



REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA PARAÍBA: ANÁLISE COMPARATIVA DA GEOGRAFIA EM DIFERENTES REDES

Gabriel da Silva Souto ¹
Luiz Eugênio Pereira Carvalho ²
Maria Vitória Ferreira Dias ³

RESUMO

O presente artigo analisa os impactos da Reforma do Ensino Médio na disciplina de Geografia, com ênfase nas redes estadual, federal e privada do estado da Paraíba. A pesquisa, de natureza básica e abordagem qualitativa, baseou-se em revisão bibliográfica e análise documental de leis, diretrizes e matrizes curriculares, buscando compreender as modificações estruturais e seus significados pedagógicos e políticos. Os resultados evidenciam uma expressiva redução da carga horária da Geografia na rede estadual, em contraste com a manutenção nas redes federal e privada. Tal discrepância revela o aprofundamento das desigualdades educacionais e a influência de lógicas neoliberais na organização curricular, que priorizam competências e habilidades em detrimento da formação crítica e humanista. Apesar de aumento da carga horária em 2025, não houve retorno ao quantitativo de aulas anteriores à Reforma do Ensino Médio. Além disso, de forma semelhante em outros estados, é verificado um esvaziamento epistemológico da disciplina escolar Geografia. Desse modo, a Reforma contribuiu para o enfraquecimento do papel emancipador da Geografia, reforçando a necessidade de repensar o ensino geográfico como instrumento de leitura e compreensão do espaço.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio, Geografia Escolar, Currículo, Desigualdade Educacional, Neoliberalismo.

ABSTRACT

The present article analyzes the impacts of the High School Reform on the subject of Geography, focusing on public (state and federal) and private school networks in the state of Paraíba, Brazil. The research, of a basic nature and qualitative approach, was based on bibliographic review and documentary analysis of laws, guidelines, and curricular frameworks, aiming to understand the structural changes and their pedagogical and political meanings. The results show a significant reduction in Geography's workload in the state network, contrasting with its maintenance in federal and private schools. This discrepancy reveals the deepening of educational inequalities and the influence of neoliberal logics in curriculum organization, which prioritize competencies and skills over critical and humanistic education. Despite a workload increase in 2025, the number of classes did not return to pre-reform levels. Furthermore, similar to other states, there is an epistemological emptying of Geography as a school subject. Thus, the Reform has contributed to weakening the emancipatory role of Geography, reinforcing the need to rethink geographic education as a tool for reading and understanding space.

Keywords: High School Reform, School Geography, Curriculum, Educational Inequality, Neoliberalism.

¹ Mestrando de Geografia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, gabriel.sil.souto@gmail.com

² Professor da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, luiz.eugenio@professor.ufcg.edu.br

³ Mestranda de Geografia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, viitoria.dias0077@gmail.com



INTRODUÇÃO

As formas pelas quais ocorreram as recentes reformas educacionais, especificamente na etapa do Ensino Médio, suscitaram questionamentos por parte de professores, pesquisadores e estudantes sobre a reorganização escolar após a implementação do Novo Ensino Médio, vistos os impactos que causaram nas disciplinas que historicamente fazem parte dos currículos, como é o caso da Geografia. Assim, nos interessa analisar as mudanças curriculares experimentadas em diferentes redes de ensino encontradas na cidade de Campina Grande, no estado da Paraíba.

Portanto, o presente artigo tem como objetivo principal identificar as modificações ocasionadas pela Reforma do Ensino Médio na Paraíba, particularmente no município de Campina Grande (PB), com foco na disciplina de Geografia, a partir das matrizes curriculares de escolas das redes pública (federal e estadual) e privada. Para alcançar tal objetivo, realizou-se uma revisão bibliográfica baseada em autores que discutem temas como Ensino de Geografia, Currículo, Reforma do Ensino Médio, Educação e Poder. Essa revisão foi acompanhada da análise das principais leis, decretos, portarias e documentos que auxiliaram e orientaram a consolidação dessas modificações na educação, tanto em âmbito nacional quanto estadual, por meio de uma abordagem predominantemente qualitativa.

Por meio desses procedimentos, constatou-se a existência de diferenças significativas na quantidade de aulas de Geografia nas redes estadual, federal e privada, sendo esta última a que apresenta maior quantitativo de horas-aula. Tal fato indica que os impactos ocasionados pela Reforma do Ensino Médio ocorreram de maneira distinta entre as diferentes redes. Além disso, identificou-se que, comparativamente, foi na rede estadual onde houve a maior redução da carga horária da disciplina de Geografia.

METODOLOGIA

O método de abordagem utilizado no desenvolvimento deste trabalho foi o qualitativo, tendo como característica a preocupação não apenas com dados que podem ser quantificados, mas, sobretudo, com aspectos ligados à compreensão de questões sociais, a partir do estudo das motivações, significados e atitudes (Minayo, 2014). Com isso, buscou-se compreender as modificações curriculares como parte de um conjunto de ações que se relacionam com um contexto global, ou seja, não são fruto de um processo isolado, apenas nacional, regional ou municipal.



Quanto à sua natureza, trata-se de uma pesquisa básica, que, de acordo com Appolinário (2011), não tem necessariamente como objetivo uma aplicabilidade imediata a partir dos dados obtidos, pois, embora possa colaborar para isso, sua principal função é o avanço do conhecimento no âmbito científico. Ademais, teve-se por finalidade explicar um determinado fenômeno, o que significa dizer que buscou-se entender e interpretar o impacto de um determinado fato (Gil, 2008), neste caso, a permanência e/ou exclusão da Geografia nas matrizes escolares.

Quanto aos procedimentos utilizados, foram realizadas revisão bibliográfica, composta principalmente por livros, *e-books* e artigos científicos disponíveis em bibliotecas virtuais e físicas que tratam dos temas neoliberalismo e educação, reformas empresariais na educação, ensino de Geografia e currículo; e análise documental, a partir das legislações que promoveram a implementação das modificações, tais como a criação do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), a Resolução CNE/CP nº 2, que aprovou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além do próprio documento da BNCC, matrizes curriculares das escolas e das Diretrizes Operacionais para o Ano Letivo da Rede Estadual da Paraíba (2024).

REFERENCIAL TEÓRICO

Antes de adentrar na discussão específica sobre as reformas, é indispensável compreender a importância que os currículos possuem quando são tratadas questões relacionadas à educação, pois neles estão contidos os conhecimentos considerados relevantes para ensinar e aprender, servindo como forma de organizar e propor os caminhos que devem ser seguidos por escolas e professores na condução de suas aulas (Sacristán, 2000).

Logo, os currículos devem ser compreendidos por meio do atravessamento das relações de poder (Moreira; Tadeu, 2013), embora muitas vezes haja dificuldade em percebê-los dessa forma. No contexto atual, a atuação de instituições públicas e privadas insere-se como peça central nessa trama, a partir da base ideológica neoliberal, representante de um conjunto de ações incorporadas aos currículos sob o discurso de que os alunos teriam maior interesse. Assim, a organização curricular passou a ter como foco o desenvolvimento de competências e habilidades, uma lógica que gera uma mudança paradigmática em relação ao ensino anteriormente pautado em conteúdos e objetivos.

Além disso, é importante ressaltar que as discussões sobre a necessidade de um currículo unificado no Brasil vêm ocorrendo há muitos anos. Já na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, previa-se um currículo de formação geral: “Serão fixados conteúdos mínimos para



o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988).

Em consonância com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, também conjectura uma unidade curricular. Todavia, essas discussões foram retomadas com maior intensidade após o golpe político-parlamentar proferido em 2016 contra a presidenta Dilma Rousseff. Tal fato, de acordo com Freitas (2018), contribuiu para o ressurgimento, em ritmo acelerado, das antigas/novas discussões referentes à necessidade de reformas educacionais e à defesa de uma educação que seguisse um único padrão.

Nesse contexto de retomada dos debates sobre um novo referencial curricular, a Resolução CNE/CP nº 2, publicada no ano de 2017, marcou a ruptura com as discussões que vinham sendo realizadas anteriormente e com duas outras versões da BNCC. Desse modo, a terceira e última versão do documento é caracterizada pela valorização da escuta do setor empresarial, e consequentemente pela sua inserção massiva, em detrimento daqueles que cotidianamente vivenciam a realidade da sala de aula e discutem ou pesquisam sobre educação. Sobre esse aspecto, concorda-se que:

[...] as vozes mais ouvidas durante o processo de finalização da BNCC foram as relacionadas a setores empresariais, instituições financeiras e outros ligados à globalização de mercado, sendo esses representados por entidades que defendem interesses de quem detém o poder capital (Luz; Caxiado; Azevedo, 2021, p. 137).

Nesse contexto de não escuta, ou melhor, de escuta de determinados segmentos e sujeitos, a Base Nacional Comum Curricular foi homologada e apresentada como sendo a “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal, dos municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (Brasil, 2017, p. 5).

Sobre o propósito da educação defendido na BNCC, Freitas (2018) ressalta que o real intuito é desenvolver aquilo que a atual realidade econômica, marcada pelas inovações tecnológicas e pela lógica de mercado, necessita. O principal objetivo, ainda que não explicitado, é extinguir a educação enquanto direito social (Freitas, 2018). Além desse questionamento, outro ponto de crítica deve recair sobre o ensino baseado em competências e habilidades. Nesse sentido, Albuquerque et al. (2021) afirmam que:

Tendo em vista o exposto, é fundamental interrogar: Habilidades e competências para quem e para quê numa conjuntura de crise capitalista e reformas no mundo do trabalho? É preciso compreendermos que o capital em crise, necessita formar



trabalhadores apaziguados, individualizados, polivalentes, proativos e flexíveis para serem submissos à sua lógica [...] (Albuquerque et al., 2021, p. 57).

Após esse preâmbulo sobre a BNCC, é necessário destacar que foi por meio dela que foram trilhados os caminhos para que houvesse a criação e aprovação da Reforma do Ensino Médio, pois as modificações impostas para essa etapa só poderiam vir a serem implementadas mediante a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (Pfeiffer; Grigoletto, 2018).

No âmbito governamental, a justificativa para a aprovação do Novo Ensino Médio (NEM) e, consequentemente, dessa nova organização curricular, foi a suposta necessidade de promover melhorias na educação. Nesse ínterim, ocorreram grandes investidas para convencer a sociedade da importância dessas reformulações e do quanto seriam positivas para a educação do país. Sobre esse aspecto, destaca-se que:

Nesse contexto, veículos de imprensa e redes sociais foram tomados por debates e polêmicas referentes à maneira com a qual a reforma foi instituída e no tocante aos seus pressupostos. Diante do cenário adverso, o governo, então, lançou mão de intensa e agressiva campanha de marketing, amplamente divulgada através da grande mídia televisiva, com o objetivo de exaltar a nova configuração do Ensino Médio (Ortega; Hollerbach, 2022, n.p.).

Portanto, é fundamental considerar que existe um abismo entre o que essas reformas realmente representam no que se refere às políticas educacionais e ao território escolar, e aquilo que se tenta mascarar a partir dos discursos políticos e propagandistas presentes nos documentos, portarias, decretos e leis amplamente difundidos pelos meios televisivos e pelas plataformas digitais de comunicação.

Além disso, é importante salientar que essas modificações também geraram alterações nas diretrizes/matrizes curriculares que orientam a composição e distribuição das disciplinas. Mas o que seriam essas matrizes? As matrizes curriculares referem-se a documentos que auxiliam à orientação e organização pedagógica de cada série, quais componentes curriculares a compõem e a quantidade de aulas destinadas a cada disciplina (esse último é o foco de nossa análise). O estudo através das matrizes é importante porque:

Deste modo, a análise da matriz curricular revela que projeto de sociedade está sendo colocado através da educação para a formação do indivíduo. Melhor dizendo, a matriz curricular revela quais projetos de sociedade buscam se consolidar através da formação dada nos diversos níveis do processo educacional (Lord, 2014, p. 83).

No caso da rede estadual da Paraíba, as orientações são publicadas anualmente pela SEEPB (Secretaria de Educação da Paraíba), por meio de documentos intitulados de “Diretrizes Operacionais para o Ano Letivo da Rede Estadual da Paraíba”, que apresentam as principais instruções para todos os modelos de escolas estaduais existentes. Enquanto isso, nas redes



federal e privada, essas instituições elaboram suas próprias matrizes, tomando como referência documentos orientadores nacionais e, em alguns casos, os estaduais.

Dessa maneira, em meio às modificações apresentadas anteriormente, muitas matrizes caminharam em direção ao surgimento de um campo nebuloso de pseudodisciplinas, com a criação de novos componentes para incrementar as matrizes, especificamente a parte diversificada, ação que causou uma grande interferência, podendo ter retirado espaço e tempo daquelas disciplinas que historicamente se fizeram presentes nos currículos para que houvesse espaço para essas novas.

Diante disso, o momento atual é marcado por um processo de transmutação da Geografia escolar em uma disciplina “menos importante”, englobando-a em uma área do conhecimento (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), processo que está margeado por intencionalidades. Tal movimento tem contribuído para ampliação do esvaziamento epistemológico da Geografia, na medida em que desconsidera seus fundamentos teóricos, críticos e, até mesmo, metodológicos, reduzindo-a a uma dimensão simplesmente instrumental e aplicada cooperando inclusive para a precarização de sua função enquanto disciplina. Segundo Giordani (2019, p. 7), atualmente a (não) importância atribuída à Geografia escolar está permeada:

Na fabricação de racionalidades neoliberais emaranhadas na necropolítica, a Geografia Escolar é atravessada, contemporaneamente, por reformas educacionais (BNCC e Reforma do Ensino Médio) que além do seu caráter de disciplina, colocam questões para precarização da formação e o trabalho docente.

Considerando o pensamento de Giordani, suscita-se a necessidade de analisar o impacto gerado para as matrizes curriculares em virtude das recentes reformas educacionais, especificamente quanto à forma como estas acabaram por interferir na quantidade de aulas de Geografia. Por conseguinte, buscamos discutir sobre a disciplina de Geografia na rede estadual da Paraíba, na rede federal de educação, representada pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB), e em quatro escolas da rede privada.

Assim, compreender as matrizes curriculares em execução na Paraíba, permite desvendar como as reformas educacionais atuaram na reorganização do tempo e do espaço escolar e, sobretudo, como redefiniram o papel da Geografia na formação dos diferentes sujeitos. O estudo dessas transformações é, portanto, imprescindível para entender parte do processo de resignificação, ou em outros dizeres, descaracterização, que o Ensino Médio vem vivenciando na contemporaneidade.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas reflexões teóricas anteriormente realizadas, passou-se à análise empírica dos dados obtidos nas diferentes redes de ensino. Inicialmente, é importante destacar que, no caso das escolas vinculadas a rede privada, optou-se pela análise de instituições localizadas no município de Campina Grande, Paraíba, com o intuito de delimitar espacialmente uma realidade local que, possivelmente, se reproduz em outros municípios de porte médio da própria Paraíba e do Brasil. Ademais, buscou-se preservar o anonimato das escolas privadas, em observância aos princípios éticos da pesquisa.

Entretanto, apesar do compromisso assumido de não divulgar os nomes das escolas e de esclarecer que os dados seriam utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, enfrentaram-se processos de resistência ao contatar essas instituições. A maior parte não respondeu às solicitações e, mesmo entre as que responderam, muitas informaram que não poderiam ou não iriam ceder seus documentos. Tais ações corroboram as discussões já realizadas sobre o poder que os currículos exercem. Conforme destaca Raffestin (1993, p. 53), “onde há poder há resistência e, no entanto, ou por isso mesmo, esta jamais está em posição de exterioridade em relação ao poder”.

Em virtude dessas adversidades, o número de instituições privadas analisadas (quatro escolas) foi inferior ao inicialmente pretendido (o objetivo inicial era ter pelo menos dez). Todavia, nas escolas que disponibilizaram suas matrizes, foi possível obter resultados bastante significativos, os quais serão apresentados a partir da relação entre efeitos e causas, revelando distinções importantes entre as diferentes redes e escolas.

No que se refere à rede federal, analisaram-se as matrizes do IFPB, campus Campina Grande. Em diálogos estabelecidos com docentes do instituto, foi informado que não houve alterações em suas matrizes em decorrência do NEM, configurando um movimento de resistência frente às imposições curriculares nacionais, uma forma de subversão ao poder. De acordo com Lima e Barros (2024) não houve, até o momento, um processo que possa ser caracterizado como efetiva implementação da reforma nos institutos. Portanto, as matrizes vigentes em 2024 eram as mesmas de 2018, sendo com base nelas que se procedeu à análise.

No caso da rede estadual, foram utilizadas as diretrizes divulgadas para o ano de 2024, que apresentam orientações para os diferentes modelos de escolas da Paraíba, a saber: as Escolas Cidadãs Integrais (ECI), as Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT) e as Escolas de Tempo Parcial (diurnas). Esses são os três principais modelos existentes na rede estadual paraibana: as ECIs são de caráter propedêutico e funcionam em tempo integral; as ECITs



também adotam o tempo integral, mas ofertam cursos profissionalizantes; e as escolas parciais funcionam em apenas um turno, sem formação técnica. Nesse momento, é necessário destacar que há uma padronização quanto à carga horária da disciplina de Geografia em todos os modelos de escola estaduais, havendo apenas 1h/a semanal atrelada à Formação Geral Básica (FGB).

No caso da rede federal, as matrizes de todos os cursos técnicos definiam que a disciplina de Geografia deveria ter duas aulas no primeiro semestre da 1ª série, nenhuma no segundo semestre dessa série⁴, e duas aulas nas 2ª e 3ª série em ambos os semestres.

Sendo assim, considerando que na rede estadual todas as modalidades de escola possuem apenas uma aula de Geografia semanal, observa-se a primeira diferenciação entre as duas redes, que, embora públicas, apresentam diferenças significativas. É preciso considerar ainda que o IFPB possui um processo seletivo para os estudantes ingressarem, isto é, não é uma escola acessível para todos que desejam se matricular, mas sim, destina-se a um grupo seletivo daqueles que possuem as maiores notas.

Do mesmo modo, foram realizadas análises nas matrizes de quatro instituições privadas, as quais são identificadas como: escola privada A; escola privada B; escola privada C e escola privada D. Na escola privada “A”, a disciplina de Geografia possuía três aulas semanais em todas as séries, na escola privada “B”, a 1ª e 2ª série tinha duas aulas por semana, enquanto na 3ª série eram três aulas semanais, e na escola privada “C”, assim como a “A”, tinha três aulas em todas as séries. Nesses três casos, observou-se a permanência da Geografia como componente curricular autônomo, respeitando a especificidade da disciplina e não a englobando apenas como parte de uma área.

Em contrapartida, na escola privada “D”, a organização dos componentes não ocorria por meio de disciplinas, mas sim em torno de áreas do conhecimento. Nesse caso, a Geografia deixou de ser estudada separadamente e passou a ser trabalhada dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Em diálogo estabelecido com um docente da referida escola, foi esclarecido que, a partir do NEM, todo o material didático utilizado passou a ser organizado em módulos que englobam as áreas do conhecimento. Portanto, o docente de Geografia deve seguir o modelo da área de humanas, podendo lecionar conteúdos relacionados à Sociologia, Filosofia e História, além da Geografia.

⁴ Por essa razão trataremos as aulas na 1ª série do IFPB como tendo, em média, uma aula semanal ao longo do ano letivo, visto que possui duas aulas no primeiro semestre, mas nenhuma no segundo semestre.



Ainda em relação à Escola Privada “D”, sua grade curricular indicava seis aulas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na 1ª série, cinco na 2ª série e quatro na 3ª série. Todavia, foi informado pelo mesmo docente que as aulas com os conteúdos de Geografia, o que seria similar a organização por disciplina, correspondia a duas aulas por semana em todas as séries⁵.

Após essa apresentação geral, ao se realizar uma análise comparativa entre as diferentes escolas e redes, constata-se uma expressiva diferença na carga horária destinada à Geografia. As escolas estaduais da Paraíba possuíam, nos melhores casos, quase 50% a menos de aulas do que as demais instituições, sejam elas privadas ou federais. Sobre esse conflito dicotômico presente no Ensino Médio com relação ao tipo de ensino e escola que é ofertado para as diferentes classes sociais, é importante destacar que não é um processo recente, mas sim, vivenciado há décadas no Brasil. No tocante a esse aspecto, Zan e Krawczyk (2019, p. 2) reverberam que:

A dificuldade de acordar socialmente uma expansão democrática e universalista do Ensino Médio esteve e continua no centro dos conflitos e tensões quando se tomam decisões sobre ele. Surge para a formação das elites brasileiras, expande-se por meio da conformação de um sistema dual, que destina ao filho do trabalhador a formação profissional, sem chance de continuar estudante e, quando se desmonta essa estrutura do sistema educativo fortemente segregacionista, novos setores sociais começam a aceder ao Ensino Médio. Assim a classe média abandona a escola pública. Possui uma infraestrutura precária e uma forte desvalorização docente.

Além disso, essa dualidade do sistema de oferta de ensino para as elites e a classe trabalhadora nas instituições também incide diretamente sobre a disciplina de Geografia, interferindo em sua presença ou ausência nos currículos e constituindo objeto constante de debate nas produções acadêmicas e no cotidiano escolar. Nesse contexto, a Geografia Escolar, de acordo com Giordani se relaciona:

Em meio ao emaranhado de pressões e demandas difusas, a Geografia Escolar está colocada na ponta dos conflitos. Está entre as políticas de morte e a resistência cotidiana, está entre o esvaziamento do conhecimento científico nas escolas e a produção incessante de conhecimento a partir os lugares, está entre a desumanização das políticas maiores e a luta humana pela apropriação do espaço, nas políticas menores. Portanto, é nas imposições de uma ordem que a Geografia Escolar ganha importância política e estratégica, principalmente, para a vida mais comum. Uma vez que ela lida com a materialização cotidiana da humanidade, o espaço (Giordani, 2019, p. 11).

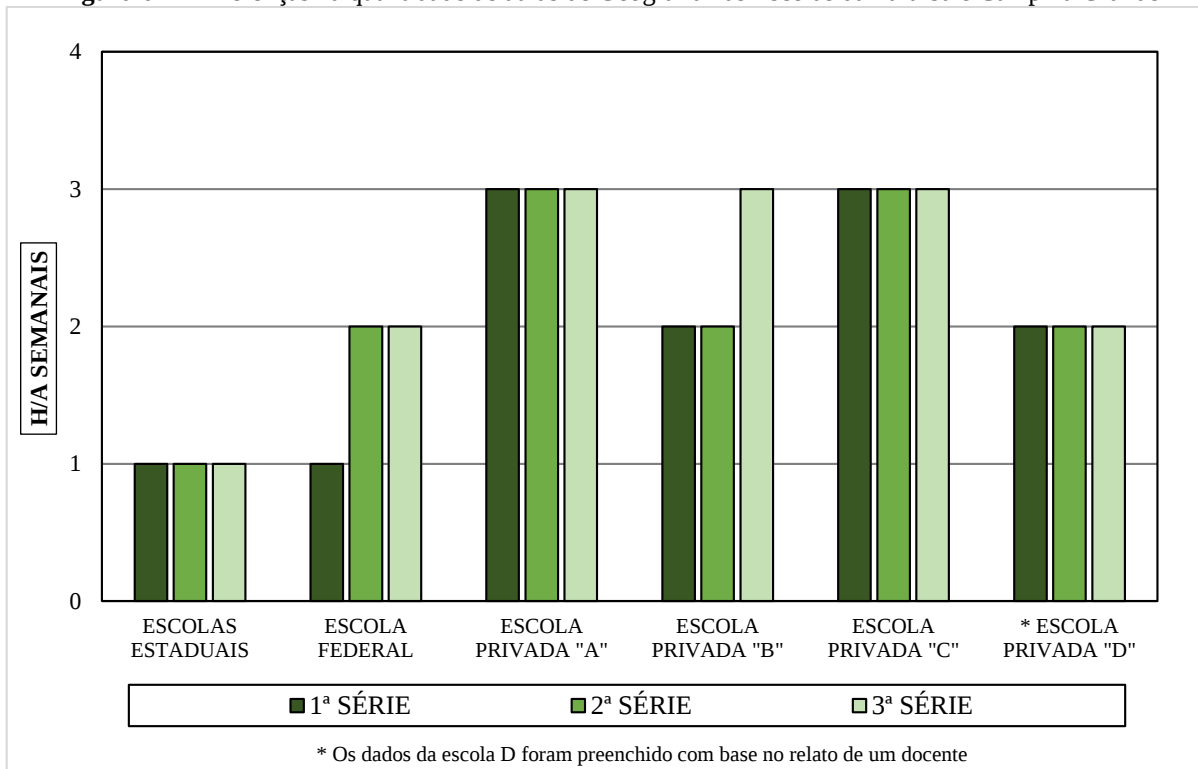
Ao se retomar o foco para a realidade da Paraíba e de Campina Grande, conforme ilustrado na Figura 01, o processo de Reforma do Ensino Médio não parece ter provocado grandes impactos na permanência da disciplina de Geografia nas escolas privadas; contudo, o

⁵ Utilizamos como base essa informação para confecção do gráfico (Figura 01)



mesmo não ocorreu na rede estadual, que passou por uma significativa redução de sua carga horária, quando se compara com o período anterior a reforma em que todos os tipos de escola estaduais possuíam mais aulas.

Figura 01 – Diferenças na quantidade de aulas de Geografia nas Escolas da Paraíba e Campina Grande



Fonte: Organizado pelos autores com base nas matrizes das escolas e os documentos estaduais (2024).

Essa discrepância da Geografia entre as escolas pode ter relação com a formação de uma classe privilegiada socialmente, o que possibilitaria a ascensão mais facilmente aos postos de liderança e a entrada na universidade por esse grupo. Ação que poderia auxiliar na inserção cada vez mais forte das lógicas neoliberais na educação, em um processo de avanço da legitimação das escolas como sendo empresas e a educação como mercadoria. Sobre essa concepção de escola como sendo empresas, Moreira e Tadeu (2013, p. 64) entendem que:

Nações não são empresas. E escolas não fazem parte de empresas; para ficarem eficientemente produzindo em série o “capital humano” necessário para dirigir. Ferimos o nosso próprio senso de bem comum só de pensar no drama humano da educação nesses termos. É humilhante para os professores e cria um processo educacional totalmente desvinculado das vidas de um grande número de crianças.

Em síntese, como mostrado, a parcela mais afetada com a redução da carga horária de Geografia não foi a dos que conseguem pagar mensalidades nas escolas ou que possuem as maiores notas, mas sim, a população menos privilegiada socialmente, majoritariamente matriculada nas escolas estaduais. Impossibilitados na conjuntura de estudar satisfatoriamente



os conteúdos de Geografia, que foi quase praticamente sucumbida, ação ladeada da intenção de retirar a contribuição da Geografia para construção dos processos emancipatórios humanos, os quais são tão importantes para o questionamento do espaço geográfico. Tais questões serão retomadas brevemente nas considerações finais, à luz das implicações políticas e pedagógicas desse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as discussões e análises realizadas, foi possível compreender algumas das principais mudanças que a Reforma do Ensino Médio causou para a disciplina de Geografia nas escolas estaduais da Paraíba, no Instituto Federal e na rede privada. Tais modificações podem ser concebidas como parte das relações de poder que fazem parte das escolas e de todas as definições curriculares.

Nesse cenário, essas modificações se deram para atender os ensejos do sistema Neoliberal, aglutinando algumas das principais características do momento atual no âmbito da educação, a partir da inserção massiva dos agentes privados, atuando dissimuladamente nas alterações e nas formas de oferta da educação pública, principalmente de nível médio no país. Desse modo, essa importante etapa configura-se, sobretudo, como um aparelho para uma formação acrítica, com distinção entre classes, conduzindo a formação do alunado da escola pública para o não emprego, o trabalho precarizado e de adultos conformados.

Além disso, é importante destacar que a situação identificada na rede estadual de educação foi amplamente divulgada e questionada por toda sociedade civil, gerando um novo desenho curricular implantado em 2025. A partir deste ano, a disciplina de Geografia na rede estadual passou a ter duas aulas em todas as séries do Ensino Médio.

Essa recomposição, mesmo que seja considerada um avanço em comparação ao cenário de 2024, não resolve integralmente os prejuízos acumulados desde a implementação da (de)reforma do Ensino Médio. Tal fato pode ser considerado como uma medida paleativa, pois, embora represente uma pequena recuperação do espaço da Geografia no currículo, não garante a retomada dos aspectos epistemológicos e metodologias que historicamente caracterizam a disciplina.

Por fim, ainda que não tenha sido objeto central desta pesquisa, é necessário repensar a forma como os conteúdos geográficos vêm sendo trabalhados em sala de aula, para que, para além da ampliação da carga horária, ocorra o fortalecimento da Geografia enquanto instrumento



poderoso para compreender o mundo contemporâneo, e não como uma mera disciplina vinculada a um conglomerado de notícias, fatos e curiosidades do cotidiano.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de, et al. **Manifesto**: crítica às reformas neoliberais na educação: prólogo do ensino de Geografia. Marília: lutas Anticapital, 2021.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário da Metodologia Científica**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF., 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017**. Brasília, DF., 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019>. Acesso em: 21 mar. 2025.

FREITAS, Luís Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão popular, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIORDANI, Ana Cláudia Carvalho. Geografia Escolar: neoliberalismo, necropolítica e as coisinhas do chão. **Revista Educação Geográfica em Foco**, [S.l.], v. 3, n. 6, out. 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucrio.br/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/view/1150/650>. Acesso em: 18 maio 2025.

LIMA, Daylson Soares de.; BARROS, Josias Silvano de. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM DISPUTA: Movimentos de Resistência às Reformas Neoliberais. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 4002–4010, 2024. Disponível em: <https://interfaces.unileao.edu.br/index.php/revista-interfaces/article/view/1954>. Acesso em: 18 set. 2025.

LORD, Lucio José Dutra. Análises sociológicas da matriz curricular. **Eventos Pedagógicos**, [S. l.], v. 5, n. 4, p. 78–88, 2014. DOI: [10.30681/rep.v5i4.9577](https://doi.org/10.30681/rep.v5i4.9577). Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/9577>. Acesso em: 18 out. 2025.

LUZ, Evelyn Clara; CAXIADO, Geise Hellen da Silva; AZEVEDO, Nair Correia Salgado de. “HABEMUS BASE”? REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Colloquium Humanarum**. [S. l.], v. 18, n. 1,



p. 133–146, 2021. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4042>. Acesso em: 17 Jul. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec. 2014.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ORTEGA, André; HOLLERBACH, Joana D'Arc Germano. PROPAGANDA, MÍDIA E EDUCAÇÃO: O Discurso Oficial e Publicitário sobre a Reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 37, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/37849>. Acesso em: 18 set. 2025.

PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais para o Ano letivo da Rede Estadual da Paraíba**. [João Pessoa], 2024.

PFEIFFER, Claudia; GRIGOLETTO, Marisa. Reforma do Ensino Médio e BNCC – Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos. **Revista Investigações**, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 7–25, 2018. DOI: 10.51359/2175-294x.2018.237561. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/237561>. Acesso em: 28 jul. 2025.

RAFFESTIN, Claude. **Por Uma Geografia do Poder**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZAN, Dirce; KRAWCZYK, Nora Rut. A Disputa Cultural: o pensamento conservador no Ensino Médio Brasileiro. **Revista Amazonida**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 01–09, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/522>. Acesso em: 11 mai. 2025.