma do EM emerge como um obstáculo ao desenvolvimento dessas habilidades e à capacidade cognitiva dos estudantes.

Além disso, essa reforma resultou em significativas perdas no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos geográficos, particularmente no que diz respeito ao uso da linguagem cartográfica. A redução da carga horária e a fragmentação do conteúdo dificultaram a compreensão e o desenvolvimento das habilidades cartográficas pelos alunos. Esse déficit, de fato, compromete as condições dos estudantes de interpretar e analisar mapas que são recursos essenciais para a compreensão do espaço geográfico e das dinâmicas sociais, ambientais e econômicas que o compõem.

Dessa forma, a Geografia se encontra em um patamar de insegurança e instabilidade curricular, havendo o iminente risco de perder seu lugar nas instituições educacionais que ofertam o Ensino Médio, sendo relegada a itinerários formativos no contexto das Ciências Humanas. Esse panorama implica na possibilidade de a disciplina perder sua identidade como componente não obrigatório na formação dos estudantes.

Outrossim, o que temos observado mediante a MP que efetivou a reforma do EM é que se tratou de uma ação direcionada, uma política de diminuição dos conhecimentos específicos que enfraquece a formação escolar. Além disso, observamos uma tentativa ajustada em diminuir a importância desse campo de conhecimento que é a Geografia, assim como os demais componentes curriculares que perderam espaço com tal política educacional que mutila a formação de estudantes da rede pública.

Por trás do discurso de tentar fragilizar as disciplinas, incluindo outras na matriz curricular como o projeto de vida, eletivas e trilhas de aprofundamento, a Educação segue enfrentando uma crise caracterizada por baixos resultados, abandono escolar, defasagem na aprendizagem, entre tantos outros problemas. Esta situação, como bem detalhada na primeira seção da pesquisa, é acentuada pela ausência de investimentos estatais, pela carência de recursos materiais essenciais e aqui incluímos a falta de laboratórios de informática, bibliotecas, laboratórios de ciências e salas de aula bem estruturadas e climatizadas em muitas escolas no Brasil.

Nesse sentido, é preciso investimento na Educação, na formação continuada dos docentes, na valorização profissional e em condições dignas de trabalho que certamente irão contribuir para um ensino de qualidade e a efetividade da aprendizagem dos estudantes.

Acredito que, em boa parte desse estudo, foi possível perceber o meu posicionamento em relação à atual reforma do EM. A pesquisa me proporcionou essa participação, tendo em vista que se trata do âmbito educacional do qual faço parte e acredito ter propriedade para discutir essas questões que estamos vivenciando desde 2022 no contexto da atual reforma.

É inegável que a reforma do EM teve um impacto significativo na vida dos professores de Geografia. A redução da carga horária tornou o tempo em sala de aula insuficiente e o trabalho mais acelerado e fragmentado. Além disso, reiteramos que a reforma também trouxe uma carga adicional de trabalho em termos de planejamento. Aumentou a quantidade de diários, de tarefas e responsabilidades que têm impactado diretamente a qualidade de vida dos professores. Além disso, a necessidade de lidar com mais demandas burocráticas, como um professor ter que ministrar 3 disciplinas para compor a sua carga horária, como Projeto de Vida, Trilha de Aprofundamento e Eletivas, diminui o tempo que os docentes poderiam dedicar ao aprimoramento do conteúdo e à preparação de aulas mais eficientes.

Com base nessas considerações, o trabalho com o grupo focal permitiu perceber que as aflições vivenciadas pelas professoras em decorrência da reforma do Ensino Médio, nos diversos aspectos abordados anteriormente, dificultam seriamente o fazer pedagógico. Seja na interrupção de uma atividade, na explicação de um conteúdo ou na sobrecarga de trabalho, essas

dificuldades apontam que não são situações isoladas. Pelo contrário, as discussões no grupo mostraram que essas complicações que fazem parte do meu cotidiano escolar, também são vivenciadas por outros professores.

Quanto aos alunos, é notável a insatisfação deles em relação ao aumento da quantidade de disciplinas da parte diversificada, como as citadas no parágrafo anterior. Eles entendem que elas não deveriam ter tirado espaço das disciplinas tradicionais, porque consideram que essa medida prejudica sua formação e, ainda, esse acréscimo está sobrecarregando-os e gerando descontentamento em relação à escola.

A consulta pública resultou na sanção da Lei nº 14.945/2024 pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, que modificou aspectos relacionados à carga horária e à permanência da Geografia como disciplina obrigatória. Contudo, entendemos que a revogação total da Lei n. 13.415/2017 se apresenta como a principal medida para interromper a crise educacional que afeta estudantes e professores da rede pública. É fundamental que as negociações e o diálogo entre o poder público e a comunidade escolar sejam resgatados. Além disso, é primordial que as decisões de políticas públicas destinadas à Educação sejam tomadas de maneira democrática, envolvendo a participação de todos os sujeitos envolvidos (pais, alunos e professores).

Em resumo, essa reforma não trouxe benefícios para as instituições escolares, pois tem afetado negativamente a dinâmica em sala de aula e a qualidade de vida dos professores. Desse modo, enquanto o governo não adotar estratégias que realmente priorizem o ensino de qualidade para os jovens, nossa forma de resistência é documentar os impactos negativos da reforma na formação dos estudantes e expressar nossa insatisfação e protesto. Esperamos que o poder público encontre um equilíbrio entre as necessidades governamentais e a qualidade do ensino.

Portanto, essas discussões precisam continuar, pois, apesar dos avanços indicados, a exigência de que os estudantes escolham pelo menos um dos itinerários formativos ainda apresenta desafios que precisam ser cuidadosamente considerados.

Nesse sentido, a presente pesquisa prevê lacunas que merecem ser aprofundadas, entre elas: 1) investigar como a falta de representatividade do estado nos conteúdos do material do sistema estruturado e na linguagem cartográfica afeta a motivação e o desempenho dos alunos, considerando aspectos como identidade cultural e pertencimento; 2) explorar as necessidades de formação continuada dos professores de Geografia, com ênfase na cartografia, avaliando como a reforma do EM intensificou essa demanda e propor estratégias de capacitação específicas; 3) a pesquisa mostrou que os estudantes indígenas que frequentam as escolas urbanas são os mais afetados com a reforma do EM devido, entre outros fatores, às barreiras

impostas pela língua, de modo que é primordial encontrar caminhos e metodologias alinhadas à linguagem cartográfica que ajudem a mitigar essa problemática e que, de fato, a inclusão desses estudantes não se resume apenas à sua permanência em sala de aula.

Estes apontamentos destacam que este estudo, embora tenha alcançado seus objetivos, permite a identificação de novos desafios investigativos e promove a busca contínua pela qualificação do processo de ensino-aprendizagem de Geografia no Ensino Médio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Waldiney Gomes de. **O processo de aprendizagem da cartografia escolar por meio da situação didática**. 2013. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-28062013-125351/pt-br.php>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- ALMEIDA, Rosangela Doin de. PASSINI, Elza Yazuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.
- ALMEIDA, Rosangela Doin de. **Proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos**. 1994. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000740512>. Acesso em: 25 out. 2024.
- ALMEIDA, Rosangela Doin de: **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- ALVES, Elaine Gonçalves. **Reforma do ensino médio sob a Lei nº 13.415/2017: que formação para a classe trabalhadora?** 229f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em: DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.462>. Acesso em: 05 jan. 2023.
- ANDRADE, Maria Eugenia Albino. A biblioteca faz a diferença. *In*: CAMPELLO, Bernadete Santos *et al.* A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica. 2. ed. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2005. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/A_biblioteca_escolar/N2opDwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=inauthor:%22Maria+Eug%C3%AAnia+Albino+Andrade%22&printsec=frontcover. Acesso em: 20 fev. 2023.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A reforma do Ensino Médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. 2018. **HOLOS**, 8, 219–232. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065>. Acesso em: 04 out. 2022.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cadernos De Pesquisa**, v. 26, n. 4, p. 107-122, 2019. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13051/7099>. Acesso em: 04 out. 2022.
- ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio. Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. **Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, v. 18, 2014. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14965>. Acesso em: 02 jan. 2023.
- ASCENÇÃO, Valéria. de Oliveira Roque., VALADÃO, Roberto Celio. SILVA, Patrícia Assis da. Do uso pedagógico dos mapas ao exercício do Raciocínio Geográfico. **Boletim**

Paulista de Geografia, 99, 34–51, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/1465>. Acesso em: 23 set. 2022.

BARBOSA, Maria Edivani Silva. A geografia na escola: espaço, tempo e possibilidades. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 7, n. 12, p. 83, 2016. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N12/Art-7-Revista-Ensino-Geografia-v7-n12-Barbosa.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BATISTA, Edimar Eder. **Saberes profissionais do professor de geografia: expressividade e mobilização conceitual**. Tese (Doutorado em Geografia), 2020. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/handle/123456789/9802>. Acesso em: 29 mar. 2023.

BEZERRA, Maria Aparecida da Costa. O papel da biblioteca escolar: importância do setor no contexto educacional. **CRB-8 Digital**, v. 1, n. 2, p. 4-10, 2008. Disponível em: https://brapci.inf.br/repositorio/2018/08/pdf_6a9bcb0519_0000030705.pdf. Acesso em: 08 set. 2022.

BRASIL, Censo Escolar 2023. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/51-mato-grosso>. Acesso em: 18 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/08/2024&jornal=515&pagina=5>. Acesso em: 20 ago. 2024

BRASIL. **Relatório do Censo Escolar**, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/ideb/apresentacao_ideb_2023.pdf. Acesso em: 29 out.2024.

BRASIL. **Relatório da consulta pública do Ensino Médio**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/relatorio-consulta-publica-ensino-medio.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2024.

BRASIL. **Ciências humanas e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio, volume 3. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em 03 mar. 2024.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Secretaria Geral. Brasília, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/mpv/mpv746impresao.htm. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. **Lei 13.415/17**. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. DOU. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. **A Base Nacional Comum Curricular**, versão final. MEC. 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL, **Resumo técnico**. Censo Escolar da Educação Básica, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 31 dez. 2022.

BRASIL, **Censo Escolar**, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/ideb/resultados/apresentacao_ideb_2021.pdf. Acesso em: 04 jan. 2023.

BRASIL. **Censo Escolar** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Inep. Dados da estrutura das escolas em 2020. Disponível em: https://qedu.org.br/brasil_2021. Acesso em: 02 dez. 2022.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ministério da Educação, Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: / MEC/ SEF, 1998. 156p.

BREDARIOL, Márcio Adriano. A reforma do Ensino Médio e suas consequências para o ensino de Geografia: a proposta de Base Nacional Comum do Centro Paula Souza. 2019, São Paulo. **Anais** [...] 2019, p. 4133-4146. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3227>. Acesso em: 01 out. 2022.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, v. 25, p. 227-247, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH/?lang=pt> Acesso em: 27 abr. 2023.

CALLAI, Helena Copetti. O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. In. **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. 2004. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/HelenaCallai.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

CALLAI, Helena Copetti. Escola, cotidiano e lugar. Escola, cotidiano e lugar. BUTONI, MMS (coordenador). Geografia, ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 25-41, 2010. Disponível em: http://200.144.244.96/cda/PARAMETROS-CURRICULARES/ME-Ensino_Medio/2011_geografia_capa.pdf#page=25. Acesso em: 10 nov. 2023.

CALLAI, HELENA COPETTI. A geografia no ensino médio. **Terra Livre**, v. 1, n. 14, p. 60-99, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.62516/terra_livre.1999.375. Acesso em 11 jun. 2022.

CALLAI, Helena Copetti. **Educação geográfica**: ensinar e aprender Geografia. *et al.* Geografia–Estudo e Ensino–conhecimentos escolares e caminhos metodológicos. São Paulo:

Editora Xamã, p. 73-87, 2012. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5703409/mod_resource/content/0/Texto%205b_%20Conhecimentos%20escolaresfinal.pdf#page=73. Acesso em: 12 maio. 2021.

CÂMARA, Camila de Freitas. BARBOSA, Maria Edivani Silva. Abordagem cartográfica no ensino de Geografia: reflexões para o ensino fundamental. **Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia**, v. 3, n. 5, p. 31-53, jul./dez. 2012. Disponível em:

<http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N.5/Art3v3n5final.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. Importância educacional da geografia. **Educar em Revista**, p. 117-120, 1993. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/QWvNXZNL6snC9VmmmrXWrPq/?lang=pt&format=html>.

Acesso em: 10 jan. 2023.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da escola**, v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 15 jul. 2024.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Nocao de espaco e representacao cartografica**: ensino de geografia nas series iniciais. 1996. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000745099>
Acesso em: 24 out. 2024.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Raciocínio geográfico e a Teoria do Reconhecimento na formação do professor de Geografia. **Revista Signos Geográficos**, v. 1, p. 01-20, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59197>. Acesso em: 29 jul. 2023.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. VILHENA, Jerusa. **Ensino de geografia**. São Paulo: *Cengage Learning*, 2011.

CASTILHO, Denis. Reforma do ensino médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. **Pragmatismo Político**, v. 21, 2017. Disponível em:

https://geografia.blog.br/gallery/gdn04v01_01.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Propostas curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise. **Terra Livre**, n. 14, p. 125-145, 1999.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. Campinas: **Cadernos Cedex**, p.185-207, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WnXnVgTRQHZttxBQR44gt9x/?lang=pt>. Acesso em: 11 fev. 2022.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Anais** [...]. Belo Horizonte, 2010, p. 1-13. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>. Acesso em 22 jun. 2023.

CAVALCANTI, Lana de. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papyrus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. In. **Percursos de Formação Docente e Práticas na Educação Básica**, p. 100 – 123, 2017. Disponível em: <https://www.igc.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/06/livroXIENPEG.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2022.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e geração social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação. 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Olhar a paisagem com a mediação do pensamento geográfico: aprendizagem potente para o mundo contemporâneo**. 2022. Disponível em: https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/15799/1/2531-0968_10_42.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.

CAVALLINI, Gabriel Martins. Os mapas nos livros didáticos de geografia e de ciências humanas e sociais aplicadas no ensino médio: **currículo e construção do pensamento geográfico**. 2022. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal de Goiás, 2022. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12710>. Acesso em: 12 jun. 2023.

COSTA, Gilvan Luiz Machado; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente no ensino médio no Brasil. *Perspectiva* [online]. v.29, n.02, p.727-750, 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v29n02/v29n02a16.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2024.

COUTINHO, Marília. A internet como ferramenta de ensino. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 6, n. 10, p. 55-70, 2000. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/2829/2536/4948>. Acesso em: 31 dez. 2022.

DENCKER, A. F. M. **Pesquisa e interdisciplinaridade no Ensino Superior: uma experiência no curso de turismo**. São Paulo: Aleph, 2002.

DUARTE, Ronaldo Goulart. A linguagem cartográfica como suporte ao desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos na educação básica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, n. 13, p. 187-206, 2017. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/493>. Acesso em: 14 jul. 2022.

FERNANDES, Natalia Aparecida Morato. Caminhos da reforma do Ensino Médio: dos programas educacionais à MP 746/2016. In: **A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio**. Porto Alegre - RS: Zouk, 2021.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/abstract/?lang=pt>. Acesso em 14 jun. 2022.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 385-404, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW3FTtfSsKTq/?lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2022.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. Brasília: ed. 2, Liber Livro, 2005. Disponível em:

https://www.academia.edu/43456414/FRANCO_Maria_Laura_P_P_An%C3%A1lise_de_conte%C3%BAdo. Acesso em 21 jan. 2023.

FONSECA, Fernanda Padovesi; OLIVA, Jaime. **Cartografia**. Editora Melhoramentos, 2013. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Cartografia.html?id=fHdAAAQBAJ&redir_esc=y. Acesso em 22 jun. 2021.

FONSECA, Fernanda Padovesi. A naturalização como obstáculo à inovação da cartografia escolar. **Geografares**, [S. l.], n. 12, p. 175–210, 2012. DOI: 10.7147/GEO12.3192. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/3192>. Acesso em: 16 set. 2023.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. *A Cartografia Escolar crítica*. **Unioeste**: Paraná, 2007. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/franschett-mafalda-cartografia-escolar-critica.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, Antonio Carlos *et al.* **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de Caso: Fundamentação Científica**. Subsídios para coleta e análise de dados. Como redigir o relatório. São Paulo: Atlas, 2009.

GIRARDI, Eduardo Paulon. **Proposição teórica-metodológica de uma Cartografia Geográfica Crítica e sua aplicação no desenvolvimento do atlas da questão agrária brasileira**. 2008. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/dissertacoes-teses/7867/proposicao-teorico-metodologica-de-uma-cartografia-geografic>. Acesso em: 10 jan. 2023.

GIRARDI, Eduardo Paulon. Cartografia geográfica crítica e o desenvolvimento do 'atlas da questão agrária brasileira'. **Revista do Departamento de Geografia**, p. 302-331, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rdg/article/view/85557>. Acesso em: 20 jul. 2022.

GIRARDI, Gisele. Mapas alternativos e educação geográfica. **PerCursos**, v. 13, n. 2, p. 39-51, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2759>. Acesso em: 08 set. 2022.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Ensino de Geografia e raciocínio geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v.5, n.9, 71–86, 2015. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/144>. Acesso em: 18 set. 2023.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNs a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo Uerj**, n. 30, p. 419-439, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/23781>. Acesso em: 12 jul. 2022.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 16-30, 2018. Disponível em: <https://novoshorizontes.usf.emnuvens.com.br/horizontes/article/view/603>. Acesso em: 19 nov. 2022.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/c3PrMtP6V5XVgnWv79btvjs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2022.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Qual raciocínio? Qual geografia? Considerações sobre o raciocínio geográfico na Base Nacional Comum Curricular. **GEOgraphia**, v. 23, n. 51, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2021.v23i51.a45460>. Acesso em 15 ago. 2023.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 nov. 2022.

GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas. Cartografia Social e Geografia Escolar: aproximações e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, n. 13, p. 97-110, 2017. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/488>. Acesso em: 15 set. 2022.

GUERRA, Fábio Soares. Geografia escolar e o papel do professor no contexto contemporâneo. **Ensino em Perspectivas**. Fortaleza, v. 1, n. 2, p.1-9, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas>. Acesso em: 26 jun. 2023.

GUIMARÃES, Iara Vieira. Ensinar e aprender geografia na base nacional comum curricular (BNCC). **Ensino em Revista**, v. 25, n. 4, p. 1036-1055, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/46456/24953>. Acesso em: 13 nov. 2022.

HARLEY, John Brian. A nova história da cartografia. *In: O Correio da Unesco*, v. 19, n. 8, p. 4-9, 1991.

HARLEY, John Brian. Mapas, saber e poder. **Confins**, v. 5, p. 2-24, 2009. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/5e94/cd9f63f3eb787036ea2c83f8be371c3b92bb.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2022.

KATUTA, Ângela Massumi. A cartografia escolar no movimento da geografia crítica: elementos para debates **Revista GeoSertões** (Unageo-CFP-UFCG). Vol. 5, n. 10, 2020. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/geosertoos/index>. Acesso em: 15 ago. 2022.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 21-41, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CBZXrVytNYJvJrdWhvjwP7L/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 31 jan. 2024.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/279461567>. Acesso em: 11 jan. 2024.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro?. **Educação em revista**, v. 34, p. e177494, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5ZBJkFDW3d6pL9KVFcFCQHx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2024.

LÉVY, Jacques. Uma virada cartográfica. In: ACSELRAD, Henri. (org.). **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro: UFRJ/IPPUR, 2008. p. 153-167. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/raul/cartografia_tematica/leitura%204/Cartografias%20Sociais%20e%20Territ%F3rio.pdf. Acesso em 10 out. 2022.

LOCH, Ruth Emília Nogueira; FUCKNER, Marcus Andre. Do ensino de cartografia na universidade à cartografia que se ensina na educação básica. *In: XXI Congresso Brasileiro de Cartografia*. 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242313839_DO_ENSINO_DE_CARTOGRAFIA_NA_UNIVERSIDADE_A_CARTOGRAFIA_QUE_SE_ENSINA_NA_EDUCACAO_BASICA. Acesso em: 25 fev. 2024.

LOPES, José Junio. A introdução da informática no ambiente escolar. **Instituto De Geociências e Ciências Exatas**, dezembro, 2004. Disponível em: <http://www.clubedoprofessor.com.br/artigos/artigojunio.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2023.

LÜCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. ed. 9, Petrópolis: 2001.

LUZ NETO, Daniel. Rodrigues Silva. Afinal, para onde caminha o Ensino de Geografia no contexto de reforma do Ensino Médio e implantação da BNCC?. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 56, p. 370–397, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/2205>. Acesso em: 17 jan. 2023.

MARTINS JUNIOR, Luiz; MARTINS, Rosa Elisabete Miltz Wypczynski; DIAS, Julice. E agora, como fica? Reflexões sobre a Geografia do Ensino Médio na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista e-Curriculum**, v. 20, n. 3, p. 1392-1414, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762022000301392&script=sci_arttext. Acesso em: 28 maio 2023.

MARTINS JUNIOR, Luiz; MARTINS, Rosa Elizabete Militiz Wypczynski; DIAS, Julice. Tecnologias digitais da informação e comunicação: o ensino de geografia e a apropriação conceitual. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 32, n. 69, p. 223-237, 2023. Disponível em:

<https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/11045/11096>. Acesso em 28 out. 2024.

MATO GROSSO. Documento de referência curricular para Mato Grosso - **etapa ensino médio**, Cuiabá, 2021. Disponível em: <https://sites.google.com/view/novo-ensino-medio-mt/drcmt-em-documento-homologado>. Acesso em: 08 jul. 2022.

MATO GROSSO. Matriz Curricular-**Sistema Sigeduca**, 2023. Disponível em: <http://sigeduca.seduc.mt.gov.br/geral/hwmsigeduca.aspx>. Acesso em: 18 julho 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC – ABRASCO, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/300166/mod_resource/content/1/MC2019%20Minayo%20Pesquisa%20Social%20.pdf. Acesso em: 12 jun. 2022.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771>. Acesso em: 31 jan. 2024.

MORÁN, José Manuel. Internet no ensino. *Comunicação & Educação*, (14), 17-26, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i14p17-26>. Acesso em: 31 dez. 2022.

MORAES, Loçandra Borges de. Raciocínio geográfico, cartografia temática e ensino de cidade. *Boletim Paulista de Geografia*, v. 99, p. 312-331, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/1483>. Acesso em: 18 out. 2022.

MOREIRA, Ruy. A Geografia serve para desvendar máscaras sociais. In. **Geografia, teoria e crítica: o saber posto em questão**. Petrópolis: Vozes, p. 33-63, 1982. Disponível em: https://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/raul/biogeografia_saude_publica/aulas%202014/2-Ruy%20Moreira.pdf. Acesso em: 26 maio 2024.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. São Paulo: Contexto, 2013.

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). **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 355-372, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDtk/>. Acesso em: 18 out. 2022.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. ARAÚJO, Gilda Cardoso. de. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan./mar. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002>. Acesso em: 28 dez. 2022.

OLIVEIRA, Ariosvalber de Souza. Notas sobre inclusão digital no espaço escolar à luz dos usos dos memes. **Periódicos Periferia**, v. 11, n. 1, p. 214-230, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/viewFile/37040/28116>.

Acesso em: 18 set. 2022.

OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado de. A educação visual dos mapas. **Revista Geográfica de América Central**, v. 2, n. 47E, 2011. Disponível em:

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2613>. Acesso em: 23 out. 2022.

OLIVEIRA, Livia de. **Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa**. Tese de Livre Docência. São Paulo: USP/IGEOG, 1978.

OLIVEIRA, Livia de. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. *In*: ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Cartografia Escolar**. (org.). 2ª ed., São Paulo: Contexto, 2010. p. 15-45.

PASSINI, Elza Yasuko. **Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de Geografia**. Colaboração Romão Passini. –1. ed.–São Paulo: Cortez, 2012.

PERUCCHI, Valmira. **A Importância da biblioteca nas escolas públicas municipais de Criciúma - SANTA CATARINA**, 1999. Disponível em:

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi496a75qf8AhWsLrkGHXsmARwQFnoECC8QAQ&url=https%3A%2F%2Frevista.acbsc.org.br%2Ffracb%2Farticle%2Fdownload%2F341%2F404&usq=AOvVaw0pHiBV4fVBke9v4ODRw0kv>. Acesso em: 01 jan. 2023.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses (1967-2003)**. Goiânia: Editora Vieira, 2005.

PINHEIRO, Igor de Araújo. **A paisagem, o mapa e os raciocínios geográficos: mediação didática para o desenvolvimento do pensamento geográfico no Ensino Médio**. Tese (Doutorado em Geografia – IESA), Universidade Federal de Goiás, 2023. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/13178>. Acesso em 05 mar. 2024.

PINTO, José Marcelino Rezende de. Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 22, n. 2, 2006. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/18877>. Acesso em 05 abr. 2023.

PINTO, Francisco Ringostar; CARNEIRO, Rosalvo Nobre. O Ensino de Geografia no século XXI: Práticas e desafios do/no Ensino Médio. **Revista GeoInterações**, v. 3, n. 2, p. 3-22, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RGI/article/view/1114>. Acesso em: 14 jun.2022.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Geografia, representações sociais e escola pública. **Terra Livre**, n. 15, p. 145-154, 2000. Disponível em:

<https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/365>. Acesso em: 20 fev. 2023.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. PAGANELLI, Tomoko Lyda; CACETE, Hanglei. Núria. A Interdisciplinaridade e o ensino de Geografia. *In: Para ensinar e aprender Geografia*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PONTUSCHKA, N. N. Geografia, representações sociais e escola pública. *Terra Livre*, [S. l.], n. 15, p. 145–154, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/365>. Acesso em: 18 fev. 2024.

PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. A BNCC para o ensino de Geografia: a proposta das ciências humanas e da interdisciplinaridade. *Okara: Geografia em debate*, v. 12, n. 1, 2018. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=19823878&AN=128993843&h=MCRRpVZhyAoXjOojI2ax4VVutCIroz9IEzqsYyah5njswRibgZcKJJ7KewKYPR95p4Z1yrX9ICKu%2B65qMIVU%2FA%3D%3D&crl=c> Acesso em: 10 abr. 2023.

PORTELA, Mugiany Oliveira. ALVES, Adriana Olívia. LEITE, Cristina Maria Costa. **Professores formadores em cursos de licenciatura em Geografia**. *In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. RICHTER, Denis. (Org.) Formação de professores de Geografia no Brasil*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020.

PRADO, Clodoaldo José Bueno do. CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. **Livro didático de Geografia**: estudo da linguagem cartográfica. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 981-1000, jul./set. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656967>. Acesso em 10 jun. 2023.

PRINTES, Rafaela Biehl. Presença indígena nos livros didáticos de Geografia. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 4, n. 8, p. 195-220, 2014. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/247>. Acesso em 28 dez. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. *Revista HISTEDBR on-line*, v. 16, n. 70, p. 30-48, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>. Acesso em: 08 dez. 2022.

RICARDO, Elio Carlos. ZYLBERSZTAJN, Arden. Os Parâmetros Curriculares Nacionais na formação inicial dos professores das Ciências da Natureza e Matemática do Ensino Médio. *Investigações em Ensino De Ciências*, 2016, 339–355. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/464>. Acesso em: 09 jan. 2024.

RICHTER, Denis; FARIA, Gislaíne Garcia de. Conhecimento geográfico e cartografia: produção e análise de mapas mentais. *Ateliê Geográfico*, v. 5, n. 1, p. 250-268, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ateli/article/view/13834/8828>. Acesso em: 23 nov. 2022.

RICHTER, Denis; BUENO, Míriam Aparecida. As potencialidades da Cartografia Escolar: a contribuição dos mapas mentais e atlas escolares no ensino de Geografia. *Anekumene*, n. 6, p. 9-19, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.17227/Anekumene.2013.num6.3397>. Acesso em: 12 jun. 2021.

RICHTER, Denis. MORAES, Loçandra Borges de. A cartografia escolar na BNCC de Geografia do Ensino Fundamental: uma análise do pensamento espacial. *In: Formação de professores e ensino de Geografia*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020.

RICHTER, Denis. **O mapa mental no ensino de geografia**: concepções e propostas para o trabalho docente. Capítulo 1 – Pressupostos teóricos da Cartografia Escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. P. 23-44. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/109202>. Acesso em: 14 set. 2022.

RICHTER, Denis. As mudanças no ensino de Geografia para uma ação efetiva da cartografia escolar. **Revista GeoUECE**, Fortaleza, v. 3, n. 4, p. 217-237, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/20973>. Acesso em: 16 dez. 2022.

RICHTER, Denis. A linguagem cartográfica no ensino de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, n. 13, p. 277-300, 2017. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/511>. Acesso em: 18 ago. 2021.

RICHTER, Denis. A leitura e análise espacial por meio de mapas mentais na Geografia escolar. **Revista Sígnos Geográficos**, v. 4. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/issue/view/2304>. Acesso em: 16 dez. 2022.

SANTOS, Milton Santos. **Os deficientes cívicos**. Publicado na Folha de São Paulo, no dia 24 de janeiro de 1999. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs24019917.htm>. Acesso em: 18 set. 2022.

SANTOS, Milton. **Natureza do espaço**. São Paulo: Nobel, 1996. p. 61-110.

SANTOS, Laudénides Pontes dos. A relação da Geografia e o conhecimento cotidiano vivido no lugar. **Geografia Ensino & Pesquisa**, p. 107-122, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/7574/pdf>. Acesso em: 08 fev. 2024.

SEEMANN, Jörn. Mapas, mapeamentos e a cartografia da realidade. **Geografares**, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/1080/796>. Acesso em: 22 out. 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2022.

SILVA, Patrícia Assis da. ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque. VALADÃO, Celio Roberto.. Do uso pedagógico dos mapas ao exercício do Raciocínio Geográfico. **Revista Boletim Paulista de Geografia**, v.99, p.34-51, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/1465>. Acesso em: 11 maio 2023.

SILVA, Patrícia Assis da; ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio. Por uma construção do raciocínio geográfico para além do pensamento espacial (spatial thinking). **5º Colóquio Internacional da Rede Latino-americana de Investigadores de**

Didática de Geografia, p. 73, 2018. Disponível em: http://geopaideia.org/wp-content/uploads/2019/02/ANAIS_Redladgeo_2018.pdf#page=73. Acesso em: 10 nov. 2022.

SILVA, Maciel Pereira da. A geografia escolar no contexto da reforma do ensino médio: uma análise para além do lugar. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 10, n. 20, p. 1-10, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/54735>. Acesso em: 12 fev. 2024.

SILVA, Elivaldo César Cavalcante. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir**. 2010. Disponível em <https://www.webartigos.com/artigos/pesquisa-participante-saber-pensar-e-intervir/144166/>. Acesso em: 22 de dez. de 2022.

SILVA, Paulo Roberto Florencio de Abreu. CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **A construção do conhecimento cartográfico nas aulas de Geografia**. Goiânia: C & A Alfa Comunicação, 2020.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. *In*: CARLOS, Ana Fani Alexandro. **A Geografia na sala de aula**. Sao Paulo: Contexto, 1999. p. 92-108. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4287234/mod_resource/content/1/SIMIELLI%2C%20Maria%20Elena%20Ramos.%20Cartografia%20no%20ensino%20fundamental%20e%20me%20CC%81dio.pdf. Acesso em: 08 out. 2022.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. **A Geografia na sala de aula**, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4287234/mod_resource/content/1/SIMIELLI%2C%20Maria%20Elena%20Ramos.%20Cartografia%20no%20ensino%20fundamental%20e%20me%20CC%81dio.pdf Acesso em: 08 out. 2022.

SIMIELLI, Maria Elena. Cartografia e ensino de geografia. **Marcas dos PEEs-Leageo-Ufes**, 2010. Disponível em: <https://poesionline.files.wordpress.com/2015/02/simielli-2010.pdf> Acesso em: 30 jul. 2023.

SOUZA, Rodrigo Diego de. Reforma ou "deforma" do Ensino Médio? As políticas públicas educacionais e o discurso subjacente às propagandas do Ministério de Educação do Brasil/Reform or deformation of High School?.. **Cadernos CIMEAC**, v. 8, n. 2, p. 138-157, 2018. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/2232>. Acesso em: 30 ago. 2022.

SOUZA, José Gilberto de; KATUTA, Angela Massumi. **Geografia e conhecimentos cartográficos: A cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas**. Editora Unesp, 2001.

SOUZA, Raquel Aparecida; GARCIA, Luciana Nogueira de Souza. n. 41-Estudo sobre a lei 13.415/2017 e as mudanças para o novo Ensino Médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/72965>. Acesso em: 14 set. 2022.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n.º 93, p.175-195, dez. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152621> >. Acesso em: 01 out. 2022.

WEBER, Robert Philip. Basic content analysis. Ed. 2, **Newbury Park**, 1990.

ZANATTA, Shalimar Calegari *et al.* Uma análise sobre a reforma do ensino médio e a implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1711-1738, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1711-1738>. Acesso em: 25 fev. 2022.

APÊNDICES

Apêndices 1

Entrevista para ser feita com professor (a) que trabalha com a disciplina de Geografia no Ensino Médio, da rede estadual de Nova Xavantina/MT

1. Dados pessoais

Nome: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Idade:

() Entre 20 e 29 anos () Entre 30 e 39 anos () Entre 40 e 49 anos () Entre 50 e 60 anos
() Mais de 60 anos

2. Formação acadêmica:

2.1. Graduação

Curso: _____ Ano de Conclusão: _____

Instituição: _____

a. Especialização Curso:

b. Ano de Conclusão: _____ Instituição:

c. Mestrado: Curso:

Ano de Conclusão: _____

Instituição: _____

1. Doutorado: Curso: _____

Ano de Conclusão: _____

Instituição: _____

2.6 Caso possua mais de uma graduação, especialização, mestrado ou doutorado, pode citar no espaço abaixo.

3. Dados profissionais:

Escola em que trabalha

3.1. Tempo de atuação no magistério da educação básica:

Menos de 5 anos () De 5 a 10 anos () Mais de 10 anos ()

3.2. Tempo que ministra aula de Geografia no Ensino Médio

Menos de 5 anos () De 5 a 10 anos () Mais de 10 anos ()

3.3. Situação Funcional na Rede Estadual de Ensino

Efetivo () Contratado ()

3.4. Regime de Trabalho (Em geral você trabalha quantos turnos)

1 Turno () 2 Turnos () 3 Turnos ()

Segunda parte

4- Reforma do Ensino Médio

4.1 Como você percebe as mudanças que ocorreram com a implantação do Novo Ensino Médio, especialmente para a disciplina de Geografia?

4.2 Em relação à sua prática, houve mudanças com a reforma do Ensino Médio?

4.3 Está sendo possível compreender e colocar em ação as orientações para um trabalho interdisciplinar e contextualizado, a partir de orientações contidas nos documentos BNCC que deu base para o DRC/MT? Se sim, dê exemplo(s).

4.4 Com que frequência ocorrem reuniões dos professores de Geografia com os demais professores da área das Ciências Humanas, para fazer planejamento de ensino na escola (para esta pergunta podem ser marcados mais de uma alternativa:

Mensal () Bimestral () Semestral () Anual () Não tem havido planejamento coletivo ()

4.5 Qual tem sido a relevância ou o papel das políticas de currículo (documentos como BNCC e DRC/MT) na área de conhecimento em que atua, na prática do trabalho em sala de aula?

4.6 Em relação a aula de Geografia com cerca de 55 minutos e da Trilha de aprofundamento de cerca de 55 minutos: Você trabalha o mesmo conteúdo nas duas disciplinas ou para a aula de Geografia usa o material estruturado e para a trilha de aprofundamento, trabalha outro conteúdo?

4.7 Dentro do recorte de uma aula semanal, você consegue trabalhar de maneira efetiva os conteúdos geográficos, articulados com a linguagem cartográfica?

4.8 O MEC realizou uma consulta pública a respeito do Novo Ensino Médio. Quais pontos da reforma você gostaria que fosse mudado?

3ª parte

5 – USO DA LINGUAGEM CARTOGRÁFICA

5.1. Costuma empregar a linguagem cartográfica (figuras, mapas, gráficos, quadros, mapa mental, croqui e outros) ao trabalhar os conteúdos da Geografia.

Sim () Não ()

5.2. Que conteúdos você tem mais facilidade para empregar a linguagem cartográfica como instrumento de mediação pedagógica?

5.3. Que conteúdos você tem mais dificuldade para empregar a linguagem cartografia como instrumento de mediação pedagógica?

5.4. Quais recursos didáticos a escola disponibiliza para o trabalho com a linguagem cartográfica?

5. Como você trabalha a linguagem cartográfica nas aulas de Geografia?

5.6. Após a sua formação inicial, você chegou a fazer algum curso direcionado à Cartografia Escolar? Caso tenha feito, comente um pouco a respeito.

5.7. Na sua escola acontece formação continuada para os professores? Essa formação está direcionada para a sua prática nas aulas de Geografia?

5.8. Se há formação continuada na escola, essa formação contempla a linguagem cartográfica?

5.9. Como você analisa a importância da Cartografia para as aulas de Geografia?

5.1.1. Como você analisa a linguagem cartográfica presente no material didático (material estruturado) que você está utilizando em sala de aula? Justifique.

Apêndices 2

ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL

1º Encontro (Tempo estipulado - 1h)

TÍTULO DO GRUPO FOCAL: IMPACTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

1º momento

Introdução:

- Boas-vindas aos participantes.

- Explicar o propósito do grupo focal: discutir como a reforma do Ensino Médio afetou o ensino de geografia.
- Estabelecer as regras básicas de participação e o ambiente de respeito mútuo.

2º momento

Rodada de Apresentação:

- Pedir a cada participante para se apresentar, mencionando seu nome e sua ocupação.
- Incentivar breves comentários sobre a percepção inicial em relação à reforma do Ensino Médio e à disciplina de Geografia.

3º momento

Discussão sobre a Reforma do Ensino Médio:

- Iniciar uma discussão sobre o que os participantes sabem sobre a reforma do Ensino Médio no Brasil.
- Questões para discussão:
 - Quais mudanças foram implementadas na Educação, a partir da reforma do Ensino Médio?
 - Como você acha que essas mudanças afetam os alunos e os educadores?
 - Quais as suas expectativas em relação a reforma do Ensino Médio?

4º momento

Impactos no Ensino de Geografia:

- Iniciar uma discussão sobre como a reforma do ensino médio impactou o ensino de Geografia.
- Questões para discussão:
 - Houve mudanças nos currículos ou na abordagem pedagógica para a disciplina de Geografia?
 - Como essas mudanças impactam o ensino de disciplinas como Geografia?
 - Você enquanto professora de Geografia se adaptou às mudanças implementadas com a reforma do Ensino Médio?
 - Os alunos estão demonstrando mais ou menos interesse pela Geografia após a reforma?
 - Quais são os desafios enfrentados pelos educadores de Geografia nesse novo contexto?

5º momento

Explorando Possibilidades:

- Incentivar os participantes a compartilharem ideias sobre como melhorar o ensino de geografia no contexto da reforma do ensino médio.
- Questões para discussão:
 - Quais estratégias pedagógicas poderiam ser eficazes para engajar os alunos no estudo da Geografia?
 - Quais recursos e ferramentas tecnológicas poderiam ser usados para enriquecer o ensino de Geografia?

6º momento

Considerações Finais:

- Resumir as principais ideias e insights discutidos durante o grupo focal.
- Pedir aos participantes para compartilharem suas reflexões finais sobre a relação entre a reforma do ensino médio e o ensino de Geografia.

Agradecimento e Encerramento

- Agradecer aos participantes por suas contribuições e tempo.
- Oferecer a oportunidade para perguntas finais ou comentários adicionais.

2º Encontro (Tempo estipulado – 1h)

Grupo Focal

2º Encontro

Tema: Reforma do Ensino Médio e a abordagem da Geografia Escolar e Linguagem Cartográfica no Material Didático de Mato Grosso

1º momento

Introdução:

- Receber os participantes e explicar o objetivo do 2º encontro: discutir as mudanças da reforma do Ensino Médio em relação ao ensino de geografia com ênfase na linguagem cartográfica.
- Estabelecer as regras básicas de participação (respeito à fala do outro; não interferir quando alguém estiver falando) e encorajar todos a compartilhar suas opiniões.

2º momento

Discussão sobre a Reforma do Ensino Médio:

- Iniciar uma discussão sobre a reforma do Ensino Médio e as mudanças para o ensino de Geografia.

- Questões para discussão:
- Houve maior ênfase em habilidades específicas para o ensino de Geografia com a BNCC e DRC/MT? Quais seriam?
- Solicitar a cada participante para compartilhar brevemente sua experiência com o ensino de Geografia e o uso de mapas na sala de aula.
- A partir desse breve relato, questionar se essas experiências foram motivadas ou contextualizadas pelos documentos curriculares vigentes ou pela formação inicial e/ou continuada.

3º momento

Importância da Linguagem Cartográfica:

- Iniciar uma conversa sobre a linguagem cartográfica no ensino de Geografia.
- **Questões para discussão:**
- Como a linguagem cartográfica é abordada no currículo de Geografia das escolas públicas de Mato Grosso?
- Como o ensino de Geografia pode ser potencializado a partir do uso, construção de mapas e gráficos?
- Como a linguagem cartográfica pode auxiliar os alunos a compreenderem melhor os aspectos espaciais e as relações geográficas?
- De que maneira o ensino de Geografia por meio da linguagem cartográfica pode promover no estudante uma compreensão mais ampla do mundo ao seu redor?

4º momento

Desafios:

- Conduzir uma discussão sobre os desafios e oportunidades enfrentados pelos educadores ao ensinarem a linguagem cartográfica.
- Questões para discussão:
- Quais são os principais desafios enfrentados pelos educadores ao ensinar a linguagem cartográfica no ensino de Geografia?
- Quais metodologias de ensino podem ser utilizadas para tornar o aprendizado da linguagem cartográfica mais envolvente e efetivo nas aulas de Geografia?
- Qual é a contribuição dos documentos curriculares para o trabalho com a linguagem cartográfica nas aulas Geografia?

5º momento

- Analisar o material didático (Sistema Estruturado) de Geografia utilizado nas escolas públicas de Mato Grosso, destacando sua articulação com os conteúdos geográficos e a linguagem cartográfica

Reflexão sobre a representatividade de Mato Grosso:

- "Como têm sido as experiências de vocês com o material didático (Sistema Estruturado) de Geografia utilizado em Mato Grosso?"
- Na sua avaliação como docente em Geografia, gostaria que comentasse sobre o material didático (Sistema Estruturado) se apresenta informações sobre a Geografia do próprio estado e como isso é tratado.
- Você percebe alguma ausência significativa em conteúdos de Geografia relacionados a Mato Grosso no material do Sistema Estruturado?
- "Como podemos incorporar de maneira mais eficaz a geografia de Mato Grosso nos materiais didáticos (Sistema Estruturado)?"
- Quais desafios que vocês enquanto professores de Geografia enfrentam para adaptar ou complementar o material didático (Sistema Estruturado) para abordar a geografia local.
- Você acredita que a ausência de conteúdos locais impacta na compreensão da Geografia por parte dos estudantes?
- Explorar a relação entre a falta de representatividade local e a compreensão dos alunos sobre a disciplina de Geografia.
- **Avaliação da linguagem cartográfica utilizada:**
- Explorar como os participantes percebem o uso da linguagem cartográfica no material didático e sua importância no processo de ensino-aprendizagem.
- Analisar a linguagem cartográfica apresentada no material, avaliando se é clara, acessível e adequada para os alunos.

6. Estratégias pedagógicas e recursos:

- Incentivar os participantes a compartilharem ideias e exemplos de estratégias eficazes para ensinar a linguagem cartográfica.
- **Questões para discussão:**
- Quais seriam as abordagens pedagógicas que podem ser utilizadas para o ensino de Geografia por meio da linguagem cartográfica?
- Atividades práticas que podem ser implementadas para melhorar a compreensão de mapas;
- Quais recursos podem ser explorados nas aulas de Geografia para enriquecer o trabalho com a Cartografia Escolar?

7. Sugestões para melhoria no Material Estruturado:

- Pergunta: "Quais sugestões vocês têm para melhorar os conteúdos geográficos e sua relação com a linguagem cartográfica no material didático de Geografia?"

Agradecimento e encerramento:

- Agradecer aos participantes por suas valiosas contribuições e envolvimento.
- Oferecer a oportunidade para perguntas finais ou comentários adicionais.

Apêndices 3

Transcrição do questionário

| | |
|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Pf1 | Pf2 |
| Feminino | Feminino |
| Idade entre 30 a 39 anos | Idade entre 30 a 39 anos |
| Formada em História, especialização em Educação infantil | Formada em Geografia, especialização em atendimento educacional especializado |
| Tempo de serviço no EM entre 5 a 10 anos | Tempo de serviço no EM entre 5 a 10 anos |
| | |
| Reforma do Ensino Médio | Reforma do Ensino Médio |

1. Como você percebe as mudanças que ocorreram com a implantação do Novo Ensino Médio, especialmente para a disciplina de Geografia?

Pf1 – Eu vejo que as mudanças foram negativas em muitos aspectos, na parte da redução de carga horária de disciplinas e aumento de outras disciplinas que não tem a necessidade de ser um componente curricular, pois a gente pode trabalhar os conteúdos dentro das disciplinas de formação básica. Além disso essas disciplinas, os alunos têm conhecimento de que são avaliados por conceitos e isso faz com que eles não leve a sério.

Pf2 – Preocupante, pois a redução de carga horária nos dar menos tempo para trabalhar os conteúdos.

2.. Em relação à sua prática, houve mudanças com a reforma do Ensino Médio?

Pf1 – Sim, trabalhamos agora com itinerários e se o aluno escolher o bloco das ciências humanas, temos uma aula de Geografia e outra de trilha de aprofundamento. Então quando a turma não escolhe as ciências humanas, fica tudo mais difícil fazer um bom trabalho em uma aula de 50 minutos.

Pf2- Sim, a otimização do tempo sugeriu tais mudanças, dependendo da turma, uma aula para a gente dar conta de proporcionar o básico, porque aprofundar no conteúdo, não dar tempo.

3.. Está sendo possível compreender e colocar em ação as orientações para um trabalho interdisciplinar e contextualizado, a partir de orientações contidas nos documentos BNCC que deu base para o DRC/MT? Se sim, dê exemplo(s).

Pf1- Parcialmente, pois as orientações desses documentos sugere o trabalho interdisciplinar e falta formação para o professor, tempo compatível para planejar por área e até material didático que facilite o trabalho.

Pf2. Muito pouco, pois alguns conteúdos é de fácil acesso e simples de contextualizar BNCC e DRC/MT, outros são mais difíceis de encontrar e o material estruturado traz poucas informações regionais da Geografia local ou regional. Sem contar o planejar em conjunto que é o grande desafio.

4.. Com que frequência ocorrem reuniões dos professores de Geografia com os demais professores da área das Ciências Humanas, para fazer planejamento de ensino na escola (para esta pergunta podem ser marcados mais de uma alternativa:

Mensal () Bimestral () Semestral () Anual () Não tem havido planejamento coletivo (X - Pf1 e Pf2)

5.. Qual tem sido a relevância ou o papel das políticas de currículo (documentos como BNCC e DRC/MT) na área de conhecimento em que atua, na prática do trabalho em sala de aula?

Pf1- Acredito que as contribuições ocorrem na organização das habilidades dentro do documento, mas falta sugestões de como o professor poderia trabalhar visando essas habilidades, principalmente na BNCC.

Pf2- Na disciplina de Geografia, apenas fornece habilidades e conteúdos.

6.. Em relação a aula de Geografia com cerca de 55 minutos e da Trilha de aprofundamento de cerca de 55 minutos: Você trabalha o mesmo conteúdo nas duas disciplinas ou para a aula de Geografia usa o material estruturado e para a trilha de aprofundamento, trabalha outro conteúdo?

Pf1- Em algumas aulas de Trilha eu trabalho o conteúdo do material estruturado, uso os Chromebook, porque não vem material didático para essa disciplina.

Pf2- Na Geografia trabalho o conteúdo do material estruturado e nas trilhas trabalho de acordo com as normativas. Ambas o tempo é insuficiente.

7.. Dentro do recorte de uma aula semanal, você consegue trabalhar de maneira efetiva os conteúdos geográficos, articulados com a linguagem cartográfica?

Pf1- Não, pois devido ao tempo, em alguns conteúdos tenho tido um pouco de dificuldades.

Pf2- Não, o tempo é insuficiente.

8.. O MEC realizou uma consulta pública a respeito do Novo Ensino Médio. Quais pontos da reforma você gostaria que fosse mudado?

Pf1- Aumentar a carga horária das disciplinas e tornar todas obrigatórias, não apenas algumas.

Pf2- As disciplinas de trilhas e eletivas. Acredito que não estão tendo um bom aproveitamento e ainda tira tempo das outras.

– USO DA LINGUAGEM CARTOGRÁFICA

9.. Costuma empregar a linguagem cartográfica (figuras, mapas, gráficos, quadros, mapa mental, croqui e outros) ao trabalhar os conteúdos da Geografia?

Sim (x Pf1 e Pf2) Não ()

10.. Que conteúdos você tem mais facilidade para empregar a linguagem cartográfica como instrumento de mediação pedagógica?

Pf1- Cartografia eu vejo como uma forma de compreender os conteúdos, como coordenadas, acredito que assim facilite trabalhar o conteúdo, claro que temos mais possibilidades, mas vejo como os de melhor compreensão.

Pf2- Geografia populacional, industrialização, orientação, localização.

11.. Que conteúdos você tem mais dificuldade para empregar a linguagem cartografia como instrumento de mediação pedagógica?

Pf1- Para mim, não que seja uma dificuldade, mas para apresentar as projeções, já observei que os alunos apresentam uma dificuldade.

Pf2- Os conteúdos de Geografia Física.

12.. Quais recursos didáticos a escola disponibiliza para o trabalho com a linguagem cartográfica?

Pf1- Mapas e Chromebook.

Pf2- Mapas, atlas e multimídias.

13.. Como você trabalha a linguagem cartográfica nas aulas de Geografia?

Pf1- O uso do mapa, acredito ser o mais importante para entender o conteúdo e o aluno tenha conhecimento de localização.

Pf2- Utilizando mapas, tabelas, imagens para explicar os conteúdos.

14.. Após a sua formação inicial, você chegou a fazer algum curso direcionado à Cartografia Escolar? Caso tenha feito, comente um pouco a respeito.

Pf1- Não, nenhum.

Pf2- Fiz um curso rápido de práticas para cartografia, mas foi pouco proveitoso. Comprei um livro, este foi melhor, aprendi um pouco mais.

15.. Na sua escola acontece formação continuada para os professores? Essa formação está direcionada para a sua prática nas aulas de Geografia?

Pf1- Não

Pf2- Não

16. Se há formação continuada na escola, essa formação contempla a linguagem cartográfica?

17.. Como você analisa a importância da Cartografia para as aulas de Geografia?

Pf1- Acredito ser muito importante para compreender melhor os conteúdos da Geografia.

Pf2- É importante para visualizarmos certas situações, como por exemplo, número de homens e mulheres em uma região, ou a quantidade de chuva, a concentração industrial, a urbanização, fazer as conexões para entender o porquê das coisas.

18.. Como você analisa a linguagem cartográfica presente no material didático (material estruturado) que você está utilizando em sala de aula? Justifique.

Pf1- Acredito que poderia trabalhar mais mapas, assim como coordenadas, pois estas podem ser utilizadas no dia a dia.

Pf2- Muito complexo com pouco tempo para ser trabalhado. Se tivéssemos duas aulas de Geografia, principalmente no 1º e 2º ano, o tempo seria melhor aproveitado.

Apêndices 4

Transcrição por meio da plataforma reshape

1º Encontro do grupo focal

Intermediador- A gente vai estar iniciando agora às 17h36 minutos. Primeiramente, eu gostaria muito de agradecer a participação de vocês nesse meu projeto de pesquisa, porque uma pesquisa envolvendo a escola não é pesquisa se não tiver a participação de outros professores, para a gente ter a visão também de outros professores, então eu agradeço muito a participação de vocês. Vai me ajudar muito no desenvolvimento da minha pesquisa, e hoje a gente vai estar falando sobre os impactos da reforma do ensino médio no ensino de geografia. Eu quero que ter uma conversa com vocês bem tranquila, em relação a esse assunto, pra gente conversar um pouquinho sobre essa reforma e sobre os seus reflexos no ensino de geografia. Então, sejam bem-vindos a esse momento aqui comigo, mais uma vez obrigada pela participação e o motivo, como eu falei, para a minha pesquisa de mestrado, para a gente estar sistematizando melhores informações. Eu, assim, estou gravando essa nossa reunião, eu vou gravar as falas, mas aí a gente tem um compromisso nessa gravação de fala que você pode ser um participante anônimo, tá? Eu posso, por exemplo, como tem duas pessoas, eu posso colocar lá professor 1 e professor 2 se o professor não quer se identificar, não tem problema nenhum. A gente só coloca professor 1 e professor 2 para falar sobre o assunto. Então, fiquem bem tranquilas, não tem exposição, não tem nada desse tipo. Como eu estou gravando e depois quando eu for está colhendo essas informações que eu vou tá ouvindo novamente as gravações, é importante que cada vez que um for falar, é falar, tipo a Pf2, e a Pf2 vai e faz a fala dela, a Pf1 fala, e a gente vai conversando e sempre identificando as pessoas pra na hora que eu for transcrever as informações, eu saber a fala da Pf1 e a fala da Pf2. Como a gente é só três, dá pra saber bem a voz de cada um, mas é importante se identificar pra mim poder fazer essa transcrição das falas, tá? Alguma pergunta? Alguma dúvida? Não? Ok. Bom, eu gostaria que cada um de vocês se apresentasse, falasse o seu nome, a sua ocupação, eu sei qual que é, mas é importante estar falando, quais escolas que trabalham, tá? E a gente poder desenvolver um diálogo falando um pouco a respeito da reforma do ensino médio. Então, antes de iniciar isso, eu peço que cada um se apresente e fale um pouco quem é você, seu trabalho, onde que trabalha essas coisas, tá bom? Quem que vai começar?

Pf1 - Pela ordem alfabética tá, gente. Então, me chamo Pf1. Sou formada, licenciada pela UEG, Universidade Estadual de Goiás, em História. Tenho segunda graduação em Pedagogia. No momento, neste ano de 2023, eu estou trabalhando na creche, atuando na área de pedagogia, com o maternal 1, também com turmas do ensino médio, dentro da área de humanas. Só não filosofia esse ano, mas história, geografia e sociologia, são as disciplinas que eu estou trabalhando.

Pf2- Meu nome é Pf2, eu sou licenciada em Geografia, e esse ano eu estou trabalhando, comecei em três escolas no início, na Militar, Estilac e JK, agora eu estou só com disciplinas de Geografia, Eletiva e trilha de Geografia, do itinerário formativo de Geografia.

Intermediadora- Certo, beleza. Então, Pf1 e Pf2, agora a gente vindo pra essa questão da reforma do ensino médio quais foram essas mudanças que vocês perceberam que foram implementadas na educação a partir dessa reforma do ensino médio? Que mudanças que vocês perceberam que aconteceram é na educação de uma maneira geral.

Pf1- Então, as mudanças foram duras, não apenas em relação à carga horária né, mas também na estrutura da matriz curricular, né, esse negócio de flexibilizar o currículo. Mas a minha percepção, baseada no que tenho observado, é que essas alterações foram bem negativas, assim,

no contexto dos itinerários formativos, por exemplo, parece que conteúdos que poderiam ser abordados dentro das disciplinas agora são separados, tipo as trilhas e sem necessidade, isso só atrapalha, né? Recentemente, discuti com a (...) sobre isso na saída, e percebo que ainda há muitos pontos a serem compreendidos tanto por nós quanto pelos estudantes. A mudança foi brusca, quase um empurrão, né, repentino, e essa é a minha perspectiva em relação à reforma. Apesar de ter sido planejada desde 2017, só agora ficou evidente que algo não está funcionando conforme o esperado pra essa reforma.

Pf2- Acho que foi em 2019, que começou a ser falado disso bem antes.

Pf2-Pf2, as mudanças no ensino médio com essa reforma teve impactos significativos tanto nos alunos quanto nos professores. Concordo com a Pf1, ao dizer que os estudantes se sentem perdidos em relação ao conteúdo, e não podemos ignorar o desafio que os educadores enfrentam ao elaborar seus planos de aula. O documento normativo, BNCC e DRC, valoriza que a gente trabalhe de forma interdisciplinar, mas não fornece materiais adequados para apoiar esse processo, eh, falta de uma estrutura mais sólida, de uma carga horária adequada, torna meu trabalho mais complicado, pois preciso enxugar e adaptar o conteúdo para se adequar ao pouco tempo da aula. Além disso, a questão da avaliação também é problemática. Demorei a compreender como lidar com os alunos, pois a ausência de reprovação nessas disciplinas e a participação mínima na aula complicam a avaliação. No geral, essa reforma parece ter mais aspectos negativos do que positivos. E nessas horas, eh, questão de tempo, no noturno, a gente não conversa tanto nas aulas, mas no vespertino sim, é puxado. Eu estava com as aulas do ministro à tarde, e eles mesmos me perguntaram, por que tinham que colocar tantas disciplinas desnecessárias, essas eletivas, esse projeto de vida e só uma aula de física, de química?

Intermediadora- Vocês falaram aí a respeito dessas mudanças que ocorreram, que foi de forma brusca. E aí, a pergunta seria, como que essas mudanças afetaram a vida dos alunos e dos professores também? Como que vocês viram, percebem que essas mudanças afetaram a vida dos alunos e e dos professores.

Pf1 – Pf1? É... Uai. Assim, eu vejo que afetaram até na questão da motivação, eles ficam mais tempo na escola estudando disciplinas que eles acham desnecessárias. Inclusive numa turma de segundo ano que trabalho Geografia e eletiva da área, eles disseram que não iam fazer nada na eletiva, porque não reprova e só deixa eles cansados com parece que ao todo são 18 ou 19 disciplinas. Agora em relação aos professores, nossa, aumentou o trabalho e diminuiu a carga horária, dificultando né, que a gente trabalhe sem interrupções. Se você tiver só uma aula, não dar pra fazer muita coisa não, o conteúdo fica sempre sendo fatiado.

Pf2- Pf2, a reforma afetou a vida dos professores em todos os sentidos, na redução da carga horária de Geografia, o trabalho em sala fica acelerado e aquela sensação de não conclusão, porque na verdade não conseguimos trabalhar tudo que precisa só numa aula. Afetou a qualidade de vida da gente também, porque aumentou mais a quantidade de planejamento que temos que fazer, mais diários, mais tarefas, tudo. Em relação aos alunos, eles tem parece que 18 disciplinas, mas a que preço, porque eletivas, projeto de vida e trilha, eles acham que não deveriam ter, eles falam que não deveria ter tirado aula das disciplinas para fazer essas que só prejudicam a formação deles.

Intermediadora- Quais as suas expectativas em relação a reforma do Ensino Médio?

Pf1- Bem, sinceramente, não vejo muita luz no fim do túnel com essa reforma do Ensino Médio. Parece que estão mais preocupados em implementar mudanças sem considerar as consequências reais para os professores e alunos. Reduziram nossa carga horária sem levar em conta o impacto na qualidade do ensino. Minhas expectativas? Que mude essa reforma, né, porque infelizmente, só vejo mais problemas pela frente e uma deterioração ainda maior do ensino público.

Pf2- Eu não tenho boas expectativas. Eh, assim, a redução da carga horária de disciplinas essenciais, não só como Geografia, eu acho simplesmente absurda. Como esperam que os alunos tenham uma formação completa com esse encolhimento das disciplinas da formação básica né, porque várias disciplinas perderam espaço. E toda essa história de disciplinas eletivas, projeto de vida e trilha, essas coisas a gente pode e já trabalha de certo modo nas disciplinas. Então pra mim, é a qualidade de ensino está despencando, e os alunos estão pagando o preço. Foram decisões no mínimo irresponsáveis.

Pf1- Gostaria de compartilhar a minha principal preocupação, que é o caso da participação dos alunos. Isso me fez refletir sobre a possível falta de interesse por parte dos alunos ou talvez uma falta de compreensão da importância de ser ativo, né?. Eu me questiono se essa falta de engajamento está relacionada à falta de noção sobre como as vivências pessoais estão diretamente ligadas aos temas que a gente aborda. Em minhas aulas, geralmente costumo introduzir debates e discussões, buscando explorar as vivências dos alunos. Esta abordagem é algo que já venho aplicando em outras disciplinas, como sociologia e história, onde a ênfase nas vivências é fundamental. Mesmo em Geografia, que trata do espaço, procuro integrar essas questões.

Pf2- Pode? Pf2, eu também vejo a maior dificuldade é por parte da participação dos alunos. Principalmente nessa questão que eles sabem que eles não vão reprovar, eles não têm obrigação nenhuma, mas não tem compromisso nem com essa disciplina, principalmente no noturno. Essa questão de vivência, a Marta falou muito bem, que a gente já vinha trabalhando, trabalha em todas as disciplinas, quando acontece algum evento desagradável na escola, a gente traz um representante da sala de aulas de todas as disciplinas. Cada um vai ter uma visão, cada um vai ter um exemplo. Tá me ouvindo bem agora?

Pessoa 1- Sim.

Pf2- Cada um tem uma vivência, cada um tem um ponto a colocar, seria interessante chamar a atenção dos alunos, mas para essa disciplina a questão prática ela fica comprometida mesmo, a questão de trazer os alunos para essa vivência mais prática dos seus conteúdos, fica mais comprometida, por causa da falta de compromisso, processo avaliativo para essas disciplinas.

Intermediadora- Agora, em relação ao ensino de geografia em si, a disciplina de geografia, vamos falar agora de forma focada na geografia. A gente falou de uma maneira geral e a gente vai focar um pouquinho agora na geografia. Vocês viram mudanças na questão do currículo, aquilo que a DRC nos mandou, o documento de referência curricular para Mato Grosso, Na abordagem pedagógica para a disciplina de geografia, vocês perceberam algum tipo de mudança em relação à reforma do ensino médio, né? O que a gente trabalhava em 2021 para trás e agora, de 2022 para cá, se teve mudanças para o currículo de geografia, para a disciplina de geografia em si.

Pf1- Sim, tenho observado muitas mudanças no currículo com a implementação da reforma do ensino médio e do Documento de Referência Curricular (DRC) para Mato Grosso, que antes a gente tinha as OC's, né? Agora pra disciplina de geografia, a gente nota alterações em relação ao jeito que estávamos acostumados a trabalhar. Comparando como era ensinado até 2021 com o período de 2022 em diante, percebemos muitas mudanças que vai deste o material didático, quanto carga horária, eh, as disciplinas em área do conhecimento, né? Tudo isso muda dentro da sala de aula e isso está impactando nossa prática docente, porque exige de nós um trabalho mais alinhado às novas orientações curriculares. E até que ponto isso é positivo, né?

Pf2- Bem, na minha percepção, as mudanças trazidas pela reforma do ensino médio, especialmente destacadas pelo Documento de Referência Curricular (DRC) né, e BNCC, essas mudanças não se mostraram significativas, eh, falando de um jeito positivo. Então tivemos mudanças nas disciplinas que são obrigatórias, tivemos mudança também na carga horária, tipo, ampliou a carga horária total ao mesmo tempo que reduziu o tempo de aula das disciplinas, né, porque eles colocaram os projeto de vida, eh, a eletiva, tem as trilhas também. Então ano passado, Geografia por exemplo tinha só uma aula por semana, essa aula de trilha foi ofertada agora em 2023. Então mudou praticamente tudo porque quando mexe na carga horária, mexe no jeito da gente trabalhar, né?

Intermediadora- Como essas mudanças impactam o ensino de disciplinas como Geografia?

Pf1- eu tô continuando, tá, Pf2, mas se você quiser falar antes de mim, você me avisa, tá?

Pf2- Não, tá bom, tá bom.

Pf1- Na minha experiência desde quando foi implantado essa reforma ano passado, ela trouxe muitos desafios pra gente trabalhar, não somente com a disciplina de geografia, mas em todas, com exceção eh, matemática e português né, que continuou igual pra elas, eh são obrigatórias, então. Agora pra nós da humanas, nossa, a redução da carga horária e a introdução desses itinerários formativos, nós temos gastado mais tempo né, para fazer uma revisão profunda no planejamento das aulas. Além disso, a necessidade de focar em temas específicos, as trilhas, eletivas, né que são as orientações da BNCC e o DRC tornou nosso trabalho fragmentado sem necessidade. Apesar das dificuldades, busquei adaptar meu ensino, explorando recursos, eh, os Chromebook e materiais diversificados para tentar manter o engajamento dos alunos.

Pf2 – Como a gente vem falando, tudo mudou pra Geografia, assim como as outras disciplinas. A gente tem aí os documentos como a BNCC e o DRC e colocam tudo dividido por área do conhecimento e assim, cada disciplina tem as suas características específicas né, mas está tudo misturado lá, até os livros didáticos vem tudo misturado os conteúdos. Então não só a Geografia perde espaço, ali todo mundo perdeu espaço, no caso da Geografia, sua essência, né?

Intermediadora- A questão do planejamento ocorreu por área do conhecimento na escola?

Pf1- Então, no ano passado, a gente discutiu isso, né, para apresentar a turma e também para alinhar o que íamos trabalhar dentro das áreas comuns. Este ano, acho que comentei isso contigo, Pf2. Procurei a professora que leciona história, mas nossos horários não batiam muito, então não consegui encontrá-la. Acabei no final ficando com as aulas dela, mas de qualquer forma, este ano acabou sendo mais individual. Sempre estou em contato com a Pf2, às vezes também com você, Mári. A gente sempre troca ideias. O que foi proposto no ano passado foi trabalhar de forma conjunta na área de Ciências Humanas. Este ano, tenho mantido mais contato com a Pf2. Nos últimos dias, a gente tem se falado mais. Sempre comento algumas coisas com

ela sobre as salas também. Estou bastante focado no material que mencionei, aquele que estamos usando para seguir o roteiro. Então, da minha parte, está sendo mais individual. Estou trabalhando mais... Mas sempre que posso, entro em contato com a galera, às vezes com a (...), né? Para verificar o que estão trabalhando dentro da área e garantir que não estamos fugindo do planejado. No entanto, percebo a perda da essência da geografia no contexto mais amplo da reforma, o que impacta a profundidade e a integração dos conteúdos.

Pf2- Pf2, eu não tive em momento algum, nem da parte da gestão da escola, nem dos outros profissionais, alguém que tenha me procurado pra falar, olha, a gente já se reuniu, a gente dividiu os conteúdos, cada um vai trabalhar assim, assim, não sei o que. Muito ao contrário, eu bati com a cara na porta algumas vezes, porque no material do Eja que vem, já tudo junto e misturado, muito misturado. E primeiro, segundo ano, tudo junto, eu preparava uma atividade, um conteúdo pra trabalhar com ele e chegava na hora pra eles executarem a atividade que eles já tinham feito. E eles não tinham me falado durante a aula que eu já... Outro professor já tinha trabalhado e que ele concluiu. Aí eu fui procurar o professor, ou outro professor, ele falou assim que não trabalhava aquele material porque os assuntos eram muito fáceis. Aí tá, então vamos continuar trabalhando. Outra atividade feita. Procuro professor, professor foi feita alguma divisão? Não, não trabalha em conteúdo material. Então, assim, nem no ensino regular eu não tive um comentário com ninguém que tivesse falado alguma coisa a respeito disso. De divisão de conteúdos, que cada um ia trabalhar. Então, tá sendo individual, porque daí o (inaudível) mesmo... Eu deixei de lado que estão trabalhando com o conteúdo do ensino regular, né? que ele fica batendo, repetindo as atividades, enquanto eu fico com ele, também não é válido, né?

Intermediadora- Focando aqui nas aulas de Geografia do Ensino Médio regular. Você enquanto professora de Geografia se adaptou às mudanças implementadas com a reforma do Ensino Médio?

Pf1-Bem, eu diria que a adaptação as mudanças trazidas pela reforma do Ensino Médio tem sido eh, desafiadora. A redução da carga horária em Geografia exigiu adequações nada fáceis para o trabalho em sala de aula, né? tem que preparar aulas instigadoras pra ver se o aluno participa e tudo isso em uma aula de Geografia, então isso fez com que a gente tenha que reavaliar o tempo todo as estratégias, né. Tentar cobrir todo o conteúdo de forma, eh, como que eu posso dizer, eh, eficaz né? dentro desse novo formato tem sido bastante complicado.

Pf2-Adaptação tem sido difícil, acho que ainda não me adaptei e espero que essa reforma termine, eh, o Mec fez uma consulta pública e tenho esperança que isso ajude a mudar esse formato que tá aí.. Eh, como professora de Geografia tem sido muito complicado. A redução da carga horária trouxe a necessidade de priorizar temas e repensar minha prática em sala de aula. Além disso, a introdução de itinerários formativos exigiu uma reorganização do planejamento de aulas. Ainda estou em processo de ajuste, buscando equilibrar até onde dá para aprofundar os conteúdos com a carga horária de uma aula semanal.

Intermediadora- Primeiro, para a Pf2, só para eu poder formular a pergunta, Pf2, você trabalha com trilha e a disciplina ou está trabalhando só a trilha? Só para eu poder entender.

Pf2- A trilha e a disciplina.

Intermediadora- Certo. E você, Pf1?

Pf1- A trilha e a disciplina também.

Intermediadora-Certo.

Pf2- O que eu queria colocar é que, como tem agora a trilha, que deveriam ser conteúdos relacionados à geografia daquele mesmo ano, eles fogem bastante do conteúdo que deveria ser, por exemplo, do primeiro ano, o que está no DRC. Eu estou trabalhando para o primeiro ano em solos. Tudo bem, dentro dos solos a gente vai ver de novo conceitos de paisagem, etc. Mas aí dentro da trilha tem um conteúdo específico a respeito, que volta lá no sexto ano pra falar a respeito disso. Só que é só isso relacionado à geografia. Os outros conteúdos vão ser mais relacionados à psicologia, filosofia, história também tem bastante naquela normativa que veio, né? Mas aí, o conteúdo de geografia lá no primeiro ano fica comprometido, porque não vai ter tempo lá. E aí, sempre tem algum evento na escola, alguma coisa que acaba tomando tempo também, mas aí você consegue ajustar. Mas uma aula só, atrasa demais, entendeu? Ou você vai trabalhar de uma forma muito rápida, que não vai dar tempo deles todos compreenderem ou você vai deixar de novo trabalhar, por quê? Pelo menos na outra escola, a orientação não é. Terminou mesmo? Esquece aquele material e passa para o próximo. Então, a coisa ficou rápida.

Intermediadora- E vocês estão percebendo se os alunos, eles estão demonstrando mais ou menos interesse pela geografia a partir da reforma? Ou se tem, tipo, uma postura diferenciada entre a disciplina de geografia e a trilha de geografia? Como é que vocês estão percebendo isso? Eles estão mais interessados pela geografia de uma maneira geral? ou eles estão menos interessados? Como é que vocês estão percebendo essa situação dos alunos?

Pf2- Pf2, eu vi pouca diferença. É igual, quando você traz um assunto mais polêmico pra aula, eles participam muito e tal, mas antes eles participavam na aula, executavam atividades pelo assunto que foi interessante, foi bastante discutido, né, mas na disciplina de trilha, eletiva, muitos não fazem as atividades, porque eles sabem que eles não “precisam”. Então, assim, às vezes a aula até rende bastante, o assunto é mais polêmico, o assunto é mais interessante, mas na hora de executar a parte prática, eles deixam de mão, ou eles não fazem, mas fazem mal feito, não tem muito interesse na execução das atividades. Essa parte que a Pf1 falou das mídias, dos Chromebooks, por exemplo, eu vejo que eles não têm interesse nenhum em usar essas mídias para interesse próprio, de adquirir conhecimento. A única coisa que eles têm é a pressa de determinar o que tem que fazer para ir jogar ou procurar outra coisa para fazer.

Pf1 - Olha, essa questão do interesse mesmo, despertar o interesse deles acho que tem sido o nosso maior desafio. Se a gente parar pra pensar, desde a pandemia que eu tenho notado uma mudança no comportamento dos alunos. Não sei, acho que o uso constante de celular, tanto no período de ensino remoto, quanto no uso deles pessoal mesmo, contribuiu para um desinteresse crescente nas aulas, estão muito agarrados ao celular, procuram resposta pronta pra tudo, nada de pensar pela própria cabeça, é. E, infelizmente, isso tem persistido, ainda estão mais interessados a usar seus celulares do que a se envolver ativamente nas atividades de geografia. É o nosso desafio, né, reacender o interesse deles na disciplina.

Intermediadora- Ok, e diante de todo esse contexto aí, quais são os desafios que é enfrentado pelos educadores da disciplina de geografia dentro dessa proposta de novo ensino médio? Quais são os desafios que os professores estão enfrentando diariamente desde quando a gente começou a trabalhar com a reforma do ensino médio?

Pf1- Pf1, então, o principal desafio tem sido trabalhar num limite de tempo que não permite que a gente desenvolva um trabalho de qualidade. Eh, e além disso, a falta de participação dos alunos. Apesar de estarmos sempre em contato, discutindo durante as atividades, percebo uma

falta de compromisso e interesse da parte deles. Temos recursos como internet, Chromebooks, tablets, um grande auditório, temos alguns recursos. O problema não está na falta de recursos, mas sim na falta de compromisso e interesse dos alunos, isso ocorre com mais frequência nas trilhas e eletivas, pois, a avaliação é por conceito e não por nota e não tem conceito que reprova, então muitos não participam ou desenvolvem as atividades. Como a Pf2 destacou, não há conceito abaixo do básico, e isso pode criar um desinteresse generalizado nas disciplinas. É um desafio adicional para nós, professores, pois o aumento no planejamento, nos diários e na carga de trabalho não é correspondido pelo engajamento dos alunos. Algumas salas não têm condições de usar o Chromebook, uma ferramenta valiosa, e mesmo quando disponível, o interesse é limitado. O desafio maior, portanto, é estimular o interesse dos alunos e superar essa falta de compromisso para tornar as aulas mais proveitosas.

Pf2- Bom, Pf2, percebo que a falta de compromisso deles prejudica bastante, especialmente considerando a limitação de tempo para abordar os conteúdos de cada disciplina, né?. Por exemplo, ao encerrar uma aula e anunciar o tema da próxima aula, né, como solos, clima, muitos não se dedicam a ler o conteúdo antecipadamente. Isso resulta em pouca participação durante a aula, com poucos questionamentos por parte deles. Essa falta de engajamento acaba dificultando ainda mais o aproveitamento do tempo disponível para trabalhar os conteúdos.

Intermediadora- Quais recursos e ferramentas tecnológicas poderiam ser usados para enriquecer o ensino de Geografia?

Pf1- acredito que a incorporação de recursos tecnológicos, google Earth por exemplo é uma ferramenta muito boa para enriquecer o ensino de Geografia. Através desses recursos, os alunos podem explorar mapas interativos, paisagens e até mesmo realizar visitas virtuais a lugares específicos do seu interesse ou daqueles relacionados com o conteúdo que a gente esteja trabalhando, assim, mudar a rotina né, não ficar só com aulas expositivas.

Pf2: Hoje em dia com essa geração de internet que temos na sala de aula, não tem como fugir desses avanços tecnológico para melhorar a nossa prática, né? Além do google Earth que a Pf1 comentou, podemos utilizar plataformas de mapeamento colaborativo, como o pladte onde os alunos podem contribuir na criação de mapas interativos, marcando pontos de interesse e compartilhando informações sobre diferentes assuntos.

2º encontro

Intermediadora - Bom, então vamos dar início aqui, que é o meeting que é só uma hora, né? A gente tentar aproveitar esse tempo para discutir um pouquinho sobre esse assunto, que o assunto, novamente, da minha pesquisa é reforma do ensino médio, falar um pouquinho dessa abordagem da geografia escolar, da cartografia no material didático também, o nosso material de idade aqui de Mato Grosso e a gente vai falar um pouquinho sobre isso. Gostaria de agradecer mais uma vez a participação de vocês, né, que... Só um pouquinho, só um pouquinho, desculpa. Alguém desligou o ar-condicionado aqui? Pronto, desculpa gente, é porque alguém desligou o ar-condicionado aqui da sala e ninguém aguenta um calor desse aqui. Bom, como eu estava falando, agradecer a participação de vocês, o objetivo desse encontro é a gente discutir um pouquinho essas mudanças da reforma do ensino médio. Principalmente não, é com foco no ensino de geografia e na linguagem cartográfica. E aí a gente vai seguir aquela mesma diretriz que nós tivemos na aula passada. Pode alternar entre vocês, uma fala e a outra fala. Podem falar à vontade. e, ao mesmo tempo, a gente procurar dar uma resposta mais direta sobre

o que está sendo perguntado. Porque como eu vou transcrever a fala de vocês, muitas vezes, quando você não vai direto no ponto, eu tenho que rabiscar tudo o que vocês estão falando, reescrever tudo o que vocês estão falando, para poder chegar no ponto que você quer dizer. Então, se vocês puderem serem bem diretas nas respostas, vai ajudar bastante na questão da transcrição da fala de vocês, tá bom? Qualquer dúvida, pode estar perguntando, não tem problema nenhum, pode estar perguntando. Se eu estiver indo muito rápido, vocês podem pedir para dar uma pausa aí, eu repito novamente, enfim. Então vamos lá. A gente vai começar com essa parte mesmo da reforma do ensino médio e essas mudanças que houve no ensino de geografia a partir da reforma do ensino médio. E aí eu gostaria de ver com vocês, na perspectiva de vocês, na percepção de vocês, houve maior ênfase em habilidades específicas para o ensino de geografia com a BNCC e o DRC de Mato Grosso? O que vocês têm a dizer sobre isso? Se teve um maior ênfase em habilidades específicas, parecido de geografia a partir da BNCC e o documento curricular de Mato Grosso, DRC?

Pf2-Eu tenho que falar o nome antes de falar de novo?

Intermediadora - Hã?

Pf2- Pra falar o nome antes de falar?

Intermediadora - Pode.

Pf 2 Pf2, eu acho que não teve maior ênfase, porque reduziu bastante a carga horária da disciplina de Geografia e dividiu entre os itinerários formativos, então eu acho que teve uma redução, uma redução da ênfase dos objetivos aí. Houve uma redução da parte específica da Geografia, porque as habilidades estão todas na área das ciências humanas, então não tem mais nada específico.

Pf1 - Na verdade, o meu entendimento também é nesse sentido, Pf1, né, perdão, meu entendimento, é que a Geografia e as outras disciplinas da área, né, eh história, tiveram menos espaço de uma maneira geral, porque, além dessa questão de reduzir a carga horária, eles meio que enxugaram ali os objetivos. E além da questão dos itinerários também, que um pouco foi, pelo que a gente observou, como a Pf2 falou dos itinerários que a gente está trabalhando e algumas partes dos específicos, estamos trabalhando nos itinerários por causa da redução de carga horária.

Intermediadora - Eu gostaria que vocês pudessem compartilhar brevemente a experiência de vocês com o ensino de geografia e o uso de mapas em sala de aula, como é que foi realizado isso, se foi realizado?

Pf2 – Pf2, eu trabalhei esse ano, eh do 6º ao 9º ano, e do 1º ao 2º ano do ensino médio. As turmas que eu trabalhei, a maior parte delas são turmas que a primeira vez que eu tive contato. Eu senti uma defasagem muito grande na leitura e na interpretação de mapas, mesmo que seja um mapa do Brasil, que eu queria ser algo fácil para ele olhar e já ter uma interpretação, não só de mapas, mas de gráficos e tabelas também, eles têm essa dificuldade. Eu senti, em todas as outras, uma defasagem muito grande nessas questões de interpretação. Por mais simples que fosse o mapa, por mais auto-interpretativo que fosse, existia uma defasagem muito grande, uma dificuldade grande de responder perguntas bem simples a respeito desses mapas.

Pf1- Eu também, praticamente, porque a gente vem trabalhando, né, geografia nos últimos anos, a gente ver, é um pouco questão de interesse, né, e aqueles que têm interesse é outra perspectiva. Um ponto que observei né, foi a dificuldade, especialmente das turmas da tarde, trabalhar escala, que muitas vezes foi um dos conteúdos mais complicados, né, por causa da matemática. E aí eu tentei utilizar a régua, o centro, mas não consegui dar ação, né, também usar o telefone, a gente abriu o GPS e não conseguiu. Então, coisas tão simples, né? E tem essa dificuldade de orientação, de analisar. Porque, em parte, é isso. Em parte, eu não vou falar que o colega não trabalhou. Ele trabalhou. Eu trabalhei. Mas a gente tem essa dificuldade durante mesmo, né? A questão de a gente compreender o trabalho com o mapa, o ambiente, os graus, legenda, a gente tem essa, a legenda, que é bastante prática, e o que falta bastante a gente precisa entender. Certo. Estou com uma experiência que eu tive.

Pf2 -Dez anos dando aula, a gente às vezes pega as turmas sequenciais, né? Um anda alto, as turmas novas, as turmas novas. E uma das reclamações que eu tinha muito quando tinha alguma reunião de professores, na época era formação continuada, que a gente não tinha onde conversar sobre isso, era que se passasse de um ano para o outro, das férias no meio do ano para o segundo semestre, as crianças voltavam para a escola como se não tivessem aprendido nada. Aí eu tinha um coordenador que falava assim que era impossível, que a criança emburrecesse. Não existe criança empurrecer novamente. Mas aí eu não sei o que acontece. Porque às vezes elas aprendem. Elas são bem avaliadas. Fazem direitinho os exercícios. Mas quando voltam no próximo ano, parece que elas esquecem.

Intermediadora - Em relação a essas experiências que vocês tiveram, por acaso elas foram motivadas pelos documentos curriculares que vocês tiveram contato, esses documentos vigentes, PNCC e DRC, ou foi pela formação inicial de vocês mesmos enquanto professores formados, ou uma formação continuada?

Pf2 - Na época que eu comecei a trabalhar, lá em 2014, 2015, não se falava muito em DRC. era mais a BNCC, mesmo que ela estava começando a ser implantada, começando a ser construído os objetivos, né? Então, a referência que eu tinha era a minha formação em Geografia e a BNCC, os objetivos da BNCC.

Pf1- Pode repetir a pergunta?

Intermediadora – Sim. Se as experiências que vocês estiveram trabalhando com o ensino de geografia, com a cartografia, principalmente o ano passado, que é o ano inicial da reforma pra nós. Se essa experiência foi motivada pelos documentos que a gente tem, né? BNCC ou o próprio DRC, ou então se foi pela formação inicial de vocês. No caso da Pf2, formada em Geografia, no caso da Pf1 em História. mas ou pela formação continuada. Se teve essa motivação a partir desses elementos ou não.

Pf1 - É, Pf1, eu acredito que os documentos vem para contribuir. Porque, como eu falei, quando eu comecei a trabalhar no Estado, um das primeiras turmas que eu peguei inclusive, foi Geografia, então há uma necessidade. Não tem como você trabalhar Geografia e não trabalhar dentro da cartografia, da linguagem cartográfica, não tem como. Mas essa é a necessidade, e essa questão também do documento, que ele, né, ele... a vantagem do documento é a questão de trabalhar dentro das habilidades, então fica mais fácil de você se mobilizar, né? Então os documentos trazem algumas habilidades que devemos trabalhar com os alunos, tipo, usar mapas, gráficos, eh, no próprio conteúdo do material estruturado, tem que trabalhar com esses

recursos. Mas na minha formação não tive nenhuma disciplina que trabalhasse com cartografia, então tenho que me virar porque isso vem nos documentos e no material estruturado. Certo. Então, foi isso aí. Beleza.

Intermediadora - Bom, aí a gente vai falar ainda voltado um pouco para aquelas questões que eu mandei para vocês, para vocês darem uma olhada, que vai ter uma centralidade aí na linguagem cartográfica e o ensino de Geografia. Então, eu queria ver com vocês como a linguagem cartográfica é abordada no currículo de geografia das escolas públicas de Mato Grosso. Se vocês tiveram contato, se vocês viram esse documento, que é o próprio DRC, que é o nosso orientativo.

Pf2 - Eu vi o documento curricular de mato grosso, pelo menos em Geografia, traz as habilidades que tem na BNCC. Então, o que tem ali sobre conteúdo de Geografia, de cartografia está na bncc. Na realidade, do jeito que colocaram, não tem mais nada específico pra nenhuma disciplina, a gente sabe que quem trabalha com mapas, com a cartografia é a Geografia, então a gente identifica assim, tem que ir selecionando o que compete a cada disciplina.. Respondi, será?

Pf1- Desculpa, estava focada na fala da Pf2, você pode repetir a pergunta?

Intermediadora – Sim, peço que fale, principalmente como é abordada a linguagem cartográfica no currículo de Mato Grosso, se vocês chegaram a ler esse documento, se tem informações dessa relação da linguagem cartográfica especificamente no drc.

Pf1 - Ah! Sim, agora que entendi. A DRC ela traz bem voltado para o estado de Mato Grosso, a cartografia dentro dos parâmetros do estado. Mas aí o material que vem, ele vem alinhado com a BNCC, o material que eu trabalhei veio alinhado com a BNCC e DRC. Então é isso, pelo que eu vi, o DRC é bem alinhado com a BNCC, então tem as mesmas habilidades e uma de cartografia que inclusive é abordada no material estruturado, tem uma habilidade que inclui mapas, gráficos e no planejamento do material já vem essas habilidades indicadas pela BNCC e que foram eh, estão no DRC/MT.

Intermediadora - Bom, agora a outra pergunta. Lembrando que a gente vai tentar fazer o foco do ensino médio, porque eu estou avaliando só o ensino médio, tá bom? Então, todas as perguntas que eu fizer para vocês, o foco é o ensino médio, tá? Pode responder do jeitinho que vocês viram, que vocês vivenciaram, que aconteceu, tá bom? Não tenha preocupação. Como o ensino de geografia pode ser potencializado a partir do uso ou construção de mapas e gráficos? Como que vocês acham que o ensino pode ser potencializado a partir do uso desses elementos, mapas, gráficos?

Pf2- Eu acho que principalmente na construção de mapas e gráficos, o aluno vai ter uma percepção maior de espaço geográfico, de localização. Então isso vai ajudar bastante no entendimento da geografia como um todo.

Pf1- Eu também acredito, assim, por exemplo, você falou de início ali, Marinalva a respeito da cartografia, o ano passado, muitos alunos não tinham conhecimento de localização, eles não entendiam que a gente estava numa cidade que ficava... Eu acho que eu cheguei a falar na outra, que estava no estado, eles não sabiam onde, porque era Brasil, né? Então, assim, tem muita coisa que a gente pode fazer para potencializar essa questão mesmo que o Igor a tarde

falou, a questão dos gráficos, o mapa em si, a gente buscar essa questão da localização e é interessante ver isso, porque eles estão quase no fim do curso do ensino médio eles já estão saindo da adolescência, passando para a fase adulta, então você vai trabalhar com GPS. Eu acho muito interessante, sempre tem possibilidade disso, aliás, traz visibilidades, o que a gente falou, claro, a gente não conseguiu acessá-lo, a gente tinha que ter recurso, por exemplo, questão de localização, né, alunos do ensino médio, eu falei, por exemplo, no primeiro ano a gente abriu o GPS, olhou o Chromebook, a gente não conseguiu lançar, então, tudo isso, acho que surgiu muito, né, essa questão de deles entender, essa questão de localização, né, por mais que tenha muita complexidade ali, mas eu acho que a gente já tem uma ajuda.

Pf2- Porque na época que eu estudava, não tinha tanta facilidade de adquirir o mapa. Então, a gente tinha que desenhar os mapas. E eu acho que desenhando os mapas, a gente conseguia pintar melhor as regiões, os estados, as coisas do Brasil e conhecer onde cada um está localizado. Agora não tem mais isso. Tem todo o material já distribuído, atlas, tem todo o material de gravação. Lá na militar, tinha uns tabuleiros de quebra-cabeça que as peças eram os estados, você já viu?

Intermediadora - Tá, e como a linguagem cartográfica pode auxiliar os alunos a compreenderem melhor os aspectos espaciais e as relações geográficas? É o espaço geográfico de uma maneira geral, né?

Pf2 - Eu acho que na confecção de mapas, no estudo dos mapas, principalmente vamos estudar o Brasil. O Brasil tem uma diversidade de mapas que traz diferentes assuntos, diferentes dados, que podem ajudar eles a entenderem por que na região nordeste a gente tem uma maior escassez de água, por exemplo. Se você pegar um mapa completo da distribuição de água do continente sul-americano, mostrar a parte da cordilheira dos Andes, falar certinho como que acontece a distribuição da água no continente, fica mais fácil desse contexto também ser entendido. Assim como outras situações também. Por que a região centro-sul ali é uma região que tem mais indústrias? Mais população? dá mais espaço para a distribuição das mercadorias, então acho que facilita bastante.

Pf1 - na turma do 2º ano, os alunos não sabiam nem se localizar no mapa, saber qual região eles estão. Então como a Pf2 falou, o mapa é muito importante para eles terem essa noção, de saber se localizar.

Intermediadora - De que maneira o ensino de Geografia por meio da linguagem cartográfica pode promover no estudante uma compreensão mais ampla do mundo ao seu redor?

Pf2 - A linguagem cartográfica, eh, mapas, gráficos, ajuda os alunos a entenderem melhor os lugares e compreender melhor as relações entre eles., Bom, o mapa também ajuda a conseguir entender questão das distâncias, ver essa questão de escala, é, de identificar padrões, o que tem em comum e também as diferenças, tipo o que tem em Mato Grosso ou Nova Xavantina e tem também outros estados, a questão do agronegócio ser forte aqui e a industrialização ser concentrada no Centro/Sul. Então eu vejo que o mapa como recurso visual torna mais fácil para eles compreender como diferentes áreas estão conectadas e entenderem melhor as coisa que acontecem ao seu redor.

Pf1- É nesse sentido que eu vou falar novamente a questão que trabalhamos. É, eu acho importante que os alunos compreendam o contexto geográfico em que estão inseridos, certo, como a localização onde vivem, a questão das águas e a importância desse conhecimento. Eu

acredito que ao explorarmos os problemas ambientais, a sustentabilidade né, assim com a geografia, conseguimos destacar a relação entre eles né, outro exemplo, a questão da água e do clima, e como esses elementos interferem em tudo. Quando começamos a discutir a localização, percebo que a noção de onde estão e onde estarão no futuro é essencial. A gente aborda temas populacionais e até mesmo questionamentos sobre emprego eles fazem. Trabalhamos essa questão porque os alunos frequentemente questionam o impacto das decisões dos governos, dos empresários, como fechar uma linha de ônibus, uma fábrica, em termos de emprego. Isso contribui para a compreensão do espaço e para que eles percebam a relevância desses conceitos no seu cotidiano, né.

Ok.

Intermediadora - Bom, ainda dentro desse assunto, muitas vezes até você acaba respondendo, né? A gente coloca as perguntas por aqui e se falta alguma coisa, a outra pergunta acaba contemplando. Mas de que maneira o ensino de geografia por meio da linguagem cartográfica pode promover no estudante uma compreensão mais ampla do mundo ao seu redor, no próprio local de vivência desse estudante? De que maneira que o ensino de geografia por meio da linguagem cartográfica ajuda esse estudante a compreender o mundo de forma mais ampla a partir do seu entorno, do seu espaço de vivência.

Pf2- Eu acho que é a questão de observação mesmo do que está presente nos mapas, né? Por exemplo, você pega um mapa do estado de Mato Grosso, você consegue localizar Nova Xavantina. Localizando Nova Xavantina, você consegue ver ao redor as cidades que fazem divisa com Nova Xavantina. Se você pega um mapa de Nova Xavantina, você consegue ter melhor a percepção de localização. Por exemplo, eu moro na BR, aqui no setor Xavantina, pertinho de onde era a Polícia Civil. Quando eu vou para o outro lado, para a escola onde eu estou trabalhando, eu faço uma curva. Quando eu faço essa curva, quando eu chego lá e vou indicar algum lugar, eu tenho que pensar um pouco pra saber que direção que eu tô e que direção que eu tenho que apontar. Então, eu sabendo como que está colocada a cidade de Nova Xavantina, como que ela está localizada no mapa, no formato dela, eu tenho essa percepção de localização um pouco melhor. E isso eu vou ter com a ajuda de mapa, da cartografia. A linguagem cartográfica, eh, mapas, gráficos, também ajuda os alunos a entenderem melhor os lugares e compreender melhor as relações entre eles., Bom, o mapa também ajuda a conseguir entender questão das distâncias, ver essa questão de escala, eh, de identificar padrões, o que tem em comum e também as diferenças, tipo o que tem em Mato Grosso ou Nova Xavantina e tem também outros estados, a questão do agronegócio ser forte aqui e a industrialização ser concentrada no Centro/Sul. Então eu vejo que o mapa como recurso visual torna mais fácil para eles compreender como diferentes lugares estão conectados e entenderem melhor as coisa que acontecem ao seu redor.

Pf1 - Eu trago muito pra eles também essa questão de outras regiões, né, igual a Pf2 tinha falado, essa questão de espaço até a gente meio que se perde. Aí eu vim ter essa noção melhor, que é de você se não tentar, olhar pelo sol, né? E aí você se localiza, ali é o melhor, que é de você saber onde está a sua região, de onde você veio, né? Por que são o quê? São vivências, né? Eles sabem isso da sala, mas eu vim dali, parece que eu descí, eles tentam, eu falo, não, você tem que ter uma noção de espaço, uma noção de, né, localizar, eu vim de onde, né, de onde que eu tô vindo, que é esquerda, direita, você tem que ter essa noção aí, né, até pra gente se motorizar mesmo. Isso é o básico.

Intermediadora - Certo. Bom, vocês já falaram um pouco aí da linguagem cartográfica, dessa questão do trabalho com mapas, das dificuldades dos alunos, e aí, diante de coisas que vocês já falaram e ainda para enfatizar mais um pouco, quais são os principais desafios enfrentados por vocês ao ensinar a linguagem cartográfica no ensino de geografia? Qual que é o maior desafio que você tem enfrentado para ensinar a linguagem cartográfica dentro do ensino de geografia?

Pf2 - A matemática. A matemática eh, calcular pra você ter a noção do quanto você vai diminuir, do quanto você vai aumentar, pra formar o tamanho do mapa. Eu acho que essa é a maior dificuldade. Outra coisa é a falta de recursos adequados, como mapas mais atualizados e tecnologia, também prejudica. Além disso, a falta de formação voltada pra cartografia também é um ponto importante, pois a gente tem contato com cartografia na formação e a teoria, os conceitos vão se renovando e a gente não acompanha estando fora da Universidade e não temos formação na escola sobre esse assunto.

Pf1 - É, pra mim também é a mesma, né? Até mesmo pra gente calcular a escala. E aí, naquela hora ali, é que assim... É o que eu falo pra eles, tudo é proporção. Quando a gente tá na escola, eu falo, vamos usar a calculadora aqui. Então, é uma dificuldade que a Pf2 tem, eu tenho também, porque... eh, a proporção, fazer essas reduções usando cálculos. É o que eu falo pra eles, vai ser mais um caminho a trilhar. Então, a matemática complica.

Intermediadora - Bom, quais metodologias de ensino podem ser utilizadas para tornar o aprendizado da linguagem cartográfica mais envolvente e efetivo nas aulas de geografia?

Pf2 - A prática, nessa parte de escala mesmo, de diminuir, de aumentar, de ter a proporção ali do tamanho do mapa, Tem umas atividades, gosto de propor a confecção de mini livros, tem outras dinâmicas, outras atividades mais práticas que fixam bem o conteúdo, fixam bem essa parte de proporção. Gosto também de propor para eles criar mapas simples do ambiente local, identificar pontos de referência, eh, medir distâncias.

Pf1 - Eu vou te dizer uma coisa um pouco chata, mas eu também, também é a prática. Porque eu produzo, eu também só aprendo nesse ponto. É praticar. Muitas coisas que são novas, muito mais que ela vai funcionar. Algumas coisas eles estão revendo. Tem alguns aplicativos também, Google Earth é bem legal, a gente pode preparar uma aula para trabalhar com o Chromebook e isso permite que os alunos explorem virtualmente diferentes regiões e até países. Então, hoje a gente tem mais... Como é que eu vou falar? Outras formas da gente trabalhar.

Pf2 - Essa prática ela vem dentro de um propósito, fazer com que o aluno transforme o mapa, por exemplo, a casa dele, depois o bairro, a percepção que ele tem da cidade, então, tudo isso vai entrar na prática e depois transformado em proporções. Por exemplo, como que a sua casa vai caber em uma folha de papel a4? Como que o seu bairro, como que você vai fazer o seu bairro caber numa folha a4? Bom, tem essa função prática.

Intermediadora - Bom, voltando aos documentos curriculares, qual é a contribuição que vocês veem, se vocês veem alguma contribuição dos documentos curriculares para o trabalho com a linguagem cartográfica nas aulas de geografia? Qual é a contribuição desses documentos curriculares, BNCC e DRC, com a linguagem cartográfica na aula de geografia?

Pf2 - Na verdade, os documentos curriculares trazem as habilidades né, tanto a BNCC quanto a DRC, mas não vejo uma orientação clara para os professores trabalhar e fazer o planejamento

das aulas de Geografia, só tras habilidades. Isso deixa a gente é, perdidos, sem uma direção clara sobre como abordar principalmente a cartografia de maneira eficaz em sala de aula.

Pf1 – É assim mesmo, chega a ser frustrante perceber que esses documentos oferecem tão pouco né, a gente não vê ali, né, é, uma orientação específica sobre como planejar e trabalhar a cartografia nas aulas de geografia.

Intermediadora - Agora, em relação ao material didático, o nosso material didático é o sistema estruturado, a parte da geografia, a gente vai falar dessa parte de geografia. E aí, como tem sido a experiência de vocês com o material didático, esse material do Sistema Estruturado de Geografia que está sendo utilizado em Mato Grosso?

Pf2 - Achei bastante complexo, o que torna ainda mais desafiador atingir nossos objetivos, né? Seria útil incorporar mais quadros textuais que reforçam o conteúdo, imagens, quadros explicativos né?, porque o tempo para trabalhar não é o mais adequado para abordar teoria e a prática. Sinto falta dessa base material, eh, sugestão de prática que poderia enriquecer nosso trabalho.

Pf1- Alguns conteúdos do bimestre, somente agora no segundo semestre, do primeiro ano do ensino médio, consegui avançar. Foram conteúdos extensos, e aí você colocar ali seguir certinho é difícil. Na verdade, eu acabei elaborando meu próprio resumo. Fiquei um pouco desorientada devido às limitações de tempo que tínhamos, você sabe. Havia uma crise bastante intensa acontecendo. Eu tentava manter, né, uma postura ativa dentro dessa carga horária limitada, como já falamos disso antes, mas às vezes não conseguia fazer tudo direitinho, né. Por exemplo, ao encaminhar uma atividade em sala, muitas vezes eles ali não tinha as condições ideais, para realizar direitinho as atividades, pois era necessário ter um tempo maior naquele momento. Às vezes, não havia como dar a devida atenção pra eles. Então, enfrentei algumas dificuldades nesse sentido com o material.

Pf2- Acho que tem a questão também, os alunos não serem preparados para estudar previamente o conteúdo que vai ser estudado na próxima aula. Então, isso faz com que o professor tenha só o tempo de estar em aula. Apresentar o tema, passar o conteúdo, dar uma explicação, passar as atividades. Aí, são poucas horas. Se eles tivessem a percepção de Ah, hoje tem aula de Geografia, eu vou ver o que vai ser estudado no próximo capítulo. Vou dar uma lida pra interagir mais na aula.

Pf1- Acho que o tempo seria um pouco mais bem aproveitado.

Intermediadora - Em geografia, no caso, atuando como professora de geografia. O material didático, esse material nosso, ele apresenta informações sobre a geografia do próprio estado, ou seja, a geografia de Mato Grosso e como isso é tratado. Como a geografia, se apresenta a geografia de Mato Grosso, como isso é tratado.

Pf2 - Eu não lembro se é só a DRC que tem, se tem só o objetivo ali que a DRC traz, e eu realmente não lembro. Você lembra, Pf1? Você tá trabalhando, né?

Pf1 - Sim, estou.

Pf2- Então, vem ali os objetivos da BNCC e o DRC, mas no conteúdo do material estruturado, pelo menos até onde trabalhei, não teve Geografia específica de Mato Grosso.

Pf1- Bem, eu tô lembrando que em todos os roteiros que eu fiz com o material estruturado, dentro do roteiro das habilidades trabalhada, não teve nenhum conteúdo sobre a Geografia de Mato Grosso, pelo que eu olhei em todas as apostilas, não tem.

Pf2- Eu acho que vem um geral do conteúdo e você que tem que transformar ele no objetivo do Estado. Transformar o conteúdo do Brasil no do Estado. Entendeu? No material estruturado não tem. Eu até comprei o livro. Quando comecei a trabalhar com a Geografia, eu comprei um livro de história de geografia do Mato Grosso para trabalhar, porque no material não vem.

Intermediadora - E aí vocês não perceberam nada, nenhum conteúdo de geografia de Mato Grosso no material,? Vocês trabalharam, nós trabalhamos o ano passado com esse material e esse ano, certo?

Pf1- 2021, na verdade, foi metade de 2021 que chegou no JK, vocês lembram?

Intermediadora- Não, o material estruturado, esse material estruturado é de agora, recebemos para o primeiro ano da reforma, 2022 e recebemos novamente em 2023.

Intermediadora- Então, você percebeu alguma ausência significativa em conteúdos de geografia relacionada a Mato Grosso no material do sistema estruturado?

Pf2- Sim, teve o conteúdo do primeiro ano que eu trabalhei, era os tipos de solo. Eu preparei os slides de acordo com o material estruturado, mas qualquer tipo de Mato Grosso eu tive que buscar fora, não tinha no material estruturado, por exemplo, né?

Pf1- Sim.

Pf2- A questão do ciclo hidrológico, da água também do estado de Mato Grosso, só cita a bacia hidrográfica. Cita não, vem no mapa lá especificando a bacia hidrográfica que atende aqui, mas não fala daqui de Mato Grosso, nem no conteúdo sobre agricultura, que é o forte aqui do nosso estado, não é destacado no material.

Pf1- É um tema também que eu trabalhei com os primeiros anos, eu falei aqui de início que é sobre a história da cidade. História não, perdão. Sobre o geografia da cidade. As águas de nossa cidade, mas de onde nasce? O rio das mortes? Toda essa questão aí. E aí, tem que ser um ponto a rever. Temos que recorrer na internet e fazer pesquisa. Porque senão, não tem no material. Se a gente for olhar lá atrás, não tem. Tem que a gente trabalhar sobre o geografia local. De novo, o geografia da nossa cidade.

Intermediadora - E como podemos incorporar de maneira mais eficaz a geografia de Mato Grosso nos materiais didáticos? Como que a gente pode incorporar a geografia de Mato Grosso?

Pf2 - Agora que o material está sendo produzido, eu acredito que esteja sendo produzido aqui no Estado mesmo, pelo menos editado, redigido, eu acho que eles deveriam colocar o panorama geral e do Estado de Mato Grosso, para ter essa percepção de mundo, Brasil e Estado.

Pf1 - Eu sinto que mesmo isso aqui, nas turmas de terceiro ano, você ver a gente na capa, pega muito, igual você falou, todo mundo traz essa questão regional, eles trazem nacional, então... Quando a gente estava trabalhando ali sobre as regiões, o 1 e o 2, ela contou muito essa questão, o nosso propósito. E quando a gente volta para o outro, tem alguém que, de repente, tem que

fazer isso, ou alguém que quer falar alguma coisa sobre a região do natural, mas que não é o nosso propósito.

Pf2 - Esse material estrutural, ele é muito complexo. E aí acaba que a gente fica sem tempo de trabalhar a questão regional. Porque se você faz o conteúdo, a atividade da busca e ele procura uma outra atividade mais prática ou uma outra atividade diferente, você já perde uma aula. Você já fica atrasado no conteúdo. Se você enrola um pouquinho mais no conteúdo, na explicação, você já fica atrasado também. Então, eles teriam que aproveitar que estava muito complexo sobre essa a região, a regionalidade local dos conteúdos a gente tem que buscar em outras fontes.

Intermediadora - Quais desafios que vocês, enquanto professores de geografia, têm enfrentado para adaptar ou complementar o material didático, para abordar principalmente a geografia local? Quando eu falo da geografia local, pode ser a do Estado, de uma maneira geral, e trazendo para o nosso município.

Pf2 - Eu não tenho muitas dificuldades porque eu comprei o livro de História e Geografia do Mato Grosso. Então por mais que a gente tem que seguir o roteiro feito com o material estruturado, como não tem a geografia do estado, eu introduzo nos conteúdos gerais que eu estou trabalhando.

Pf1 - Essa situação, inclusive, me deixou confusa, pois é sempre bom trabalhar os conteúdos de forma conectada e infelizmente o material não aborda a Geografia do próprio estado. Então recorro ao IBGE pois é uma fonte muito importante.. Sempre destaco para eles que, se surgirem dúvidas além do que o material e a internet possa oferecer, é importante recorrer aos dados do IBGE, pois lá tem muitas informações sobre os estados e municípios.

Pf2 - Mas o IBGE vai trazer mais dados populacionais, mais dados populacionais, quase nada que a gente entenda. Nesse livro que eu tenho, ele traz a geografia do estado de Mato Grosso e de cada região, de cada cidade. Mas, mesmo assim, é pouca informação que tem.

Intermediadora - Você acredita que a ausência de conteúdos locais, e sempre lembrando desse local como o estado de uma maneira geral, impacta na compreensão da geografia por parte dos estudantes? Eu vou tornar a repetir. Você acredita que a ausência de conteúdos locais impacta na compreensão da geografia por parte dos estudantes?

Pf2 - Eu acho que impacta, porque, por exemplo, se ele conhecer a realidade do estado dele, a realidade populacional, a realidade política, a realidade como a população vive mesmo as suas dificuldades, a partir do momento que ele vai visitar outro estado, ou ler sobre outro estado, ele vai poder fazer esse comparativo. Nossa, por que que é tão diferente? Por que que aqui é assim? Por que que lá é de outro jeito? Por que que lá pode estar melhor? Por que que aqui está melhor? Eu acredito que ajuda bastante, principalmente nessa parte de conhecer, de se tornar uma pessoa mais crítica, de ter uma visão mais crítica, de comparação entre outras regiões.

P1 – (ficou calada e não respondeu a essa questão.)

Intermediadora - E como que vocês percebem o uso da linguagem cartográfica no material didático? E a importância disso no processo de ensino e aprendizagem, como que vocês percebem a linguagem cartográfica no material didático? Nesse material nosso, do sistema estruturado do ensino médio?

Pf2 - Eu o achei, como eu falei antes, isso é bem complexo, mas ele traz bastante atividades práticas pra fixar, pra trabalhar esses conteúdos, né? Apesar de ser um conteúdo bastante complexo, a linguagem também veio bastante difícil nesse material estruturado. Teve algumas coisas, algumas palavras que eu tinha que pesquisar de novo, ser identificado. Mas acho que é bacana.

Pf1 - Eu também vejo essa questão da complexidade, porque tinha muitas questões de vestibular. Então, assim, aqueles que não têm um foco voltado a investigar essas coisas vão ter uma dificuldade em verificar muito isso. Essa questão da complexidade que eu acho que é muito importante.

Intermediadora - Bom, vocês acham que a linguagem cartográfica que está no material ela é clara e acessível e adequada para os estudantes? A linguagem cartográfica, ela é clara, acessível e adequada para os alunos?

Pf2 - Não, eu acho que esses alunos que a gente tem agora, esses alunos pós-pandemia, se eles fossem estudar sozinhos, eles não conseguiriam ter a compreensão de linguagem cartográfica com a linguagem que vem nesse material estruturado. sem ter alguém pra explicar, pra revisar, pra transformar em uma linguagem mais simples, eles não conseguiriam porque a linguagem é bastante complexa.

Pf1 - Porque até, por exemplo, algumas palavras, eles não tinham conhecimento, a gente chegou até o tempo dele na pergunta anterior ele respondeu, na verdade, algumas coisas bem pesadas, você não tem... tinha que procurar, se bem que tem alguns quadros dentro assim dando mais significado aí eu falava, o que é isso? Vamos ver aqui, vamos observar o que eles explicaram.

Intermediadora - Bom, aqui, quais seriam as abordagens pedagógicas que podem ser utilizadas? Vocês acabaram falando um pouquinho lá atrás, né? Na questão do uso da linguagem cartográfica no ensino de geografia. Então, tipo assim, teria algumas atividades práticas que podem ser implementadas para melhorar a compreensão de mapas?

Pf2 - Bem, o próprio material estruturado traz algumas atividades, como, por exemplo, reduzir os mapas, você fazer os cálculos para ver que tamanho você vai precisar para passar um mapa de uma folha A3 em uma folha A4, por exemplo. Não é assim que traz o exercício, mas é mais ou menos. transformar um mapa para uma folha A4. Tem várias outras atividades também. Uma atividade que eu já trabalhei foi a confecção de minilivros. Você precisa ter a noção do tamanho de um livro, do tamanho normal, fazer os cálculos de redução para ver que tamanho você vai precisar para transformar ele proporcional em tamanhos menores. Tem atividades práticas que são bem interessantes, o mapa do bairro, e que fiquem no meio dessa questão da cartografia.

Pf1 – não respondeu .

intermediadora - E quais recursos podem ser explorados nas aulas de geografia para enriquecer o trabalho com a cartografia escolar?

Pf2 - Vixi, são vários. A própria questão dos mapas físicos, sites, tem aquele Google Earth. É bom para trabalhar também essa questão da cartografia, porque ele vai trazer ali as coordenadas

geográficas também, porque traz a localização, não é? Os próprios grupos também, pra trabalhar exercícios e atividades. Tem várias ferramentas aí.

Pf1 - Eu cheguei a usar, a gente... Os mapas da Google Maps, né? O próprio grupo pequeno, que eu falei assim, olha aí o que vocês verem. O GPS dele tá aí, eu falei, vamos olhar aí pra ver. Então, eles exigem disso e assim. E isso que você tá entendendo no telefone. É só que a gente precisa ativar e tudo.

Intermediadora - Ok. Vocês têm sugestões para melhorar os conteúdos geográficos e a relação desses conteúdos com a linguagem cartográfica no material didático do que está ali? Teriam sugestões?

Pf1 -Otimizar?

Intermediadora-Ou teria que pensar sobre essa pergunta?

Pf2 - Não, eu acho que como a gente bateu bastante na tecla de que os conteúdos são muito complexos, Eu acho que tem que otimizar um pouco mais os conteúdos, trabalhar, trazer mais conteúdos a respeito da região, né, do estado. E eu acho que é isso. Atividades, eu acho que contempla bem as atividades. Algumas atividades também são bastante complexas. Alguns alunos, não conseguem desenvolver algumas delas. Não sei se a Pf1 teve essa percepção, mas eu tive. sem a ajuda, eles não conseguem desenvolver algumas atividades. Então, a complexidade é de encontro com o texto, né, que é complexo também. Então, acho que é otimizar um pouco mais os conteúdos, as atividades, a quantidade de atividades está ok, as propostas de atividades práticas que vêm também são ok.

Pf1 - Na verdade, eu acabei elaborando meu próprio resumo, destacando alguns conflitos que surgiram. Fiquei um pouco desorientada devido às limitações de tempo que tínhamos, você sabe? Havia uma crise bastante intensa acontecendo. Eu tentava manter uma postura ativa dentro dessa carga horária limitada, como discutimos anteriormente, mas às vezes não conseguia fazer tudo direitinho. Por exemplo, ao encaminhar uma atividade em sala, muitas vezes eles não tinha as condições ideais para realizá-la, pois era necessário ter um tempo maior naquele momento. Às vezes, não havia como dar a devida atenção pra eles. Então, enfrentei algumas dificuldades nesse aspecto.

Intermediadora - Bom, essa foi a última pergunta. Mais uma vez, eu agradeço a contribuição de vocês na minha pesquisa. Eu já conversei com a Pf2, ela vai me devolver o questionário, ah, já devolveu, e aí depois eu vou tá organizando. Aí eu queria saber, da Pf2, se você se inscreveu pra pegar aulas agora que você tá efetiva no município, se mesmo assim você se inscreveu pra pegar aulas porque pelo menos aqui na nossa escola, as aulas de geografia da noite vai tá tudo desocupada, né? Porque o professor, ele não vem, né? E eu não peguei as aulas de geografia da noite. E a Pf1, se a Pf1 vai estar por aqui o ano que vem, se se inscreveu e vai estar aqui o ano que vem, como é que tá isso?

Pf2 - Eu não pude me inscrever porque o concurso é de nível médio, né? Então, não posso ter outro cargo aqui.

Pf1 - Ah, sim. Entendi. Eu me inscrevi, aí eu vou continuar a ir mais ensinando, porque é uma das coisas que a gente precisa finalizar. E aí eu critiquei até o final do ano, porque os tempos aí não devem ser o tempo dele de sempre. Deve ser mais um capítulo novo, ou dois. E eu, né, se der, né? Se der o trabalho certo, eu quero pegar assim as aulas, né? Se tiver alguma aula

que ele... Pensa a questão das aulas dele à noite, vamos esperar, né, Mari? Mas eu queria, eu gosto muito de trabalhar geografia. Ah, é a mesma idade que fazia de novo.

Intermediadora - Eu fiz essa pergunta também porque, assim, depois que eu fui fazer o mestrado, e antes de fazer o mestrado que eu comecei a me preparar, a ler artigos para poder escrever um projeto para poder entrar, E aí eu escolhi a área da cartografia, então assim, eu tive uma compreensão melhor da cartografia, em termos até de desenvolver atividades. E aí tem um ponto aí que a Pfl bateu bastante na tecla, que é a questão do desinteresse dos alunos, que é uma das coisas que dificulta o nosso trabalho. E por outro lado, às vezes você pega turmas assim que dá pra você desenvolver um bom trabalho usando outras metodologias e tudo mais. Aí eu fiz essa pergunta pra vocês porque se vocês tiverem interesse ano que vem a gente poderia fazer tipo uma officininha, eu apresentar pra vocês atividades que eu desenvolvi com os alunos, principalmente do matutino, que tem mais tempo pra poder fazer as coisas, a noite é outra realidade, né? mas deu pra desenvolver bastante, algumas atividades e aí se vocês tiverem interesse, a gente pode o ano que vem fazer tipo uma oficina, um horário pra nós na semana e fazer um encontro e eu mostrar algumas atividades propositivas que eu desenvolvi e outras que nem deram tempo para ser desenvolvidas com os alunos, porque não tivemos, não teve tempo. Essas aulas picadas, uma aula só de geografia, a gente não consegue fazer muita coisa, né? Acaba que eu, de uma certa forma, eu fui rebelde. Eu trabalhei na trilha o conteúdo de geografia, porque não dava tempo eu fazer, trabalhar esse conteúdo do material estruturado só numa aula de geografia e aí na trilha eles nem mandaram material e eu ficar inventando material para trabalhar. Trabalhei geografia nos dois. Foi a única forma que eu consegui desenvolver um trabalho um pouquinho mais consolidado, porque igual à noite que eu só tenho uma aula de geografia numa turma, não dá para fazer nada. Eu mal começo o conteúdo, a aula acaba. Eu mal começo. Toda aula a gente começa e nunca termina nada, né? É diferente. Aí depois eu entro em contato com vocês, se vocês tiverem interesse em tudo, assim. Eu estou organizando um material aí, que é para o meu uso e eu posso mostrar, né? Na prática, algumas coisas e passar esse material também para vocês. quando tiver a oportunidade de desenvolver, até a própria PF2 que trabalha com os pequenos, nem sempre você fica só com a turma, às vezes você vai mudando, dentro do ensino fundamental 1, às vezes você está com uma turminha aqui, no ano que vem é outra e tudo, mas chega um momento que dá para trabalhar as relações espaciais mesmo com criança pequena, trabalhar questão de espaço, E aí dá pra estar passando alguma coisa pra vocês, tá?

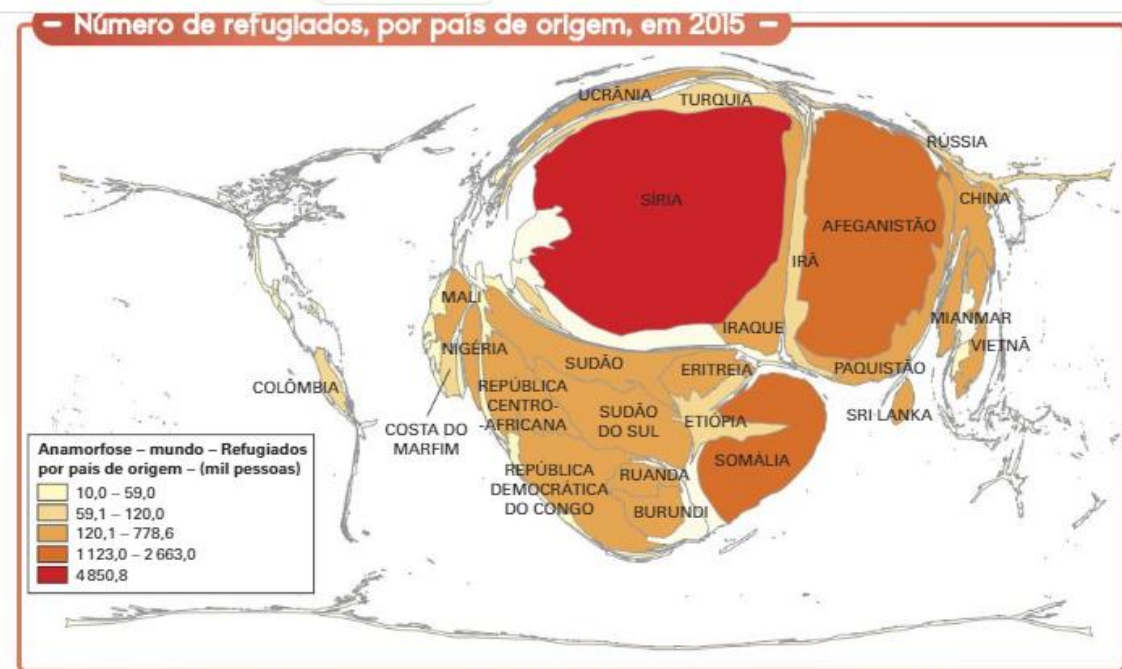
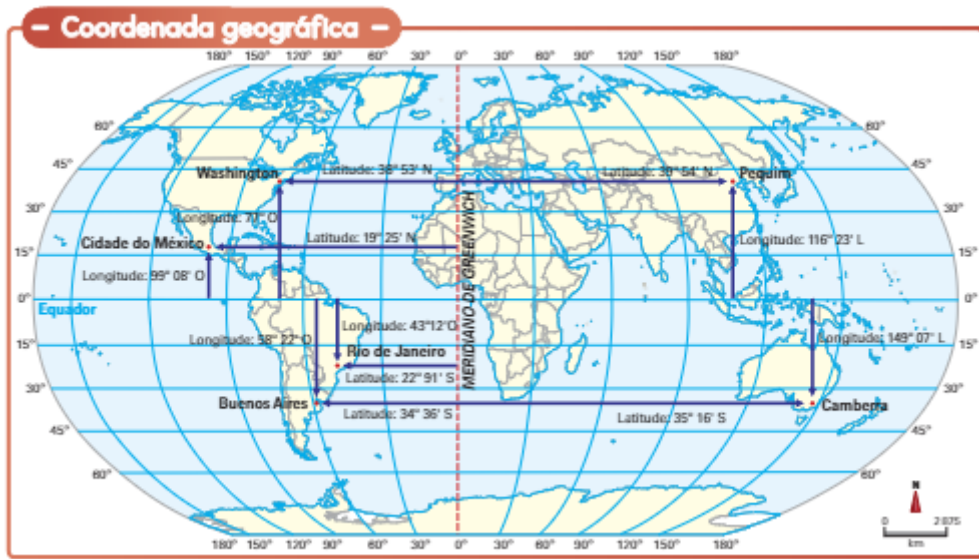
Pf2 - Tá bom. Muito bem.

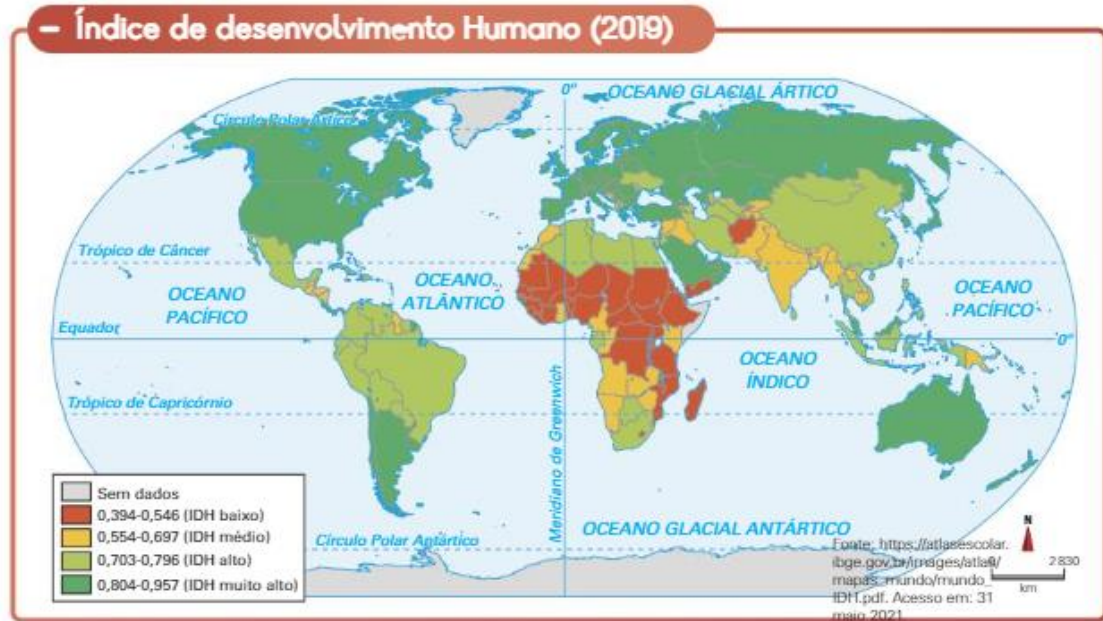
Pf1 - Se Deus quiser, vai dar sim.

Intermediadora - Bom, e é isso, gente. Vamos encerrar e mais uma vez, muito obrigada. Agradeço demais a participação, a colaboração de vocês, vai me ajudar muito na minha pesquisa.

Intermediadora - Então, um beijo pra vocês, muito obrigada, fiquem com Deus, boas férias, descansem bastante pra aguentar o ano que vem de novo.

Pf1 - Obrigada. Tchau, tchau.





Para ler adequadamente um mapa, é preciso ter conhecimentos que extrapolam os cartográficos, caso contrário, ao ler um mapa como este, pode-se concluir erroneamente que os sauditas têm um padrão de vida tão elevado quanto os europeus.



Alguns exemplos de mapas do material estruturado do 2º ano



A pobreza extrema evidencia o fato de que a globalização não beneficia muitos cidadãos espalhados pelos diferentes países.

Fonte: Elaborado com base no mapa disponível em: www.bbc.com/portuguese/brazil/54478223. Acesso em: 28 fev. 2022.





Fonte: FERREIRA, Graça Maria Lemos. *Atlas geográfico*. São Paulo: Moderna, 2014. Adaptado.