



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campus de Três Lagoas – CPTL,
Curso de Geografia



A GEOGRAFIA NO CURRÍCULO ESCOLAR DE MATO GROSSO DO SUL APÓS A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

MONOGRAFIA DE GRADUAÇÃO

Acadêmica

Luana Mesquita Martins De Oliveira

TRÊS LAGOAS

2025

A Geografia no currículo escolar de Mato Grosso do Sul após a Reforma do Ensino Médio

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas (CPTL), como requisito para obtenção do título de Licenciado/Licenciada em Geografia.

Orientador/a: Dr. Valéria Rodrigues Pereira

TRÊS LAGOAS

2025

Luana Mesquita Martins De Oliveira

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NO NOVO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO EM MATO
GROSSO DO SUL**

Monografia apresentada à Banca Examinadora em:

_____ de _____ de 2025 e foi considerada _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Valéria Rodrigues Pereira
Orientadora

Prof. Me. Valdeci Luiz Fontoura dos Santos
Membro da banca

Prof. Ma. Alessandra Alves Pereira
Membro da banca

Prof. Ma. Suzane Ferreira de Lima
Membro da banca

“A classe dominante não domina porque é mais culta, mas sim porque sonega conhecimento à classe dominada. Por isso, nós, filhos da classe trabalhadora, temos que estudar muito e, se isso nos trazer alguma ascensão, jamais devemos esquecer qual é a nossa classe e lutar por ela.”

Risolê Pereira

AGRADECIMENTOS

Os de verdade eu sei quem são

RESUMO

Este trabalho analisa os impactos da Reforma do Ensino Médio de 2017, a partir do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, sobre o ensino de Geografia nas escolas públicas. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamenta-se em Gil (2008), Triviños (1987), Severino (2007) e em autores como Althusser (1980), Freire (1970), Couto (2016), Katuta (2019), Moraes et al. (2018) e Cavalcanti (2008; 2019). Por meio de análise de conteúdo, Bardin (2016) e de questionários aplicados a professoras de Geografia em uma escola de Três Lagoas(MS), investigou-se a distância entre o discurso oficial de flexibilização e protagonismo juvenil e a realidade escolar. Os resultados indicam que a reestruturação curricular, ao priorizar competências e itinerários formativos, reduz o espaço da Geografia e enfraquece sua dimensão crítica. Apesar disso, as docentes demonstram práticas de resistência, reafirmando a importância da disciplina para a compreensão e transformação da realidade.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Currículo de Referência; Ensino de Geografia; Educação Crítica; Resistência Docente.

ABSTRACT

This study analyzes the impacts of the 2017 High School Reform, based on the Reference Curriculum of Mato Grosso do Sul, on the teaching of Geography in public schools. The research, grounded in a qualitative approach, draws on Gil (2008), Triviños (1987), Severino (2007), and authors such as Althusser (1980), Freire (1970), Couto (2016), Katuta (2019), Moraes et al. (2018), and Cavalcanti (2008; 2019). Through content analysis, as proposed by Bardin (2016), and questionnaires applied to Geography teachers in a public school in Três Lagoas (MS), the study investigated the gap between the official discourse of flexibility and youth protagonism and the school reality. The results indicate that the curricular restructuring, by prioritizing competencies and formative itineraries, reduces the space allocated to Geography and weakens its critical dimension. Nevertheless, the teachers demonstrate practices of resistance, reaffirming the importance of the discipline for understanding and transforming reality.

Keywords: High School Reform; Reference Curriculum; Geography Teaching; Critical Education; Teaching Resistance.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:Localização do Estado de Mato Grosso do Sul e do município de Três Lagoas	15
Quadro 2: Caracterização das professoras	16
Figura 3: Amostra do questionário aplicado às professoras participantes da pesquisa	17
Figura 4: Amostra da área de conhecimento Ciências Humanas	23
Figura 5: Currículo referencial de MS	26
Figura 6: Propaganda do novo EM	28
Figura 7: Empresas Sicredi e Senai na escola em Três Lagoas	32
Figura 8: Amostra de horário de uma escola em Três Lagoas	34
Figura 9: Questões 1 e 2 do questionário	37
Figura 10: Questões 3 e 4 do questionário	38
Figura 11: Questão 5 do questionário	39

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2. METODOLOGIA.....	12
3. CONTEXTO EDUCACIONAL NO BRASIL: Geografia e a Reforma do Ensino Médio.....	18
3.1. Reestruturação Curricular e o Ensino de Geografia: BNNC e Currículo de Mato Grosso do Sul.....	21
3.2 Uma análise do Ensino Médio e mercantilização da educação.....	26
3.3 A reforma do ensino médio: Desafios e contribuições da Geografia.....	28
4. A GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO: currículo, cotidiano escolar e o lugar da Geografia.....	31
4.1. O lugar da Geografia na formação crítica.....	35
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
6. REFERÊNCIAS.....	44

1 INTRODUÇÃO

Parto desta escrita como mulher negra, de origem periférica, educada na escola pública e profundamente marcada pelas desigualdades estruturais que atravessam a educação brasileira. Esta pesquisa nasceu, portanto, de um lugar de vivência e resistência. Sou parte do grupo social que historicamente sofre as consequências das decisões impostas de cima para baixo, sem diálogo com nossas realidades. O que aqui apresento não é apenas um estudo acadêmico, mas um exercício de enfrentamento epistêmico diante de uma estrutura educacional que, muitas vezes, nos quer silenciar.

Nesse contexto, a presente pesquisa teve como foco analisar os impactos da implementação da Lei nº 13.415/2017 que trouxe a reforma do ensino médio, a qual não pode ser entendida apenas como uma reorganização curricular ou como uma tentativa de modernização da educação, pois carrega sentidos sociais, políticos e ideológicos que precisam ser desvendados.

No caso específico da Geografia, os impactos são evidentes: a disciplina perdeu espaço no currículo, seja pela redução de sua carga horária, seja pela fragmentação dos conteúdos em itinerários formativos que, muitas vezes, não dialogam com a realidade dos estudantes. Diante disso, de que maneira o enfraquecimento do ensino de geografia compromete o desenvolvimento do pensamento espacial, essencial para a compreensão das desigualdades da organização do território e das relações entre sociedade e natureza?

Sendo assim, a escolha deste tema está diretamente ligada à minha trajetória como estudante e ao compromisso ético e político com a educação pública. A partir dessa perspectiva, a pesquisa se justifica pela necessidade de compreender as contradições sociais e estruturais que permeiam a Reforma do Ensino Médio, materializadas dentro do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2020). Portanto, é essencial revelar como essas transformações impactam o ensino de Geografia e contribuem para a consolidação de uma formação voltada aos interesses do capital, e a perda de uma educação crítica e emancipadora.

O currículo escolar é entendido aqui não apenas como um conjunto de conteúdos, mas como um instrumento de poder e disputa que expressa uma intencionalidade social e ideológica já que é ele que define o que deve ser ensinado, o que pode ser silenciado além de quais sujeitos e saberes são legitimados dentro do espaço escolar. Essa reflexão remete ao defendido por Apple (2006), que compreende o currículo como um instrumento de poder responsável por manter e reproduzir as relações sociais existentes. Para o autor o conhecimento escolar é resultado de escolhas políticas e ideológicas que oferecem privilégios para determinados grupos enquanto silencia outras vozes e saberes.

Nessa perspectiva, o currículo escolar se torna um campo de luta simbólica e política, onde se confrontam projetos distintos de sociedade e de formação humana. Esse poder se torna ainda mais evidente sob o discurso da flexibilização e da autonomia do estudante, nessa lógica a educação é progressivamente subordinada à lógica do capital, transformando a escola em um espaço voltado à adaptação do indivíduo às exigências do mercado de trabalho. De qual modo, a formação crítica e cidadã entendida como a capacidade do estudante de analisar a realidade, questionar desigualdades e participar de forma consciente da vida social, vem sendo substituída por um modelo tecnicista centrado em competências produtivas e comportamentais?

Compreender essas transformações exige reconhecer que a educação nunca foi neutra pois ela expressa projetos de sociedade e interesses políticos. Nesse sentido, Louis Althusser (1980) chama atenção para o papel da escola na reprodução das ideologias dominantes, enquanto Paulo Freire (1970) propõe uma educação libertadora, capaz de despertar a consciência crítica para a transformação da realidade.

Complementando essa ideia, no âmbito da Geografia escolar, Lana Cavalcanti (2016) reforça a importância de práticas pedagógicas que ajudem o estudante a compreender o espaço como uma construção social, marcada por relações de poder e desigualdade, para complementar esse ponto de vista, Katuta (2019) reflete sobre como as políticas neoliberais têm enfraquecido a autonomia docente e transformado o currículo em um produto a serviço do mercado. Essa lógica também é observada por Moraes et al.(2018), ao analisarem que a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular reforçam uma racionalidade política e econômica que se expressa na fragmentação do ensino e na desvalorização das Ciências Humanas.

Com base nesses referenciais, esta pesquisa buscou discutir as contradições que envolveram a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, especialmente no contexto de Mato Grosso do Sul, analisando seus impactos no ensino de Geografia e na formação crítica de estudantes da rede pública.

Desse modo, o objetivo geral da pesquisa foi compreender os impactos da Reforma do Ensino Médio e como essas mudanças influenciaram a formação crítica dos estudantes e o trabalho docente. Os objetivos específicos consistiram em: analisar como a BNCC (2018) e o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2020) redefiniram o ensino de Geografia no Ensino Médio; evidenciar possíveis processos de enfraquecimento da área; investigar as percepções e práticas de professores de Geografia diante das transformações curriculares; identificar estratégias docentes de resistência e de manutenção de uma educação crítica e emancipadora.

Portanto, esta pesquisa parte do entendimento de que questionar o currículo escolar é também questionar a estrutura social que o sustenta. Afinal, como ensinar os estudantes a serem críticos e pensantes se a base escolar ainda é moldada para preservar o status quo (estado atual das coisas), mantendo as mesmas lógicas de exclusão que historicamente nos negam o direito a uma educação emancipadora?

Assim, portanto, considerando todas as reflexões apresentadas, passo agora à exposição do percurso metodológico, da fundamentação teórica e da análise dos dados produzidos a partir das falas das professoras de Geografia da rede pública de Três Lagoas (MS), evidenciando tanto as contradições presentes no currículo quanto às estratégias de resistência construídas no cotidiano escolar. E, ao fazer isso, não me coloco apenas como pesquisadora que observa e descreve, mas como sujeito que sente, vive e atravessa essas mesmas estruturas que analisa. Reivindico aqui o direito de produzir conhecimento a partir do meu lugar de mulher negra, periférica e formada pela escola pública afirmando que minha presença, minha escrita e minha voz também são formas de resistência.

Este trabalho, portanto, é mais do que uma pesquisa: é uma tomada de posição diante de um sistema educacional que insiste em silenciar corpos como o meu. É, sobretudo, a afirmação de que seguimos existindo, pensando e lutando por uma educação verdadeiramente crítica, humana e emancipadora.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e analítica, fundamentada nas obras de Gil (2008), Severino (2007) e Triviños (1987). Segundo esses autores, tal abordagem é adequada para analisar fenômenos educacionais em seu contexto social e político, possibilitando uma compreensão mais aprofundada das experiências, percepções e práticas dos sujeitos envolvidos, pois:

A classificação das pesquisas em exploratórias, descritivas e explicativas é muito útil para o estabelecimento de seu marco teórico, ou seja, para possibilitar uma aproximação conceitual. Todavia, para analisar os fatos do ponto de vista empírico, para confrontar a visão teórica com os dados da realidade, torna-se necessário traçar um modelo conceitual e operativo de pesquisa. (Gil, 2002, p. 43).

Enquanto para Triviños, “compreender a abordagem qualitativa é antes de tudo reconhecer uma postura teórica para desvelar o fenômeno investigado, pois a neutralidade teórica para escrever sobre o objeto pode significar uma dimensão positivista da explicação” (Triviños, 1987, p. 116). Já, (Severino, 2014, p.120), complementa que:

As pesquisas de natureza qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Severino, 2014, p.120).

O procedimento metodológico adotado consistiu em uma análise documental crítica do Currículo de Referência do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul (2020), tomando a Base Nacional Comum Curricular (2018) BNCC, como documento central de referência e comparação. A análise foi orientada pela compreensão de que os currículos não são estruturas neutras expressando projetos políticos, disputas ideológicas e interesses de classe, que se materializam nas escolhas sobre o que ensinar, como ensinar e com qual finalidade.

A investigação partiu, então, do questionamento sobre até que ponto essas orientações estão presentes nas políticas curriculares atuais e de que maneira influenciam o papel formativo da Geografia no ensino médio nas escolas públicas.

No decorrer das leituras realizadas para o aprofundamento teórico do tema, foram utilizados como base autores como Louis Althusser (1980), Paulo Freire (1970), Marcos Antônio Campos Couto (2016), Ângela Massumi Katuta (2019), Eliana Marta Barbosa de Moraes et al. (2018) e Lana Cavalcanti (2008). Esses referenciais orientaram a análise do currículo e das políticas educacionais, possibilitando compreender como a Reforma do Ensino Médio e o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2020) expressam projetos políticos e ideológicos que impactam o ensino de Geografia.

Nesse sentido, Mato Grosso do Sul apresenta características singulares que ajudam a compreender os desafios e potencialidades do ensino de Geografia. O estado está localizado na região Centro-Oeste do Brasil e se destaca por sua riqueza natural, social e cultural, com paisagem marcada pelo encontro de biomas únicos, como o Pantanal e o Cerrado, que dão forma a um território diverso e cheio de contrastes (IBGE 2023).

A economia do estado tem forte base no agronegócio e na pecuária, atividades que convivem com modos de vida tradicionais e com a presença significativa de povos indígenas e comunidades locais que preservam saberes e culturas próprias. No entanto, Mato Grosso do Sul também apresenta uma parcela expressiva da população em situação de vulnerabilidade social.

A análise parte do contexto de Mato Grosso do Sul, estado marcado por fortes desigualdades socioeconômicas e territoriais. De acordo com o Censo 2022, 33,3% da população sul-mato-grossense vive com renda per capita inferior a R\$ 665, além de concentrar uma das maiores populações indígenas do país, com 116,3 mil pessoas, muitas em condições de precarização histórica (IBGE, 2023; AGRAER, 2023). Esses fatores evidenciam um território caracterizado pela coexistência de diversidade étnica e vulnerabilidades estruturais, que incidem diretamente sobre a educação pública.

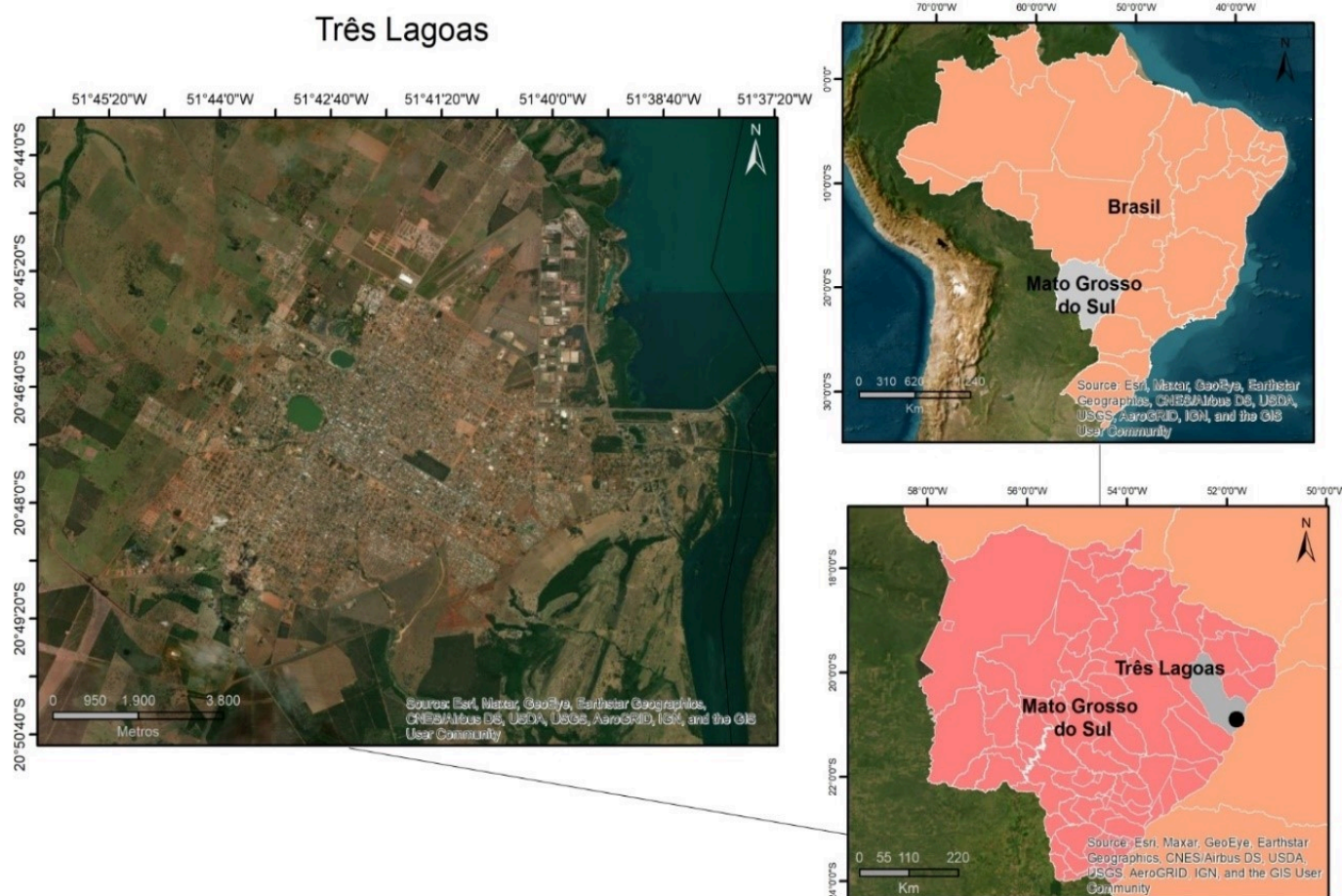
Ao delimitar essa realidade para Três Lagoas, município onde se desenvolve o estudo, observa-se a reprodução das tensões entre crescimento econômico e desigualdades sociais. Segundo dados do IBGE (2021), disponíveis no portal Cidades e Estados (IBGE, 2024), Três Lagoas apresenta um dos maiores PIBs per capita do estado, alcançando R\$ 104.352,12. Apesar disso, o município ainda mantém históricos índices de baixa renda: em 2010, aproximadamente 30% da população vivia com até meio salário mínimo per capita (IBGE, 2010).

Em 2022, Três Lagoas atingiu 132.152 habitantes, com projeção de crescimento contínuo, e apresentou uma composição racial majoritariamente não branca: cerca de 51% da população era formada por pessoas pardas e pretas, além da presença de grupos indígenas e amarelos (IBGE, 2022).

No mercado de trabalho, a dualidade também se intensifica. Em 2023, havia 51.166 empregos formais, enquanto a informalidade alcançava 66.887 trabalhadores, superando o número de vínculos regulares (IBGE, 2023). Nesse cenário, a rede municipal de ensino que, em 2024, registrou 19.176 matrículas no Ensino Fundamental e 5.077 no Ensino Médio (IBGE, 2024) enfrenta o desafio de atuar em um território onde a expansão industrial convive com desigualdade racial, precarização laboral e vulnerabilidade social.

Dessa forma, o município de Três Lagoas, localizado na porção leste de Mato Grosso do Sul (Figura 1), foi selecionado como recorte empírico por representar de maneira expressiva as dinâmicas e desigualdades que atravessam a educação pública no estado. Além disso, trata-se de um território que compõe o espaço de vivência e de realização de estágio da autora, o que favoreceu uma aproximação direta com o cotidiano escolar e permitiu compreender, de forma situada, os desafios enfrentados pela rede de ensino.

Figura 1:Localização do Estado de Mato Grosso do Sul e do município de Três Lagoas



Fonte: Freitas, Ortiz e Silva (2023), Imagens USGS (2023), base cartográfica IBGE (2010)

De forma resumida a metodologia do trabalho consistiu em:

1. Levantamento documental: Com análise do Currículo de Referência do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul (SED/MS, 2021), artigos e revistas relacionados à implementação da BNCC, com o objetivo de identificar alterações estruturais e pedagógicas no componente de Geografia e compreender como essas mudanças se refletem no ensino e na formação crítica dos estudantes.

2. Levantamento teórico: Para o aprofundamento crítico sobre as relações entre educação, currículo e ideologia, situando o ensino de Geografia nas transformações trazidas pela Reforma do Ensino Médio e pela BNCC. Essa etapa permitiu estabelecer um diálogo entre diferentes perspectivas sobre currículo e educação, evidenciando que as mudanças não são neutras, mas expressam interesses políticos, econômicos e ideológicos.
3. Questionário semi-estruturado: Nessa terceira etapa foi aplicado um questionário para duas professoras de diferentes formações em geografia que atuam em escola pública no município de Três Lagoas.

No quadro abaixo, apresentamos a caracterização das professoras com mais detalhes.

Quadro 2: Caracterização das professoras

PROFESSORA 1	PROFESSORA 2
Licenciatura e Mestrado em Geografia	Licenciatura em Geografia
Trabalha em escola pública	Trabalha em escola pública
Atua no ensino médio	Atua no ensino fundamental e médio

Fonte: (autoria própria, 2025).

O questionário ocupou parte importante do trabalho, e com sua aplicação para professores foi possível captar percepções, desafios e experiências diante da nova organização curricular. O questionário abordou temas como implantação do novo currículo, mudanças na carga horária e práticas pedagógicas, presença da Geografia no novo modelo e impactos percebidos na formação dos estudantes.

Para a análise dos dados, adotei a abordagem proposta por Bardin (2016), que estabelece quatro etapas principais no processo de análise: organização, codificação, categorização e inferência. Assim, busquei articular, tanto na análise documental quanto nas entrevistas, as falas docentes aos referenciais teóricos e ao contexto político-educacional. Ainda que esse método não tenha sido aplicado integralmente em suas quatro etapas, sua utilização, apoiada também nas contribuições de Pereira (2020), que auxiliaram na compreensão do método, permitiu identificar contradições, tensões e práticas de resistência que caracterizam o ensino de Geografia no atual cenário curricular.

Logo, a metodologia adotada buscou integrar teoria e prática, valorizando a voz dos professores como sujeitos de conhecimento e resistência e contribuindo para a compreensão crítica do papel da Geografia na formação dos estudantes da escola pública.

Figura 3: Amostra do questionário aplicado às professoras participantes da pesquisa

QUESTIONÁRIO

1- Você acredita que o ensino de Geografia em sua escola ainda segue uma abordagem tradicional SIM, NÃO OU EM PARTES?

2- A Reforma do Ensino Médio contribuiu para ampliar ou limitar a possibilidade de uma abordagem crítica no ensino de Geografia? AMPLIOU, LIMITOU, NÃO INTERFERIU DIRETAMENTE OU NÃO SEI INFORMAR

3- Em sua prática docente, você percebe espaço para desenvolver uma abordagem crítica ou tradicional na Geografia?

4- Como você avalia a influência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na definição dos conteúdos e metodologias do ensino de Geografia? POSITIVA, NEGATIVA OU NEUTRA?

5- A estrutura dos itinerários formativos facilita ou dificulta o trabalho com temas geográficos contemporâneos e relevantes para os estudantes? FACILITA ou DIFICULTA ?

Fonte: (Autoria própria, 2025)

As coletas ocorreram entre maio e junho de 2025. A combinação entre análise documental, fundamentação teórica e relatos docentes permitiu lançar um olhar investigativo sobre o currículo do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul, evidenciando que, embora o discurso das políticas enfatize inovação e autonomia, emergem tensões e contradições no cotidiano escolar.

Portanto, a pesquisa não se limitou a apontar falhas ou limitações da Reforma do Ensino Médio, mas buscou compreender seus efeitos reais no ensino de Geografia e na formação dos estudantes, especialmente nas escolas públicas, onde essas políticas assumem contornos mais complexos.

Em seguida, avançou-se para a etapa de processamento e análise dos dados. Esse movimento envolveu múltiplas leituras, interpretações e retornos ao material empírico, sempre em diálogo estreito com o referencial teórico que fundamenta a pesquisa. Esse processo permitiu identificar nuances importantes sobre como as professoras vivenciam o cotidiano escolar diante das mudanças recentes, bem como as formas pelas quais interpretam, ressignificam e, em muitos casos, resistem às transformações curriculares impostas pela Reforma do Ensino Médio.

As reflexões oriundas dessa análise, articuladas às contribuições dos autores estudados, serão aprofundadas nas subseções a seguir.

3. CONTEXTO EDUCACIONAL NO BRASIL: Geografia e a Reforma do Ensino Médio

Quando falamos sobre currículo, sobre a política que está por trás dele e sobre as intenções que o moldam, não tem como deixar de olhar para a história da educação brasileira. A forma como a escola foi construída ao longo do tempo diz muito sobre quem teve o direito de aprender, quem foi deixado de fora e quais interesses estavam por trás de cada mudança. Entender essa trajetória é também entender por que a educação, até hoje, é um espaço de disputa entre a formação crítica e a simples preparação para o mercado.

Segundo Saviani (2008), a educação é uma atividade mediadora no seio da prática social global; ela tanto reflete as condições históricas existentes quanto pode atuar na sua transformação. Assim, compreender a história da educação brasileira é entender como cada período expressou uma determinada forma de organização social, moldando o currículo e o próprio sentido de educar.

De acordo com Jesus (2019), o autor do livro História e Geografia do Brasil a educação no Brasil começou no período colonial em 1549, com a chegada dos jesuítas membros da Companhia de Jesus, ordem religiosa fundada em 1540 junto com os portugueses logo, eles foram os primeiros a organizar o ensino por aqui, mas esse ensino não era para todos, pois o foco era catequizar os povos indígenas e manter o controle da Coroa portuguesa. Nessa época a educação era extremamente religiosa, voltada para a obediência, para ensinar a fé e garantir que todos seguissem a mesma ordem social.

O acesso à educação era restrito, pois seu principal objetivo era atender às demandas da sociedade colonial, que buscava manter a ordem social e garantir a obediência à Coroa portuguesa. Dessa forma, apenas os meninos, em sua maioria provenientes de famílias mais favorecidas, tinham acesso à leitura e à escrita, enquanto as meninas e os povos indígenas eram excluídos ou submetidos a uma educação voltada exclusivamente à catequese.

Nesse contexto, o ensino servia mais para moldar comportamentos e consolidar valores religiosos do que para desenvolver o pensamento crítico. Logo, percebemos que desde o início a escola se configurou como um espaço de dominação cultural e ideológica, priorizando a fé e a obediência em detrimento da liberdade e da reflexão.

Um exemplo marcante na história do Brasil trata-se do período de ditadura civil empresarial militar na qual, entre outros aspectos a educação passou a ser usada como um instrumento de controle e em consequência disso a escola deixou de ser um espaço de liberdade e passou a ser usada para garantir a obediência e o silêncio, as aulas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Diante desse cenário, Saviani (2008) destaca que a escola pode servir tanto à dominação quanto à libertação, sendo um espaço de

contradições: ao mesmo tempo em que reproduz as desigualdades, também pode contribuir para superá-las. Foi nesse cenário de censura que surgiram educadores como Paulo Freire, que defendiam uma prática pedagógica libertadora e crítica.

Com a redemocratização, veio a esperança de uma educação para todos. A Constituição de 1988 e a LDB de 1996 representaram grandes conquistas, reconhecendo a educação como um direito e buscando ampliar o acesso. No entanto, apesar dos avanços, ainda carregamos muitas marcas do passado, as desigualdades continuam presentes e a Não raras vezes, pode estar ainda reproduzindo o mesmo modelo excludente de séculos atrás.

Em tempos mais recentes, temos o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei 13.005/2014, para o decênio de 2014/2024, e prorrogado até 31 de dezembro de 2025, de acordo com a Lei 14.934/2024. O PNE é um plano estratégico, instituído por lei, que estabelece diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a educação no Brasil ao longo de dez anos, para orientar e promover a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis e modalidades de ensino.

Nesse cenário, em 2017 é homologada a Base Nacional Comum Curricular -BNCC para Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em 2018 para Ensino Médio. A BNCC consiste em documento que estabelece as aprendizagens essenciais (competências, habilidades e conhecimentos) que todos os alunos da educação básica no Brasil, de escolas públicas e privadas, devem desenvolver ao longo de sua formação.

Desse modo, com a implementação da BNCC e a Reforma do Ensino Médio(Lei nº 13.415/2017), novos desafios surgiram, as políticas atuais influenciadas por interesses econômicos, tentam transformar a escola em um espaço voltado à produtividade e ao mercado, deixando em segundo plano o pensamento crítico. Para Saviani (2008), é fundamental resgatar o papel político e transformador da educação, fazendo da escola um espaço de emancipação e consciência crítica.

Com a breve contextualização nota-se o quanto a educação vai se tornando cada vez mais técnica e menos humana. Isso preocupa, porque o papel da escola deveria ser o de formar sujeitos conscientes e não apenas trabalhadores treinados. Portanto, olhar para toda essa história é perceber que a educação brasileira sempre foi marcada por disputas entre o ensinar e o doutrinar, entre o formar para o mercado e o formar para a vida, entre o obedecer e o pensar. E é justamente por isso que falar de currículo é falar de escolhas políticas, ideológicas e sociais, pois quando pensamos em uma educação verdadeiramente transformadora, pensamos em uma escola que liberta, que dá voz e que reconhece o aluno como sujeito da sua própria história.

3.1. Reestruturação Curricular e o Ensino de Geografia: BNCC e Currículo de Mato Grosso do Sul

No Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) a educação básica é organizada em três etapas principais: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, essa é a base fundamental do nosso sistema educacional e deve priorizar a garantia de que todos tenham uma formação comum essencial para exercer a cidadania e se desenvolver plenamente como pessoas.

.Com a reestruturação do Ensino Médio no Brasil, trazida pela Lei nº 13.415/2017 e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), mudou bastante a forma como o currículo é organizado, pois as disciplinas passaram a ser agrupadas por áreas do conhecimento, e a Geografia, que antes tinha um espaço próprio, foi incorporada à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, junto com História, Filosofia e Sociologia.

A ideia apresentada é formar estudantes mais autônomos, com competências e habilidades voltadas à construção do projeto de vida e ao protagonismo juvenil. No entanto, na prática, essa mudança trouxe desafios importantes, principalmente para a Geografia, que acabou perdendo um espaço considerável e tempo dentro da grade curricular. Essa redução enfraquece o caráter crítico da disciplina, que é justamente o que ajuda o estudante a compreender conceitos centrais da Geografia, como espaço, poder e território.

Compreendo que, o espaço refere-se ao ambiente social e físico em que as relações humanas se estabelecem, englobando aspectos culturais, econômicos e ambientais. O poder diz respeito à capacidade de grupos ou instituições de influenciar decisões, organizar recursos e impor regras sobre outros indivíduos ou espaços. Já o território é uma porção delimitada do espaço que é apropriada, controlada ou reivindicada por grupos sociais ou pelo Estado, sendo um lugar de disputa e organização social.

A BNCC (2018) define que a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deve desenvolver o pensamento crítico, a compreensão das relações sociais e culturais e a capacidade de agir de forma ética na sociedade. Na teoria, isso parece favorecer o trabalho da Geografia, já que ela sempre teve esse papel de leitura e interpretação do espaço. Mas, quando o ensino é feito por áreas, as especificidades de cada disciplina acabam se misturando, o que dificulta o aprofundamento de conceitos essenciais, como o território, a natureza, a globalização e as desigualdades socioespaciais. Portanto, a Geografia, nesse contexto, corre o risco de ser vista de forma superficial, perdendo seu potencial de análise sobre os problemas que fazem parte do cotidiano dos estudantes.

Como analisa Couto (2016), essa proposta de organização do conhecimento por áreas tende a diluir a identidade das disciplinas, comprometendo a compreensão da totalidade dos fenômenos geográficos e enfraquecendo o caráter crítico que a geografia deve exercer na formação dos estudantes. Desse modo, foi identificado como o discurso da flexibilização e da formação por competências contribui para o enfraquecimento de uma educação crítica e emancipadora, especialmente no componente curricular de Geografia.

O autor argumenta que, [...] “a ênfase nas competências e habilidades, presentes nos documentos curriculares recentes, traduz a lógica de um modelo neoliberal que transforma a educação em um instrumento de adaptação ao mercado, enfraquecendo sua dimensão crítica e emancipadora” (COUTO, 2016, p. 34).

Logo, o autor destaca que a BNCC (2018) reflete políticas educacionais neoliberais e serve mais à adaptação dos sujeitos ao mercado de trabalho do que à superação das desigualdades sociais.

Com a implementação da reforma, reafirmo que a Geografia deixou de ter carga horária obrigatória em todos os anos do Ensino Médio, sendo inserida na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, de forma compartilhada com outras disciplinas. Sua presença efetiva no currículo depende, portanto, da organização da escola e da escolha dos estudantes nos Itinerários Formativos, o que provoca fragmentação e descontinuidade do ensino geográfico, frequentemente substituindo conteúdos estruturantes por projetos pontuais e descontextualizados. Além disso, a rotatividade de professores e a falta de especialistas dedicados à disciplina agravam essa situação, dificultando a implementação de práticas pedagógicas consistentes e comprometendo o desenvolvimento de uma visão crítica dos estudantes.

Outro ponto analisado é que a BNCC prioriza o desenvolvimento de competências e habilidades, deixando em segundo plano conteúdos específicos por componente curricular. Essa proposta busca aproximar a escola da realidade dos estudantes e prepará-los para o mercado de trabalho. No entanto, esse foco pode afastar a educação de seu papel mais crítico e reflexivo, transformando o aprendizado em algo mais técnico e voltado à produtividade. No caso da Geografia, isso significa limitar o olhar sobre o espaço geográfico, deixando de lado as discussões mais profundas sobre sociedade.

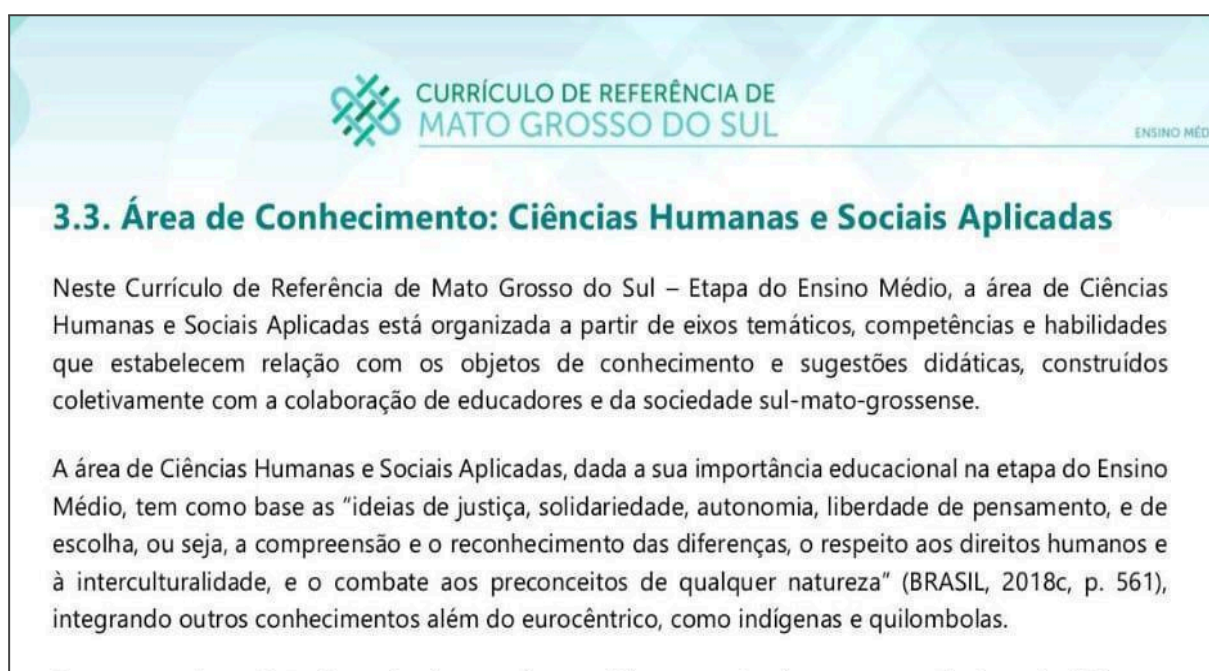
Em suma, entendo que a reestruturação curricular trazida pela BNCC e pela Reforma do Ensino Médio aparece com o discurso da inovação, mas que pode trazer riscos de enfraquecimento das disciplinas que são fundamentais para a formação crítica dos estudantes.

Nesse cenário, a Geografia precisa se reafirmar como um conhecimento indispensável para compreender o mundo, refletir sobre o espaço e as desigualdades e pensar em alternativas para transformá-lo. Logo, o papel do professor revela-se, como o de um defensor da reflexão e do pensamento crítico, alguém que, mesmo diante de um currículo cada vez mais moldado pelas

exigências do mercado, insiste em manter viva a essência humana e transformadora da educação. Freire, (1970).

Em Mato Grosso do Sul, essa reestruturação se materializa no Currículo de Referência do Ensino Médio (2020), elaborado em consonância com a BNCC. Conforme o próprio documento (Mato Grosso do Sul, 2020, p. 69–70), a organização curricular do estado prevê uma carga horária total de 3.000 horas, distribuídas entre 1.800 horas de Formação Geral Básica, na qual a Geografia está incluída, e 1.200 horas destinadas aos Itinerários Formativos. Essa divisão evidencia como o currículo estadual incorpora as diretrizes nacionais e reorganiza as áreas do conhecimento dentro do Novo Ensino Médio conforme mostra a figura 4.

Figura 4: Amostra da área de conhecimento Ciências Humanas



Fonte: Mato Grosso do Sul (2020)

Com esta organização, na prática a Geografia vem sendo trabalhada dentro de projetos mais amplos, mas até que ponto essa integração não faz com que a disciplina perca seu espaço e sua identidade própria?

Durante o estágio obrigatório em escolas públicas locais, constatamos que, no Ensino Médio, o componente curricular de geografia está presente da seguinte forma: Com oferta reduzida, geralmente em apenas um período semanal por turma e distribuída de maneira espaçada ao longo da semana, o que evidencia uma carga horária limitada. Diante disso, questiono como o professor pode se reinventar diante desse cenário, encontrando formas de abordar conceitos como território, sociedade, economia e cultura sem que eles se diluam em propostas interdisciplinares?

O componente curricular Geografia tem como ponto de partida a reflexão sobre a **ocupação humana e a transformação do espaço geográfico**. Assim, discute conceitos fundamentais da disciplina, como paisagem, região, espaço, lugar e território. De forma relevante, a apropriação desses conceitos faculta ao estudante condições teóricas para a leitura analítica do espaço, a observação de realidades concretas, a pesquisa em fontes locais e regionais, e a contextualização crítica de questões sobre territorialidade e espacialidade. **O foco do aprofundamento dos objetos de conhecimento desse componente é a compreensão de culturas, identidades, crenças e valores**, de modo a permitir ao estudante posicionar-se de forma proativa frente aos processos geopolíticos que geram e transformam os espaços nos quais está inserido (Mato Grosso do Sul; 2021, p. 260, grifo nosso).

Dessa maneira reflito que o Currículo de MS (2020), ao dizer que a geografia parte da reflexão sobre a ocupação humana e a transformação do espaço, entende-se que a disciplina contribui o estudante a compreender o mundo em que vive, logo, a geografia é vista como um caminho para entender as relações entre as pessoas e natureza, mostrando como cada um de nós faz parte das mudanças que acontecem no espaço. Assim, o Currículo de MS (2020) reconhece a importância da Geografia para formar cidadãos mais conscientes, críticos e capazes de pensar sobre o lugar que ocupam e o papel que desempenham na sociedade, contudo noto que no cotidiano escolar desenvolver essa abordagem é um desafio.

Nessa perspectiva, a compreensão da educação brasileira e das transformações recentes no Ensino Médio requer uma análise que vai muito além dos aspectos pedagógicos, adentrando o campo político e ideológico que o estrutura. Conforme Althusser (1980) afirma em seu livro Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado, a escola é um dos principais aparelhos responsáveis pela reprodução da ideologia dominante. Dessa forma, a educação deixa de ser concebida como um direito universal e passa a ser tratada como um mecanismo de ajuste social, cuja função é atender às exigências imediatas do capital.

Essa reflexão dialoga profundamente com o pensamento de Paulo Freire (1970), que critica a chamada “educação bancária”, aquela em que o estudante é visto apenas como alguém que deve receber e acumular informações. Freire defende uma educação libertadora, construída no diálogo e na troca de experiências, em que o saber nasce da realidade e do encontro entre educador e educando. Nessa perspectiva, aprender é um ato de liberdade e de humanização, pois permite que cada pessoa reconheça a si mesmo como sujeito histórico, capaz de compreender e transformar o mundo em que vive.

Nas últimas décadas, nota-se que as políticas educacionais influenciadas por ideais neoliberais têm enfraquecido a visão exposta antes, priorizando uma formação voltada para a produtividade e o mercado de trabalho, em vez de promover o desenvolvimento crítico, ético e cidadão dos estudantes.

Diante de todas essas transformações, torna-se necessário questionar até que ponto a reestruturação curricular do Ensino Médio representa, de fato, uma mudança significativa para a melhoria do ensino. Mais do que uma simples reorganização de conteúdos, ela parece refletir um projeto mais amplo, permeado por intenções políticas, econômicas e sociais.

Conforme discutimos, torna-se evidente que o debate sobre o Ensino Médio não pode ser dissociado das influências da lógica de mercado, que orienta parte das reformas recentes e redefine prioridades formativas dentro da escola pública. Logo, essa perspectiva ajuda a compreender como determinados discursos são fortalecidos enquanto outros são marginalizados, impactando diretamente o papel das áreas do conhecimento e o sentido social da educação.

A partir dessas reflexões, avançamos para o próximo tópico “Ensino Médio sob análise: foco na lógica do mercado?” no qual aprofundamos essa discussão e examinamos de que maneira tais orientações têm moldado o currículo, as práticas pedagógicas e a experiência dos estudantes.

3.2 Uma análise do Ensino Médio e mercantilização da educação

Em um de seus trabalhos, Ângela Katuta (2019) chama atenção em seu texto a Mercantilização e financeirização da educação brasileira para um ponto essencial: desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) até a BNCC, a lógica mercantil e financeira que orienta a educação brasileira praticamente não mudou. Segundo ela, ainda existe um processo de mercantilização e propagação da lógica financeira da educação, em que a escola é tratada cada vez mais como um espaço de produção de resultados e de adaptação às demandas do mercado, e não como um lugar de formação crítica e emancipatória. Podemos ver essa afirmação na seguinte citação:

Desde os **Parâmetros Curriculares Nacionais** até o momento, com a **Base Nacional Comum Curricular**, do ponto de vista ontológico e epistemológico **não ocorreram mudanças significativas** entre estes documentos, produzindo-se mais do mesmo, o que oculta os poucos investimentos em condições materiais de trabalho e salário docente, elementos fundamentais **para a melhoria da qualidade da educação**. (Katuta, 2019, p. 89, grifo nosso).

Com base no que foi exposto entendo que o currículo deixa de ser um instrumento de libertação e passa a funcionar como uma ferramenta de controle, pautada por metas, índices de desempenho e competências alinhadas à lógica do capital.

Ao refletir sobre essa análise, percebo como essa realidade se manifesta de forma muito clara no cotidiano das escolas públicas por meio de diferentes aspectos como por exemplo a pressão por resultados, as avaliações padronizadas e a falta de condições estruturais acabam reduzindo o papel da escola a cumprir metas, em vez de promover aprendizagens significativas. O discurso da inovação e da flexibilidade, presente nas reformas recentes, na prática, vem acompanhado de um esvaziamento do sentido humano e crítico da educação, substituído por um modelo mais técnico e instrumental.

Essa perspectiva se aproxima do que Couto (2016) discute ao afirmar que as políticas educacionais no Brasil expressam projetos de sociedade, e não apenas decisões pedagógicas neutras. Ou seja, por trás de cada reforma curricular, existe um projeto político e econômico que define qual tipo de sujeito se pretende formar. No caso da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, o perfil desejado parece ser de um indivíduo produtivo e flexível capaz de se ajustar às exigências do mercado, mas pouco preparado para questionar as desigualdades e as estruturas que sustentam esse próprio sistema.

Ao observar o Currículo de Referência do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul (2020), essa influência é perceptível. Pois, o documento adota a mesma estrutura da BNCC destacando as competências gerais e o desenvolvimento do “projeto de vida”, elementos fortemente associados à lógica do empreendedorismo e da responsabilização individual. Logo, vemos isso claramente na figura.

Figura 5: Currículo referencial de MS

O componente curricular Projeto de Vida objetiva fomentar o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas e socioemocionais dos estudantes, desde a etapa do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, conforme estabelece a BNCC, no item 6 (seis) das Competências Gerais da Educação Básica:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 9)

Fonte: (Mato Grosso do Sul, 2020).

Com base nessa figura 5, eu, como futura professora e pesquisadora, vejo nesse discurso um afastamento da função social da escola que é formar sujeitos críticos, capazes de compreender as desigualdades do espaço e de agir para transformá-las. No lugar disso, forma-se o “sujeito do desempenho”, que aprende a se adaptar, mas não a compreender.

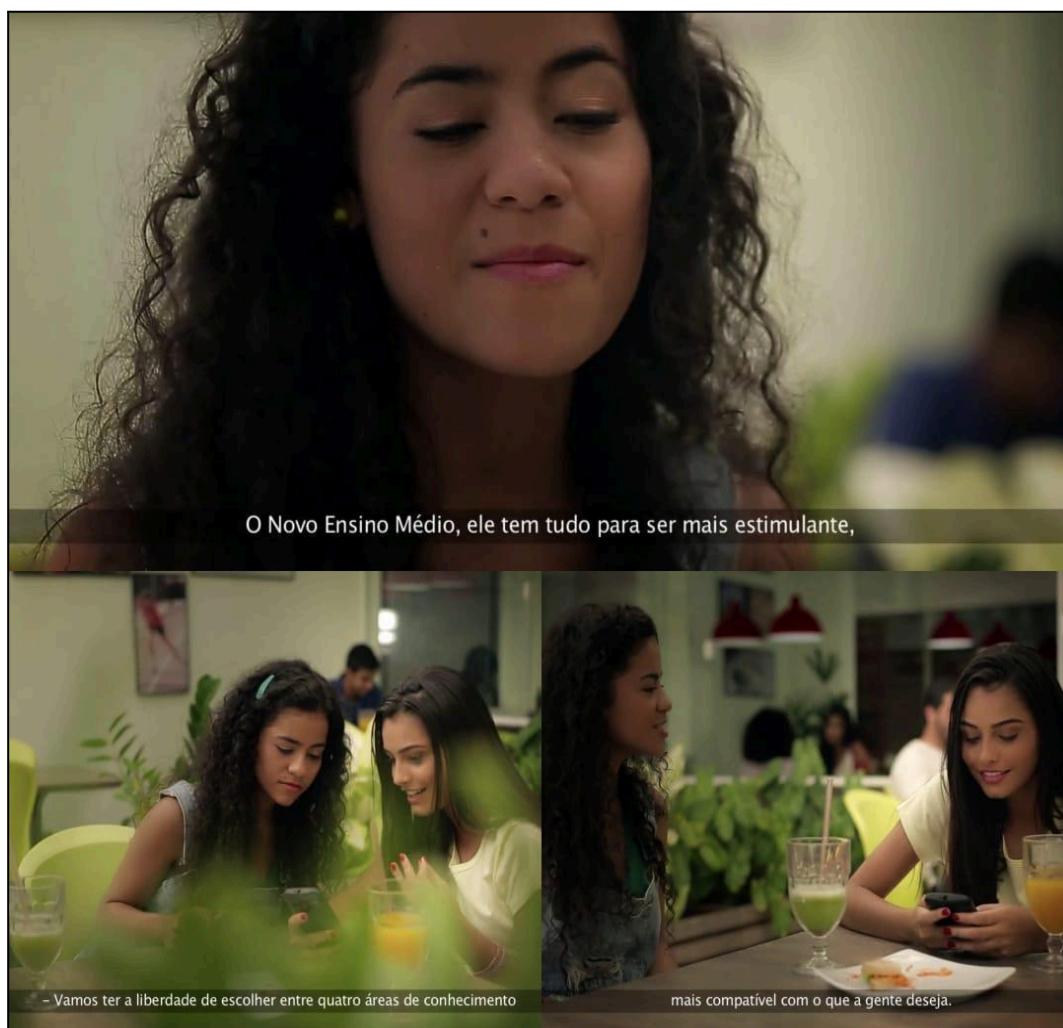
Katuta (2019) chama esse fenômeno de apagão pedagógico global, um processo em que o pensamento crítico é apagado pela racionalidade do mercado e é literalmente o que percebo na prática escolar, professores com menos tempo para trabalhar os conteúdos, itinerários formativos genéricos e uma cobrança por resultados que esvazia o sentido educativo da geografia. Essa disciplina, que deveria ajudar o estudante a entender as contradições do espaço e as relações entre sociedade e natureza, passa a ser tratada como um complemento dentro de projetos interdisciplinares que, muitas vezes, carecem de profundidade

Na minha visão, um dos grandes desafios da educação atual é resgatar o sentido social da escola como um espaço de pensamento crítico, diálogo e transformação e manter viva essa dimensão crítica é, portanto, uma forma de resistência diante de uma educação cada vez mais voltada à lógica do mercado.

3.3 A reforma do ensino médio: Desafios e contribuições da Geografia

Quando a Reforma do Ensino Médio foi anunciada, ela veio acompanhada de um discurso otimista, pois era falado em modernizar a escola, aproximar o ensino da realidade dos jovens e dar a eles mais liberdade para escolher o que estudar. Esse discurso é evidenciado em um comercial do Ministério da Educação (MEC) veiculado no YouTube, no qual duas jovens conversam sobre a falta de motivação em estudar matérias que não despertam seu interesse conforme mostra a figura 6.

Figura 6: Propaganda do novo EM



Fonte: (Ministério da educação, 2017).

Durante o diálogo, uma das personagens menciona as mudanças trazidas pelo novo Ensino Médio, conforme a BNCC. Ela explica que, além das disciplinas obrigatórias e essenciais para a formação geral, os estudantes poderão escolher parte dos conteúdos de acordo com suas preferências e objetivos.(Ministério da educação,2017). Contudo, o tom publicitário do vídeo revela uma tentativa de legitimar a Reforma sob a aparência de modernização, ocultando as contradições estruturais que atravessam o ensino público.

No vídeo a educação é apresentada como um produto que precisa ser ajustado às demandas do mercado e às expectativas de empregabilidade, e não como um direito social voltado à formação crítica e cidadã.

O comercial do MEC exemplifica muito bem como o discurso da Reforma do Ensino Médio foi construído para transmitir uma imagem positiva e modernizadora, no entanto, por trás dessa

narrativa há uma lógica mais profunda que reflete o avanço do pensamento neoliberal sobre a educação, transformando a escola pública em um espaço cada vez mais subordinado às exigências do mercado.

Por meio dos meus estágios realizados na escola pública Estadual D.A localizada em Três Lagoas MS, pude observar que muitas escolas ainda enfrentam a falta de estrutura, a sobrecarga de trabalho dos professores e a ausência de recursos para garantir a diversidade de itinerários formativos que a Reforma promete e muitas das delas sequer têm condições de oferecer todos os componentes curriculares, fazendo com que os estudantes acabam sendo limitados a poucas opções, que não refletem suas reais vontades nem suas necessidades de formação. Além disso, o discurso da personalização do ensino esconde uma questão mais profunda que é a desigualdade estrutural.

Com propriedade, posso falar por exemplo, que nas escolas particulares a Reforma pode até representar mais oportunidades de escolha e de inovação, já nas escolas públicas a realidade é totalmente diferente. É nelas que estudam a maioria dos jovens brasileiros em sua maioria negros, de baixa renda, vindos das periferias, que enfrentam diariamente a falta de estrutura, de recursos e de perspectivas. Falo aqui também a partir da minha própria experiência, como uma mulher negra e periférica que estudou em escola pública durante toda a infância e adolescência, que sabe o quanto o discurso de “igualdade de oportunidades” não se sustenta diante das condições concretas de quem depende exclusivamente da educação pública.

Esses jovens, assim como eu em uns anos atrás, carregam sonhos e potenciais enormes, mas se deparam com um sistema que insiste em tratá-los como números, limitando seus caminhos em nome de uma suposta modernização. A Reforma, que deveria ampliar horizontes, muitas vezes acaba reforçando as mesmas barreiras que sempre existiram e é justamente aí que mora a contradição.

É nesse contexto que o ensino de geografia se torna ainda mais essencial, mais do que uma disciplina de conteúdos, a geografia é uma ferramenta de leitura do mundo, de reconhecimento das desigualdades e de compreensão do espaço em que vivemos. Por meio dela, os estudantes aprendem a enxergar o território não apenas como um lugar físico, mas como o resultado de relações sociais, econômicas e políticas.

Como afirma Lana Cavalcanti (2008) ensinar geografia é possibilitar ao aluno compreender o espaço em que vive, reconhecendo-se como sujeito que produz e transforma esse espaço. Essa visão dialoga profundamente com minha própria trajetória e com o sentido que eu atribuo à educação: a de formar sujeitos capazes de ler o mundo e agir sobre ele. Portanto, percebemos que a geografia tem o poder de despertar a consciência crítica e é justamente esse poder que vem sendo enfraquecido quando o ensino se torna cada vez mais técnico e voltado ao mercado.

Logo, o currículo, ao ser guiado por competências e habilidades, reduz o espaço para reflexões sobre o papel do ser humano na sociedade e para discussões sobre temas como desigualdade, racismo, meio ambiente e cidadania. Logo, quando o tempo e o espaço para essas reflexões diminuem, a escola deixa de ser um espaço de libertação, como defendia Paulo Freire (1970), e passa a reproduzir a lógica de um sistema que seleciona e exclui.

Nesse ponto, o pensamento de Lana Cavalcanti (2019) é essencial para compreender o que está em jogo. A autora critica o modo como as políticas curriculares atuais, ao priorizarem a aprendizagem por competências, acabam esvaziando o sentido político e social da Geografia, transformando-a em uma disciplina voltada apenas à aplicação prática de conteúdos. Para ela, a Geografia escolar precisa manter viva sua função de formar sujeitos capazes de ler criticamente o mundo e compreender as relações entre sociedade e natureza.

Pensar sobre o ensino de Geografia é também refletir sobre qual tipo de formação queremos promover. Queremos formar jovens apenas para se adaptarem ao mercado, ou queremos formar cidadãos conscientes de sua realidade, capazes de transformá-la? Essa é a grande questão que atravessa o debate sobre o currículo e que, de certa forma, atravessa também a minha própria história como estudante e pesquisadora que acredita em uma educação pública, crítica e emancipadora.

Portanto, entre o discurso de flexibilização e a realidade das escolas públicas, existe um abismo, um abismo feito de desigualdade, falta de investimento e ausência de diálogo com quem realmente vive o dia a dia da escola. A Reforma do Ensino Médio, que nasceu com a promessa de aproximar o ensino da vida dos jovens, acaba, em muitos casos, distanciando-os ainda mais dela. Entender essas contradições é fundamental para repensar o que se espera da educação e, principalmente, para defender uma escola pública que não apenas se adapte ao mundo, mas que também o questione e o transforme.

Essa distância entre o discurso e a prática não é um acaso, mas sim o reflexo de uma lógica muito mais profunda que orienta as políticas educacionais brasileiras. Por trás das promessas de modernização e protagonismo juvenil, há um projeto político e econômico que redefine o papel da escola e do currículo, subordinando-os às demandas do mercado e é justamente sobre essa lógica que Ângela Katuta (2019) e Reinaldo Couto (2016) nos ajudam a refletir com profundidade.

4. A GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO: currículo, cotidiano escolar e o lugar da Geografia

Neste capítulo, compartilho uma reflexão sobre o lugar da Geografia no Ensino Médio e sobre como o currículo e o cotidiano escolar revelam disputas que muitas vezes passam despercebidas.

Ao observar a rotina de uma das escolas públicas em Três Lagoas, percebo como a Geografia que deveria ajudar o estudante a ler criticamente o mundo acaba sendo atravessada por interesses que nem sempre dialogam com essa formação. A partir dessa vivência, discuto nessa seção como as mudanças recentes no Currículo de MS (2020), especialmente após a Reforma do Ensino Médio (2018), têm reforçado uma lógica mais voltada ao mercado do que à formação cidadã, criando tensões no trabalho docente e na própria função social da escola.

O autor Louis Althusser (1980) aborda em seu livro que a escola funciona como um dos aparelhos ideológicos do Estado, responsável por reproduzir os valores, comportamentos e interesses das classes dominantes.

Escola ensina também as regras dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exactamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. (Althusser, 1980 p. 21).

A partir dessa perspectiva, é possível compreender que o currículo escolar nunca é neutro, pois carrega intenções políticas e ideológicas que moldam o tipo de cidadão que se deseja formar. Nesse sentido, a Reforma do Ensino Médio evidencia essa lógica e embora apresentada como técnica e inovadora, a nova organização curricular acaba reproduzindo uma adequação ao mercado, priorizando competências e habilidades voltadas à produtividade e à adaptação, em vez de fomentar uma formação crítica e reflexiva.

Um exemplo dessa dinâmica pode ser observado na figura abaixo na qual em uma escola em Três Lagoas recebe empresas para divulgar suas marcas e suas áreas de atuação. Essas ações promocionais reforçam a lógica de um ensino orientado pelo mercado, transformando o ambiente educativo em um espaço de exposição publicitária e condicionando o estudante às demandas empresariais, em detrimento de uma formação cidadã mais crítica.

Figura 7: Empresas Sicredi e Senai na escola em Três Lagoas



Fonte: (Bellini, 2025).

Essas ações evidenciam como a escola pública, gradualmente, vem sendo atravessada por interesses externos, deslocando seu foco formativo para atender às demandas do mercado. Quando o espaço escolar se torna palco de estratégias de marketing, o sentido pedagógico enfraquece e o estudante passa a ser visto não como sujeito de conhecimento, mas como potencial consumidor, um reflexo claro da mercantilização da educação.

A partir da análise do currículo vigente, constata-se a redução do tempo destinado às disciplinas das Ciências Humanas, especialmente o componente geografia, e o foco em itinerários formativos com caráter mais técnico, evidenciam como a política educacional vem sendo direcionada para atender às demandas econômicas, e não às necessidades de formação cidadã.

Nesse contexto, Paulo Freire (1970) complementa essa crítica ao afirmar que a educação deve ser um ato de libertação e não de domesticação, lembrando que ensinar é sempre um ato político. Negar a criticidade no processo educativo é, portanto, negar ao estudante a possibilidade de compreender e transformar sua realidade podemos verificar isso na citação de Freire quando ele diz que:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres 'vazios' a quem o mundo 'encha' de conteúdos [...] mas nos homens como 'corpos conscientes' e na consciência como consciência intencionada ao mundo. [...] Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo." (Paulo Freire, 1970, p.38).

Quando comparo essa visão freiriana com o que observo nas escolas públicas, percebo um contraste marcante: o discurso oficial enfatiza a "autonomia do estudante" e o "protagonismo juvenil", mas, na prática, o que existe é uma autonomia controlada, limitada por currículos engessados e por condições precárias de trabalho/estudo.

O estudante é levado a acreditar que tem liberdade de escolha, mas suas opções são sempre determinadas pelos caminhos que o próprio sistema impõe. Sabe aquele ditado que diz que "somos escravos até hoje, o que muda é como somos escravizados?" Então, há anos atrás o negros eram escravizados mas não precisávamos pagar água, luz, comida e nem moradia, hoje trabalhamos horas e horas por dia para fazer tudo isso, sem contar que muitos precisam parar de estudar e ir trabalhar para ajudar com as despesas da casa, então entendo que o discurso de liberdade só está camuflado com uma falsa realidade.

Um exemplo dessa situação pode ser observado na organização do horário escolar, especialmente na distribuição reduzida de aulas destinadas às Ciências Humanas e, de forma ainda mais acentuada, à Geografia. Para ilustrar esse cenário, observa-se a figura 8.

Figura 8: amostra de horário de uma escola em Três Lagoas

Horário do Período Noturno												
		1I	1J	2G	2H	2I	2J	F	3G	3H	3I	3J
Segunda - Feira	1º	UC IV	S	Bio	Física	Artess	Bio	Lit	Hist	S	Emp	Filo
	2º	Bio	LP	S	Des Loc	Bio	Artess	Física	S	Hist	Filo	Química
	3º	Química	Química	LP	Geo	Des Loc	Hist	Filo	Química	Artess	Física	LP
	4º	Artess	IC	UC III	LP	Geo	Química	Hist	Lit	Física	Hist	Bio
Terça - Feira	1º	Mat	Inglês	UC I	S	Hist	Inglês	EF	UC I	Bio	UC II	Mat
	2º	S	Mat	Inglês	UC I	EF	LP	Mat	Bio	Lit	Inglês	S
	3º	UC I	EF	Hist	Mat	LP	Geo	Bio	Inglês	Mat	LP	Hist
	4º	Inglês	Bio	Mat	LP	Mat	S	UC III	Mat	LP	Bio	Inglês
Quarta - Feira	1º	UC III	Mat Geo	Física	Geo	Lit	Filo	Artess	Emp	UC II	Mat	EF
	2º	RA LP	Física	Artess	Lit	UC III	Mat	RA LP	Física	EF	Química	Geo
	3º	Hist	UC III	Lit	EF	UC II	Mat	UC IV	Geo	Química	Lit	Artess
	4º	LP	Artess	RA LP	Hist	Mat	Física	Geo	LP	UC I	EF	UC I
Quinta - Feira	1º	RA Mat	UC I	Filo	Inglês	LP	EF	Geo	UC III	Geo	UC III	UC II
	2º	EF	LP	Geo	Bio	Inglês	Des Loc	UC I	UC II	LP	Geo	Emp
	3º	UC II	Filo	RA Mat	UC III	UC I	LP	Inglês	EF	UC III	Geo	LP
	4º	Filo	UC II	EF	UC II	Geo	UC II	LP	Geo	Inglês	UC I	UC III
Sexta - Feira	1º	Física	Hist	Mat Geo	Química	S	Geo	UC II	Filo	IC	Mat	Física
	2º	Geo	Mat	Química	Artess	Física	Lit	RA Mat	Mat	Filo	S	Lit
	3º	Lit	Geo	UC IV	Mat	Filo	UC I	Química	LP	Mat Geo	Artess	Mat
	4º	Geo	Lit	UC II	Filo	Química	UC III	S	Artess	Mat	LP	Mat Geo

Fonte: (Acervo da pesquisa, 2025)

Essa contradição revela que a escola, em vez de atuar como um espaço de emancipação e formação de sujeitos críticos, ainda funciona como um instrumento de reprodução social, como apontam Althusser (1980) e Freire (1970). Essa lógica fica evidente quando observamos a própria organização curricular: na imagem do quadro de horários, a Geografia aparece com uma carga horária reduzida e distribuída de forma fragmentada ao longo da semana, muitas vezes ocupando apenas um ou dois momentos esparsos. Essa disposição não é uma simples escolha administrativa, mas um reflexo direto de um projeto educativo que enfraquece disciplinas críticas e prioriza áreas vistas como mais “produtivas” para o mercado.

Ainda assim, acredito que, mesmo nesse contexto adverso, o professor pode exercer um papel de resistência, buscando brechas para manter viva a reflexão crítica, fomentar o diálogo e estimular um pensamento questionador que ultrapasse os limites impostos pelo currículo prescrito.

4.1. O lugar da Geografia na formação crítica

A Geografia de maneira geral não se limita a transmitir conteúdos, mas favorece o desenvolvimento de um pensamento analítico capaz de interpretar o cotidiano, identificar os mecanismos que estruturam a realidade e questionar explicações simplistas que naturalizam problemas sociais. Assim, a disciplina assume um papel essencial na formação de sujeitos críticos, capazes de ler o mundo de maneira consciente e situada.

A autora Lana de Souza Cavalcanti (2003; 2016) lembra o quanto o ensino de geografia desenvolve o pensamento geográfico, ou seja, a capacidade de compreender o espaço como resultado das relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Ela defende que o estudante precisa analisar e compreender o mundo, conectando então o conhecimento científico com suas próprias experiências e vivências cotidianas. Essa visão sempre me chamou atenção, porque traduz exatamente o sentido que eu vejo na geografia, uma disciplina que ajuda o aluno a entender o lugar onde vive, as desigualdades que o cercam e as transformações do mundo de forma crítica e consciente.

No entanto, ao analisar o cenário atual, identifiquei que esse papel da geografia tem enfrentado cada vez mais desafios principalmente com o novo currículo que a disciplina foi diluída dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, perdendo parte da sua identidade e do tempo necessário para o aprofundamento conceitual.

No caso de Mato Grosso do Sul, o Currículo de Referência do Ensino Médio (SED/MS, 2021) repete o discurso de integração, mas, na prática, não oferece as condições reais para que essa integração aconteça de forma significativa. Logo, o professor acaba precisando se reinventar diariamente, tentando manter o sentido da disciplina que é desenvolver o olhar crítico dos estudantes dentro de uma estrutura que tende a simplificar e fragmentar o ensino.

Nesse ponto, encontro uma forte conexão entre o pensamento de Cavalcanti e o de Freire já que ambos defendem uma prática educativa dialógica, em que o aluno participa ativamente da construção do conhecimento, a partir da leitura da realidade e da valorização de suas experiências.

A frase de Freire “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo” (Paulo Freire, 1970, p. 39), me faz refletir sobre o quanto essa ideia ainda permanece na atualidade pois em muitas escolas públicas, os professores enfrentam condições limitadas, turmas cheias, falta de materiais e pouco tempo para planejar mas mesmo assim, é ali, no cotidiano da sala de aula, que eles tentam manter viva essa comunhão que Freire fala, o diálogo, a escuta, a troca e o olhar crítico sobre o mundo.

Acredito que é nesse esforço que o verdadeiro sentido da geografia continua existindo. Mesmo diante das dificuldades impostas pela reforma curricular e pela realidade das escolas, o professor que insiste em fazer o aluno pensar, questionar e se reconhecer no espaço já está praticando uma forma de resistência. Essa é a geografia que me inspira, aquela que não se limita ao livro ou ao conteúdo, mas que desperta a curiosidade, o senso crítico e a vontade de transformar o lugar onde se vive.

4.2 Entre a teoria crítica e a realidade escolar: Voz das professoras de geografia do Ensino médio em Três Lagoas

Após refletir sobre o papel formativo da Geografia, ao aproximar a teoria crítica da realidade vivida nas escolas públicas de Três Lagoas MS, observo que há um abismo entre o que está nos documentos oficiais e o que realmente acontece no cotidiano escolar.

Temos reflexões de autores que nos ajudam a compreender que esse distanciamento não é apenas uma questão de gestão ou de falta de estrutura é também resultado de um projeto político de educação que prioriza o mercado e a produtividade em detrimento da formação humana e crítica.

Diante desse cenário, e buscando compreender como essas contradições se manifestam na prática docente, optei em dar voz às professoras participantes da pesquisa, a fim de compreender como as mudanças educacionais especialmente após a Reforma do Ensino Médio e a implementação da BNCC (2018) têm impactado o ensino de Geografia.

A seguir, apresento as falas dessas docentes, que expressam suas percepções sobre as transformações curriculares e os desafios vividos no cotidiano escolar.

Figura 9: Questões 1 e 2 do questionário

PERGUNTAS	PROFESSORA 1	PROFESSORA 2
1- Você acredita que o ensino de Geografia em sua escola ainda segue uma abordagem tradicional SIM, NÃO OU EM PARTES?	Muitas vezes a falta de estrutura, equipamentos e materiais e até mesmo a desmotivação dos alunos e professores fazem com que as aulas seguem um ritmo tradicional.	Em partes. A escola tenta inserir novas metodologias no processo de ensino e aprendizagem, onde o estudante passa a aprender o conteúdo solicitado no material curricular de diferentes maneiras. Portanto, a abordagem tradicional acontece na obrigatoriedade de passar os conteúdos solicitados, porém de diferentes formas.
2- A Reforma do Ensino Médio contribuiu para ampliar ou limitar a possibilidade de uma abordagem crítica no ensino de Geografia? AMPLIOU, LIMITOU, NÃO INTERFERIU DIRETAMENTE OU NÃO SEI INFORMAR	Limitou, pois número de aulas diminuiu fragmentando com as Unidades Curriculares que não possibilita um aprofundamento e uma construção do pensamento crítico	Limitou. A Reforma trouxe uma limitação no ensino de Geografia, onde algumas disciplinas, conhecidas como Itinerários Formativos, são específicas de outras áreas, tirando a quantidade total de aulas de geografia da grade curricular. Portanto essa defasagem causa uma limitação da abordagem mais ampla e crítica da Geografia.

Fonte: (Autoria própria, 2025)

Na questão 1 e 2, identifiquei que as respostas das professoras revelam a permanência de um modelo de ensino tradicional, ainda que permeado por tentativas de inovação metodológica. Logo, quando paramos para refletirmos sobre a possibilidade de desenvolver uma abordagem crítica ou tradicional no ensino de Geografia, nota-se que ambas reconhecem os limites estruturais e curriculares que restringem a autonomia docente.

A professora 1 aponta que a redução da carga horária e o excesso de conteúdos dificultam o desenvolvimento de práticas reflexivas, o que acaba conduzindo a um ensino mais superficial e conteudista. Já a professora 2 menciona que, embora exista certa liberdade metodológica, o conteúdo e as exigências institucionais ainda direcionam o trabalho docente, limitando a aplicação plena de metodologias críticas e ativas.

As falas das professoras reforçam exatamente o que Katuta (2019) aponta sobre as políticas educacionais recentes que priorizam o controle, a padronização e a produtividade, e acabam esvaziando o papel formativo e emancipador da geografia, transformando o professor em mero executor de conteúdos. Como afirma a autora:

As propostas curriculares [...] são prescritivas [...] centralizadoras e hierarquizadoras, por meio das quais um corpo técnico propõe e as educadoras e educadores executam sem ter participado ativa e efetivamente de sua construção” (KATUTA, 2019, p. 92).

Em continuidade, trazemos outras respostas das professoras sobre o assunto da pesquisa, o que permite ampliar a análise das condições concretas vividas no cotidiano escolar. Na Figura 10, vemos as perguntas feitas às duas participantes e as respostas dadas por elas, que evidenciam que o contexto educacional ainda está fortemente condicionado por políticas que limitam a autonomia e reduzem o papel do professor a somente um executor de conteúdos pré-estabelecidos. Esse cenário reforça a necessidade de repensar o ensino de Geografia a partir de uma perspectiva verdadeiramente emancipadora, que valorize a prática docente como ato político e formativo, capaz de construir conhecimentos críticos sobre o espaço e a sociedade.

Figura 10: Questões 3 e 4 do questionário

PERGUNTAS	PROFESSORA 1	PROFESSORA 2
3- Em sua prática docente, você percebe espaço para desenvolver uma abordagem crítica ou tradicional na Geografia?	Pouco tempo e bastante conteúdo, a mudança do Ensino Médio, não possibilitou melhora no ensino/aprendizagem, pois com a fragmentação das disciplinas o número de aula diminuiu e o conteúdo praticamente se manteve, a desinteresse dos alunos também acaba por dificultar a construção de um pensamento crítico.	Há uma tentativa de equilíbrio entre ambos. Como dito anteriormente, existe a obrigatoriedade de seguir o currículo, porém ao mesmo tempo em que lhe é ofertado os conteúdos, também existe a liberdade de professor elaborar as aulas de acordo com suas metodologias, sempre inserindo metodologias ativas em salas de aulas.
4- Como você avalia a influência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na definição dos conteúdos e metodologias do ensino de Geografia? POSITIVA, NEGATIVA OU NEUTRA?	Neutra. Infelizmente ainda alguns conteúdos acabam não possuindo a relevância necessária para que haja ensino/aprendizado, vislumbrando atender as habilidades necessárias para um bom desenvolvimento do aluno.	Neutra. Os conteúdos ainda possuem certa defasagem, sendo necessário inserção de temas que o professor sente a necessidade de passar, para que assim o processo de ensino e aprendizagem de geografia seja de forma completa e crítica. Além de inserir conteúdos que possam auxiliar nas avaliações externas, preparando o estudante para provas como vestibular e enem.

Fonte:(Autoria própria, 2025)

Fazendo uma breve análise das questões 3 e 4, percebe-se que as respostas das professoras mostram que ainda é difícil desenvolver uma abordagem realmente crítica na geografia. A professora 1 destaca que o pouco tempo de aula e o excesso de conteúdo tornam o trabalho mais corrido e menos reflexivo, enquanto a professora 2 reconhece que mesmo seguindo o currículo obrigatório, tenta usar metodologias ativas para tornar as aulas mais dinâmicas e próximas dos estudantes.

Na questão 4 sobre a BNCC, ambas a veem de forma neutra, mas apontam que ela não contempla totalmente as necessidades do ensino de geografia. No entanto, as professoras sentem que precisam complementar os conteúdos para que o aprendizado seja mais completo e crítico. A professora 2 ainda enfatiza a pressão das avaliações externas, como o Enem, que acabam direcionando o ensino para uma lógica de resultados, e não de formação integral.

Logo, essas respostas revelam o esforço das docentes em equilibrar as exigências do sistema com o desejo de oferecer uma formação mais significativa e humana aos estudantes.

Na última pergunta do questionário, as professoras comentam sobre os desafios trazidos pelos itinerários formativos, ambas destacam que essa nova estrutura tem dificultado o trabalho com temas geográficos contemporâneos e relevantes, principalmente por conta da redução da carga horária e da falta de conexão entre o currículo e a realidade local.

A professora 1 observa que o material disponível muitas vezes não atende às necessidades dos estudantes, o que distancia o ensino da prática cotidiana. Já a professora 2 ressalta que as Unidades Curriculares escolhidas pelos estudantes nem sempre envolvem a área de Humanas, o que reduz o espaço da Geografia e limita discussões mais amplas e críticas sobre o mundo atual.

Figura 11: Questão 5 do questionário

PERGUNTA	PROFESSORA 1	PROFESSORA 2
5- A estrutura dos itinerários formativos facilita ou dificulta o trabalho com temas geográficos contemporâneos e relevantes para os estudantes? FACILITA ou DIFICULTA ?	Uma das grandes dificuldades encontradas está voltada ao material que não está adequado às necessidades locais, distanciando o currículo da prática.	A estrutura dos itinerários formativos dificulta o trabalho com temas geográficos que são relevantes para os estudantes, pois as Unidades Curriculares escolhidas pelos mesmos nem sempre abarcam a área de humanas. Portanto as aulas de geografia se tornam menores em carga horária, dificultando a abordagem dos conteúdos relevantes para os estudantes.

Fonte: (Autoria própria, 2025)

Com base nas falas das professoras conseguimos analisar as contradições do ensino de Geografia nas escolas públicas de Três Lagoas (MS). Elas mostram que, embora o discurso oficial prometa autonomia e inovação, a realidade ainda é marcada por falta de tempo, sobrecarga e currículos fragmentados, que dificultam o desenvolvimento de um ensino crítico e significativo.

Como alertam Althusser (1980) e Katuta (2019), a escola continua sendo um espaço de controle e reprodução, onde o professor muitas vezes é reduzido a executor de políticas prontas. Ainda assim, nas falas das docentes, aparece uma força de resistência silenciosa, uma tentativa de criar brechas para o diálogo, o pensamento e a esperança.

Essa resistência é o que Freire (1970) chama de esperar, seguir acreditando na transformação mesmo em meio às dificuldades. E como lembra Cavalcanti (2016), é também na prática cotidiana que a Geografia pode se tornar um espaço de leitura crítica do mundo.

Diante disso, fica a pergunta: como continuar ensinando criticamente quando o tempo se encurta e o sentido se perde nas metas e avaliações? Talvez a resposta esteja justamente nessas pequenas resistências nos gestos, nas palavras e na esperança de quem, todos os dias, insiste em ensinar para transformar.

Portanto, a partir das discussões teóricas e das vozes das professoras mostra-se evidente que o cotidiano escolar possui limites estruturais, reduções de carga horária das Ciências Humanas e diminuição do espaço curricular para o ensino de Geografia, o que dialoga com autores que denunciam a crescente influência da lógica de mercado sobre as políticas educacionais. Logo, essas transformações, ao priorizarem competências alinhadas ao mundo do trabalho, acabam reduzindo o espaço da formação crítica e aprofundam desigualdades já presentes no sistema educacional. Assim, o conjunto das análises aponta para uma escola que, cada vez mais, enfrenta o desafio de resistir às pressões externas enquanto busca preservar sua função formativa ampla e socialmente comprometida, perspectiva que será retomada e ampliada nas considerações finais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desse cenário, discutir o ensino de Geografia em meio às transformações do currículo é compreender as múltiplas formas de resistência que emergem no cotidiano escolar. É compreender que, mesmo diante das tentativas de transformar a escola em um espaço cada vez mais técnico e voltado ao mercado, ainda existem profissionais que lutam para manter viva a essência crítica da educação. A Geografia, mais do que uma disciplina, é uma forma de enxergar o mundo, e é justamente por isso que ela incomoda, provoca e questiona.

Ao longo da minha trajetória pessoal e acadêmica, aprendi o quanto a educação pode ser um espaço de dor e de potência. A escola, para muitos de nós, é o primeiro lugar onde percebemos as desigualdades, mas também o primeiro onde aprendemos a questioná-las. Logo, a Geografia teve um papel fundamental nesse processo; foi por meio dela que comecei a entender o território que habito, as relações de poder que o estruturam e a minha própria história dentro dele. Por isso, acredito que a Geografia tem uma força transformadora, e é justamente essa força que a Reforma do Ensino Médio tenta silenciar.

Dessa forma, compreender o papel da escola e do currículo é reconhecer que o processo educativo está imerso em disputas ideológicas que ultrapassam o espaço da sala de aula. No entanto, é também dentro desse mesmo espaço que surgem as resistências cotidianas, protagonizadas por professores e professoras que tentam romper com a lógica da reprodução e reafirmar o sentido crítico da educação.

Ao concluir esta pesquisa, reafirmo a convicção de que compreender o ensino de Geografia é compreender o próprio Brasil, suas contradições, desigualdades e também suas potências. A análise da Reforma do Ensino Médio e do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2020) revela que, embora o discurso oficial enfatiza inovação, flexibilidade e protagonismo juvenil, na prática essas políticas têm reforçado desigualdades históricas e aproximado a escola pública das demandas do mercado.

O espaço escolar, que deveria ser de emancipação e formação humana, passa a ser moldado por uma lógica produtivista, em que o estudante é visto como um futuro trabalhador e não como um sujeito crítico e transformador. No entanto, o que mais me marcou ao longo desta pesquisa foi perceber que, mesmo diante desse cenário, ainda há resistência.

As falas das professoras entrevistadas, suas práticas e reflexões diárias revelam o poder transformador da docência. São esses gestos silenciosos entre o diálogo, a escuta, o esforço de manter vivo o sentido crítico da Geografia que reafirmam o papel social da escola. Em cada tentativa de conectar o conteúdo à realidade dos estudantes, há uma forma de esperança, uma prática de resistência e um compromisso com a formação cidadã.

Falar sobre o ensino de Geografia, portanto, é falar sobre a vida, sobre o território que habitamos e sobre a busca por uma educação que ajude a enxergar o mundo de forma crítica e consciente. É compreender que ensinar é um ato político, e que cada aula, mesmo em meio às dificuldades, carrega o potencial de transformar olhares e realidades. Essa é a Geografia que me inspira: aquela que ultrapassa os muros da escola, que desperta curiosidade, questionamento e pertencimento.

Espero que este trabalho possa contribuir para futuras pesquisas e reflexões sobre o ensino de Geografia e sobre os impactos das políticas educacionais nas escolas públicas. Que ele sirva como um registro das vozes que resistem, das práticas que insistem em manter viva a educação crítica e das trajetórias que, mesmo em meio às adversidades, continuam acreditando que ensinar é um ato de coragem e transformação.

Assim, encerro este percurso com a certeza de que a escola pública, ainda que constantemente desafiada, segue sendo o espaço onde se constroem sonhos, onde se aprende a ler o mundo e onde se plantam as sementes de um futuro mais justo, humano e esperançoso.

6. REFERÊNCIAS

AGRAER – AGÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO E EXTENSÃO RURAL DE MATO GROSSO DO SUL. Com 116,3 mil, MS dobrou a população indígena em 12 anos. Campo Grande, 2023. Disponível em:

<https://www.agraer.ms.gov.br/com-1163-mil-em-ms-estado-dobrou-populacao-indigenas-em-12-anos/>. Acesso em: 15. nov. 2025.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Editorial Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1980.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*: edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394/1996 e nº 11.494/2007, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 nov. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Ensino de Geografia e a formação de professores: desafios da contemporaneidade*. Goiânia: Editora UFG, 2019.

COUTO, Reinaldo. *A Geografia no Ensino Médio: olhares sobre os conceitos e temas geográficos*. Campo Grande: UFMS, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA Três Lagoas – MS: panorama. *Cidades e Estados*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/tres-lagoas/panorama>. Acesso em: 02. nov. 2025

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Mato Grosso do Sul: características gerais do território. Brasília, 2023. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 01. dez. 2025.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de Indicadores Sociais 2023. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 15. nov. 2025.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2022: Resultados gerais. Rio de Janeiro, 2023/2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 15. nov. 2025

JESUS, Márcio de. **História geral e geografia do Brasil**. 3º ed. Editora XYZ, 2019.

KATUTA, Ângela Massumi. **Mercantilização e financeirização da educação brasileira:** a proposta neoliberal, o apagão pedagógico global (APG) e as r-existências. Geografia, v. 44, n. 1, p. 89–112, jan./jun. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul:** Ensino Médio e Novo Ensino Médio. Organização de Hélio Queiroz Daher, Davi de Oliveira Santos, Márcia Proescholdt Wilhelms. Campo Grande: SED, 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O Novo Ensino Médio vai ser mais estimulante e compatível com a sua realidade!**. YouTube, 4 jan. 2017. Disponível em: https://youtu.be/Qp0_kuVNskk?si=YCR5ltpcDUwC_5Ya. Acesso em: 6 de nov. 2025.

MORAES, Eliana Marta Barbosa de; SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos; OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de; MORAES, Loçandra Borges de. **Os documentos curriculares nacionais: a reforma do Ensino Médio e a disciplina Geografia**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 8, n. 16, p. 520–529, 2018.

PEREIRA, Valéria Rodrigues. **O conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC) campo e cidade: um estudo da formação e prática do professor de Geografia**. 2020. 260 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

PEREIRA, Valéria Rodrigues. **Caminhos de uma pesquisa sobre os conhecimentos do professor de geografia: reflexões e contribuições da análise de conteúdo**. Estudos Geográficos: Revista Eletrônica de Geografia, Rio Claro, v. 22, n. 2, 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/estgeo/article/view/18254>. Acesso em: 08 jul. 2025

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.