

30  
Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

CIÊNCIA  
**Geográfica**  
ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461  
www.agbauru.org.br


DOI: <https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4193>

## MOVIMENTOS CURRICULARES DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO

### CURRICULAR MOVEMENTS IN GEOGRAPHY IN THE CONTEXT OF HIGH SCHOOL


### MOVIMIENTOS CURRICULARES EN GEOGRAFÍA EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA SECUNDARIA

**Vanilton Camilo de Souza<sup>1</sup>**

 0000-0003-2503-0997


vanilton@ufg.br

**Leildo Dias Silva<sup>2</sup>**

 0000-0003-1227-1433


leildodias89@gmail.com

**Ana Beatriz Duarte Pereira<sup>3</sup>**

 0009-0003-0251-2878

anaduarte2@discente.ufg.br

**Gabriel de Miranda Soares Silva<sup>4</sup>**

 0000-0002-4651-3640

gabriel\_miranda@discente.ufg.br

1 Professor de Geografia na Universidade Federal de Goiás. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2503-0997>. E-mail: vanilton@ufg.br.

2 Professor de Geografia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará e doutorando pelo Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1227-1433>. E-mail: leildodias89@gmail.com.

3 Graduanda em Licenciatura em Geografia, Universidade Federal de Goiás. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0251-2878>. E-mail: anaduarte2@discente.ufg.br.

4 Doutorando pelo Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4651-3640>. E-mail: gabriel\_miranda@discente.ufg.br.

Artigo recebido em outubro de 2024 e aceito para publicação em maio de 2025.



Este artigo está licenciado sob uma Licença  
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

**RESUMO:** Os currículos que se destinam à formação da juventude certamente são um tema que move vastos debates e disputas. Prova disso é a reforma do ensino médio. Esta pesquisa objetiva compreender como se apresentam os conhecimentos geográficos nos documentos curriculares para o ensino médio das redes de ensino de Goiás, Mato Grosso e Pará e as reações de entidades e associações nos contextos das reformas empreendidas para esse nível de ensino. A metodologia é de cunho qualitativo com ênfase na análise documental. Os resultados mostram que a Geografia nos documentos curriculares de Goiás e Mato Grosso foi diluída nas ciências humanas e sociais aplicadas. No documento curricular do Pará, nota-se um esforço para a construção de um documento crítico e a Geografia ainda guarda um espaço nele. Nesse movimento, as instituições e entidades de classe se posicionam contra a reforma, mostrando que ela vai aprofundar as desigualdades sociais. Concluimos que a lei da reforma do ensino médio se apresenta como um retrocesso ao ensino de Geografia.

**Palavras-chave:** Currículo. Geografia. Ensino Médio. Juventudes.

**ABSTRACT:** The curricula aimed at training young people is certainly a topic that triggers vast debates and disputes: the reform of secondary education. This research aims to understand how geographic knowledge is presented in curricular documents for secondary education in the education networks of Goiás, Mato Grosso and Pará and the reactions of entities and associations in the context of the reforms undertaken for this level of education. The methodology is qualitative with an emphasis on documentary analysis. The results show that Geography in the curricular documents of Goiás and Mato Grosso was diluted in the applied human and social sciences. In Pará's curriculum document, there is an effort to construct a critical document and Geography still has a place in it. In this movement, intuitions and class entities take a stand against the reform, showing that it will deepen social inequalities. We conclude that the secondary education reform law presents itself as a setback to Geography teaching.

**Keywords:** Curriculum. Geography. High School. Youth.

**RESUMEN:** Los planes de estudios destinados a la formación de los jóvenes son ciertamente un tema que suscita amplios debates y disputas. A exemplo es la reforma de la educación secundaria. Esta investigación tiene como objetivo comprender cómo se presentan los conocimientos geográficos en los documentos curriculares para la educación secundaria en las redes educativas de Goiás, Mato Grosso y Pará y las reacciones de entidades y asociaciones en el contexto de las reformas emprendidas para este nivel de educación. La metodología es cualitativa con énfasis en el análisis documental. Los resultados muestran que la Geografía en los documentos curriculares de Goiás y Mato Grosso se diluyó en las ciencias humanas y sociales aplicadas. En el documento curricular de Pará hay un esfuerzo por construir un documento crítico y la Geografía todavía tiene un lugar en él. En este movimiento, las intuiciones y entidades de clase se posicionan contra la reforma, demostrando que profundizará las desigualdades sociales. Concluimos que la ley de reforma de la educación secundaria se presenta como un retroceso para la enseñanza de la Geografía.

**Palabras clave:** Plan de estudios. Geografía. Escuela Secundaria. Juventud.

## INTRODUÇÃO

Os recentes movimentos nos currículos na Educação Básica brasileira estão envoltos em diversos processos que denotam disputas e retrocessos. A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ditou as alterações de todos os documentos curriculares do Brasil, tendo em vista as orientações dispostas no documento base.

A Geografia é um componente curricular presente na BNCC nos nove anos de ensino fundamental e nos três anos de ensino médio. Nesse último está organizado em áreas do conhecimento e a Geografia compõe a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Tal organização em área do conhecimento coloca em xeque os saberes específicos de cada componente curricular, já que a formação inicial de professores no Brasil não acontece dessa maneira.

Diante dessa problemática, este artigo tem por objetivo compreender como se apresentam os conhecimentos geográficos nos documentos curriculares para o ensino médio das redes de ensino de Goiás, Mato Grosso e Pará. Neste trabalho, apresentamos resultados do projeto de pesquisa: *A reforma do ensino médio e os desafios da Geografia escolar*. A abordagem metodológica caminha sobre a perspectiva qualitativa, em que foram realizados levantamentos bibliográficos e documentais, seguidos de grupos de análise e discussões da temática para a construção de sistematizações.

A abordagem da pesquisa caminha por uma perspectiva qualitativa que, segundo Martins (2004, p. 1), “[...] é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise”.

Dentre os procedimentos metodológicos que foram utilizados destaca-se um levantamento bibliográfico em periódicos que dialogam com a temática em análise. Em seguida realizamos levantamentos e análises nos documentos curriculares de Goiás, do Mato Grosso e do Pará, com o intuito de averiguar como a Geografia escolar está disposta na área do conhecimento de Ciências Humanas para o ensino médio. Também examinamos os posicionamentos de entidades e associações ligadas à Geografia e a sindicatos de professores, destacando as reações relativas a esse movimento do Novo Ensino Médio (NEM).

## MOVIMENTOS CURRICULARES: OLHARES PARA AS JUVENTUDES

Os recentes movimentos de transformações curriculares no ensino médio buscam redefinir um diálogo do currículo escolar com as juventudes, na tentativa de diminuir os altos índices de evasão<sup>5</sup> nessa etapa da educação básica. A BNCC enfatiza o compromisso com uma educação integral, em busca de um desenvolvimento amplo e plural, buscando promover uma educação acolhedora, reconhecendo as diversidades presentes na escola (Brasil, 2018). O documento ainda destaca que

a BNCC está comprometida e se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018, p. 14-15).

Temas que envolvem a cultura juvenil serviram como referência para legitimar tais movimentos curriculares, destacando que os jovens não se identificavam com os currículos escolares que estavam em vigência, apontando que a escola estava distante da realidade juvenil. Protagonismo e projeto de vida são temas que passaram a ser debatidos amplamente a partir da homologação da BNCC, no entanto, após a implementação desses documentos curriculares, poucos avanços foram notados no protagonismo juvenil no ensino médio.

Quanto ao ensino de Geografia, algumas questões ganham destaque: como aproximar os conteúdos curriculares com os saberes juvenis? De que maneira os professores de Geografia devem dialogar com as diferentes culturas juvenis, de modo que se identifiquem com os conteúdos geográficos? Nas pesquisas realizadas por Cavalcanti (2016, p. 136-137), a autora já sublinha alguns apontamentos:

cabe à escola e ao ensino de Geografia trabalhar com os diferentes saberes geográficos, confrontando-os, discutindo as relações entre eles, ampliando conhecimentos e a capacidade de análise espacial crítica. O trabalho docente com esta orientação poderá contribuir para que os alunos compreendam melhor a espacialidade do mundo contemporâneo, para além dos conhecimentos que já possuem. [...] é potencializador de sua aprendizagem a inclusão dos saberes das práticas espaciais de jovens, na escola e fora dela [...]. Eles são básicos para tornar as experiências e os conhecimentos escolares mais significativos para os jovens (Cavalcanti, 2016, p. 136-137).

Para Oliveira e Lacerda (2018, p. 131), a Geografia escolar deve se conectar com as culturas juvenis, no sentido de aproximar os conteúdos escolares com a realidade vivida, de modo que o professor torna-se mais aberto ao contato com as diversidades juvenis, aumentando, dessa maneira, as chances de aprendizagens significativas.

Nesse contexto, Cavalcanti (2015, p. 13) frisa que “[...] conhecer o aluno, e, neste caso específico, os jovens escolares, deveria ser uma preocupação central de qualquer professor [...]”, para que, ao se aprofundar em tais relações, os processos de ensino-aprendizagens se tornem mais significativos. Quando os jovens escolares inserem suas práticas cotidianas, ou seja, o seu olhar sobre o mundo nas relações de ensino-aprendizagens, mobilizam a mediação didática do professor, ao modo que aproximam o mundo dos conteúdos geográficos escolares com suas espacialidades cotidianas.

Observa-se que tais movimentos curriculares recentes do ensino médio buscam atingir esse público de jovens escolares, de modo que não basta apenas compreendê-los nos aspectos gerais, mas também analisar suas demandas, a fim de construir um currículo que dialogue com tais perspectivas e que faça sentido para eles.

## **OS MOVIMENTOS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DOS ESTADOS DE GOIÁS, DE MATO GROSSO E DO PARÁ**

Em função da aprovação da Lei 13.415, de 2017, que instituiu o novo ensino médio, os estados e municípios precisaram reformular seus documentos curriculares. Nesse sentido, houve diversos movimentos curriculares, desde aqueles que se alinham de maneira intensa à BNCC, quanto aqueles que buscam alguma maneira de resistência a essas diretrizes. Os próximos subtemas vão analisar os casos dos documentos curriculares do estado de Goiás, Mato Grosso e Pará. Gostaríamos de

demarcar que as modificações sofridas nessa lei em 2024, fruto das lutas estudantis e de professores contra os ataques neoliberais à educação, não foram analisadas neste artigo.

## **O currículo em Goiás: a diluição da Geografia**

O documento curricular de Goiás não apresenta as disciplinas de Ciências Humanas de forma individualizada. A identificação da Geografia dependerá da interpretação do professor e de seus conhecimentos para determinar qual conteúdo ou competências serão utilizadas pela Geografia.

A subdivisão das disciplinas não acontece na elaboração do itinerário de humanidades, ela figura em um único recorte pelos objetivos das competências específicas dessa área de ensino. As competências se alinham com o intuito de construir o conhecimento, pontuando: a contextualização da relação entre sociedade e natureza; a análise da formação do território, de produção e de processos políticos; o reconhecimento das desigualdades e a forma de combatê-las; e a participação dos alunos no debate público.

Os diferentes componentes curriculares das Ciências Humanas são projetados nas competências específicas para a área. A Geografia é citada em alguns, sendo na competência específica de número 2, como:

Os conhecimentos geográficos são pontos de partida para o desenvolvimento das habilidades específicas propostas nessa competência, por meio do estudo dos impactos e transformações territoriais, econômicas, culturais e ambientais decorrentes do avanço e uso de diferentes tecnologias em espaços distintos, considerando as disparidades no acesso das diversas populações à tecnologia, serviços, produtos, bens, informações (Goiás, 2021, p. 454-455).

Observa-se que a partir dessa competência, o professor, se formado em Geografia, pode mobilizar os estudos de Milton Santos (2014) para compreender as transformações sociais empreendidas por meio das técnicas e sua evolução, as quais produzem os espaços de maneira desigual e excludente. Porém, isso não é demarcado pelo documento curricular. Em seguida, na competência específica 3, a Geografia se manifesta com um caráter político, abordando temas para a análise da relação dos meios de produção e a transformação da sociedade. “Essa competência perpassa importantes temas da Geografia, principalmente nas questões globais de ordem geopolítica e desenvolvimento sustentável, temas muito discutidos e relevantes na conjuntura mundial atual [...]” (Goiás, 2021, p. 455).

Também apresenta alguns aspectos que podemos considerar como ingênuos, expressão conceitual acrítica, visto que ela demarca que se opõe à maneira pela qual os recursos naturais são apropriados, pela forma de desenvolvimento econômico e social, sem citar que isso é fruto do sistema capitalista e uma mudança significativa advém de sua transformação ou de sua superação. Porém, não compreendemos que o currículo, no contexto político de sua produção, seja ingênuo ou crítico. Ele expressa uma concepção política de educação, uma ideia de sustentabilidade sem mudanças econômicas, políticas e sociais profundas.

Essa competência gira em torno da política e da natureza, na qual, a princípio, diz que a Geopolítica e a Geografia política serão manipuladas na construção do julgamento crítico dos jovens sobre os contextos sociais da cultura, da produção e das transformações. Parece-nos que o objetivo dos formuladores era articular o debate entre a Geografia Política e a Geopolítica dos recursos naturais, assim como a concepção de desenvolvimento. Porém, como já demarcamos, essa competência não ajuda na construção de um pensamento crítico, visto que ela não toca no sistema capitalista de produção.

A produção do documento curricular para o ensino médio de Goiás perde de vista os estudos disciplinares, fazendo uma confusão do que seria um ensino interdisciplinar. Primeiro, porque não deixa claro o que se entende por interdisciplinar para além de misturar as ciências que compõem o campo das Ciências Humanas. Em segundo lugar, se perde o que é nuclear de cada disciplina, e suas categorias e conceitos são comprometidos. Isso pode ser notado quando os formuladores desse currículo afirmam que:

A contribuição dos diferentes componentes curriculares — Geografia, Sociologia, Filosofia e História — para o estudo da antiguidade e seus modos de organização da vida humana faz com que a história e dinâmica territorial e populacional dos povos originários americanos, africanos, europeus e orientais seja o primeiro objeto de estudo desta área do conhecimento (Goiás, 2021, p. 454).

O questionamento que fazemos é o seguinte: todas essas disciplinas vão trabalhar o mesmo conteúdo? Isso não ficaria repetitivo e enfadonho para os estudantes? Nisso concordamos com Young (2010), quando ele defende que o ensino e o currículo devem ser pensados a partir do disciplinar. Como bem ele demarca, isso não inviabiliza o ensino interdisciplinar, desde que se faça essas articulações a partir daquilo que é nuclear de cada ciência com os conhecimentos de outras ciências para que se possa ter uma compreensão mais ampla de um determinado fenômeno. Isto é, compreendê-lo em um processo.

Além da formação geral básica, os itinerários formativos também tocam a Geografia, sendo o primeiro intitulado *ser jovem*, o qual reflete sobre as circunstâncias da concepção da identidade da juventude contemporânea para que os estudantes potencializem seu senso questionador, propondo soluções para os desafios cotidianos. O contexto em que a Geografia se enquadra será no módulo 3, em que os valores de comunidade e de área são explorados:

O módulo intermediário 3 busca aprofundar conhecimentos sobre questões que afetam a vida dos/as jovens goianos/as e da sua comunidade local, regional, nacional e global, ampliando habilidades relacionadas à convivência e atuação comunitária entre elas: mediar conflitos, promover entendimentos, propor soluções para questões e problemas identificados na sua comunidade (Goiás, 2021, p. 1.006).

O segundo itinerário, nomeado *toda forma de poder*, faz parte do currículo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o objetivo é ampliar a perspectiva sobre a dinâmica de poder na sociedade. O documento traz como referência para o entendimento de poder o filósofo Michel Foucault:

poder que outrora sob o Rei aparecera de forma rude e grosseiro, evolui e apresenta-se sofisticado e sutil. Na modernidade, para o mesmo autor, o poder aparece como uma nova modalidade: o biopoder, ou seja, os mecanismos biológicos da vida humana como natalidade, mortalidade e longevidade passam a ser os objetivos políticos do Estado. Controlar tais aspectos da vida humana trata-se da principal estratégia de exercício de poder (Goiás, 2021, p. 1.030).

Assim, o currículo busca que o jovem tenha a competência de interpretar o papel e o poder do Estado em relação à sociedade, seus deveres e direitos. Os conhecimentos geográficos colaboram com o desenvolvimento da consciência espacial, dos meios locais, regionais, nacionais e internacionais, além da compreensão do meio urbano e rural.

Desde a implementação do projeto do novo ensino médio, o desprezo pelas disciplinas de conhecimento das humanidades e da natureza é claro. O objetivo dessa reforma é maquiar os índices educacionais, nos quais a métrica se baseia na formação em Matemática e em Língua Portuguesa dos estudantes e no fluxo de presença e descarta o índice de aprendizado nas demais disciplinas, como História, Física e Geografia. A educação se torna limitada quando a determinação do ensino e aprendizagem se fundamenta em apenas duas disciplinas, excluídas aquelas que desenvolvem o senso crítico dos jovens.

### **O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: olhares geográficos**

Diante das transformações curriculares propostas pela BNCC, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso — etapa Ensino Médio (DRC/MT/EM) é homologado em 2020 e implantado na rede estadual de forma piloto em 2021 e em toda rede estadual em 2022. Ao analisar o documento percebe-se que não apresenta uma concepção de tendência pedagógica clara, pois é formatado em um misto de correntes que buscam compreender o papel da escola, os conteúdos e métodos de ensino em diferentes vieses.

Ao verificar a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, destaca que é composta por quatro componentes curriculares: História, Geografia, Filosofia e Sociologia, no entanto, ao longo do documento não apresenta os objetivos e competências dos componentes curriculares de maneira separada, sempre frisando a ideia de uma organização “[...] interdisciplinar e/ou transdisciplinar agrupados e reagrupados, a critério da unidade escolar, em componentes curriculares específicos, itinerários formativos ou em projetos, programas e atividades que superem a fragmentação disciplinar” (Mato Grosso, 2021, p. 209).

No documento, os componentes curriculares são destacados e especificados, e a Geografia é evidenciada como a ciência que pode auxiliar na observação do “pensamento espacial e o raciocínio geográfico na perspectiva da promoção da cidadania e dos direitos sociais” (Mato Grosso, 2021, p. 209). Ademais, o documento ainda reforça que os saberes geográficos podem corroborar com a compreensão das relações da sociedade com a natureza “sempre em perspectiva interdisciplinar” (Ibidem, p. 222).

Ao analisar as competências e habilidades do documento, é possível observar, dentro dos objetos de conhecimento, conceitos e temas específicos de todos os componentes curriculares, inclusive os da Geografia, que são mesclados para atingir os objetivos e metas traçados nessas competências e habilidades. Algumas categorias são definidas ao longo do documento, como tempo e espaço; território e fronteira; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; política e trabalho. Ao analisar essas categorias, pode-se observar algumas especificidades quanto aos conceitos geográficos. Na primeira categoria destaca-se o conceito de espaço:

O espaço não deve ser representado somente pelas cartografias, mas, sim, deve ser contemplado pelas dimensões históricas e culturais, estar associado aos diferentes arranjos de diversas naturezas que contemplem o ir e vir de povos e sociedades com seus eventos, disputas, tradições e ou denominações. Assume também o espaço um lugar na distribuição e circulação das mercadorias dos insumos e consumo [...] (Mato Grosso, 2021, p. 221).

Na segunda categoria, território e fronteira, temas geográficos são discutidos com a concepção de

lugar, região, fronteira e, especialmente, os limites políticos e administrativos de cidades, estados e países, sendo, portanto, esquemas abstratos de organização da realidade. Associa-se território também à ideia de poder, jurisdição, administração e soberania, dimensões que expressam a diversidade das relações sociais e permitem juízos analíticos. Fronteira também é uma categoria construída historicamente (Brasil, 2018, p. 564).

Na categoria indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética, as concepções de natureza que permeiam os saberes geográficos a partir das características físicas e naturais do espaço ganham destaque, enfocando,

as diferentes formas de organização do espaço físico territorial presentes no mundo, com suas organizações próprias, culturas e tradições, apontam as formas diversas como esses grupos e povos se relacionam com a natureza, no sentido de protegê-la e preservar, bem como, dos problemas ambientais (Mato Grosso, 2021, p. 225).

Ao analisar as categorias, habilidades e competências, nota-se que no documento há uma diluição das epistemologias e métodos dos componentes curriculares da área, mesclando saberes geográficos, históricos, filosóficos e sociológicos, ao longo das habilidades e competências da área de conhecimento. Assim, não apenas a Geografia é diluída, mas todos os componentes curriculares da área, diluindo as especificidades dos saberes próprios de cada ciência, em temas e conteúdo que são abordados ao longo do ensino médio. Quanto às características regionais da Geografia de Mato Grosso, muito pouco é explorado no documento, deixando de lado saberes inerentes ao território mato-grossense, que possui distintas características territoriais que mereciam destaque nos seus programas e currículos.

### **O documento curricular do Pará: um paradoxo entre a crítica e os retrocessos da BNCC**

Diante dos retrocessos que a BNCC implica para o ensino médio, o documento curricular do estado do Pará é um esforço de fazer uma proposta crítica dentro de uma estrutura curricular com base na legislação limitante, o que, embora minimize esses retrocessos, não os supera.

Em primeiro lugar, destacamos que os elaboradores desse documento curricular fizeram um esforço para apresentar uma leitura crítica de conhecimento. Eles criticam até mesmo a própria reforma do ensino médio, usando sempre aspas quando se referem à palavra novo, demarcando que não o compreendem dessa maneira. Isso corrobora com os estudos de Silva (2018), quando afirma que esse discurso já havia sido vencido na década de 1990.

Quanto à ideia de que a elaboração do documento se pauta em concepções de uma educação crítica, em uma perspectiva emancipadora, os formuladores afirmam que têm como referência o educador Paulo Freire.

Para a definição da base teórica do ‘Novo’ Ensino Médio no Pará partiu-se de um recorte histórico-dialético, a partir de pressupostos epistemo-ontológicos das abordagens Histórico-Dialética Gramsciana e da Pedagogia Humanista-Libertadora Freireana, por meio de categorias conceituais que visam fundamentar a concepção de Formação Humana Integral, que se diferencia da ‘Formação Integral’, prevista no projeto oficial da Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415/2017 (Pará, 2022, p. 62).



Tendo em vista que a formulação da legislação da reforma do novo ensino médio se deu de forma autoritária, sem ouvir a sociedade e principalmente os especialistas do tema da educação e negando todos aqueles que pensam uma educação emancipadora e crítica, pode-se afirmar que ter um documento que expressa essas concepções é uma resistência no contexto em que ele foi produzido. Ainda mais demarcando suas concepções com base em Paulo Freire.

Quanto à Geografia, se compararmos com outros documentos curriculares, a exemplo o de Goiás, nota-se que ela apresenta uma resistência no documento curricular do Pará, visto que nele ela recebe um espaço, dentro das Ciências Humanas, para tratar de suas categorias e conceitos. Inclusive aponta quais autores embasam cada tema que será discutido.

Nota-se que isso é uma forma de malabarismo curricular para tentar driblar as limitações impostas pela legislação de reforma do ensino médio, que determina as categorias de área para todas as disciplinas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Isso desconfigura as disciplinas, visto que o conhecimento, para lembrar Young (2010), acontece por áreas disciplinares dialogando com a interdisciplinaridade e não como determina essa reforma.

Os formuladores do currículo para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, para contemplar essas categorias impostas às disciplinas, fizeram uma articulação com as categorias e conceitos das ciências que compõem essa área do conhecimento apontando o que se espera do professor e dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Na Geografia, categorias mais amplas, como já tratadas no item anterior, impostas pela reforma são desdobradas pelos formuladores nas categorias geográficas de espaço, território, lugar e paisagem. Assim como apresentam outras categorias ou temas que tocam à Geografia, tais como: natureza, fronteira, trabalho e política.

As abordagens que perpassam esses conceitos e categorias geográficas são diversas. Porém, elas apresentam um viés bastante pós-estruturalista quando se trata de território. Portanto, compreendem os territórios como múltiplos e diversos, permeados por relações de poder. Esses autores têm em comum uma base filosófica ancorada em Michel Foucault. Isso evidencia um paradoxo entre a base do documento (crítica) e uma Geografia pós-crítica. Quanto ao conceito de espaço, o autor privilegiado é Milton Santos. Nesse momento, busca-se articular tempo e espaço. Já para o tema fronteira, é Bertha Becker que é tomada como a referência principal para se compreender as ações do Estado, das empresas e das resistências na fronteira amazônica.

O segundo ponto que aqui destacamos é o objetivo expresso pelos formuladores desse currículo no que concerne ao ensino de Geografia para a juventude. O documento demarca inicialmente a importância do pensamento geográfico para que os jovens possam atuar criticamente na sociedade, contudo, em seguida, os formuladores afirmam que o ensino de Geografia tem como norte o pensamento espacial e o raciocínio geográfico. Assim foi afirmado: “[...] entende-se então que é necessária a criação de um documento curricular que considere o ensino de Geografia para o Ensino Médio, cujo enfatize o pensamento espacial e o raciocínio geográfico [...]” (Pará, 2021, p. 322).

O que se infere mediante a análise do texto do documento é que não há um entendimento claro de que esses conceitos e metas para o ensino de Geografia carregam diferenças de concepções e até mesmo de método de ensino. Isso fica subentendido quando os principais autores que discutem esse tema são negligenciados pelos formuladores. Inclusive, nenhum autor ou texto que tem como centralidade o ensino de Geografia é citado nas referências.

Outra contradição é a concepção de uma educação flexível, talvez mais atrelada à ideia de flexibilidade curricular, com uma educação emancipadora com base em Paulo Freire. Igualmente, essa contradição se expressa nas ideias de que o ensino e aprendizagem devem ser pautados em competências e habilidades, o que denota uma educação neoliberal, que forma para desenvolver competências e habilidades para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, pode-se situar, com base em Young (2010), que a formação por meio de competências é um projeto empreendido pelos técnico-instrumentalistas, que na Inglaterra, na década de 1990, já eram dominantes quando se tratava de educação, e que no Brasil pode-se afirmar que eles impregnam todas as políticas educacionais empreendidas pelos governos. Nessa concepção, a educação está a serviço do mercado, da formação de um tipo particular, isto é, uma sociedade neoliberal, na qual o conhecimento por si próprio fica em segundo plano. E são essas concepções que ditam as regras da reforma do novo ensino médio e são elas que estão entremeadas nas ideias que querem ser críticas no documento curricular do Pará.

Essas contradições deixam expostas as disputas em torno do currículo, evidenciando que ele é um território permeado por relações de poder. Em outras palavras, o currículo que aí está poderia ser diferente, visto que há outras possibilidades e agentes que o disputam. Nesse sentido, Sacristán (2013) afirmou que o currículo “[...] não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis” (p. 23). Isso coaduna com aquilo que Silva (2018) afirmou sobre a reforma do ensino médio, que ela não é nova, mas, sim, uma proposta que foi derrotada na década de 1990 e agora retomada após o Golpe de 2016.

## **REAÇÕES SOBRE AS REFORMAS CURRICULARES E A GEOGRAFIA NO NOVO ENSINO MÉDIO<sup>6</sup>**

As entidades de classe e instituições ligadas à Educação e à Geografia se posicionaram acerca do novo ensino médio. Isso aconteceu dentro de um contexto de luta e de resistência apontando os desafios e desmandos que essa nova política implicava/implica aos filhos da classe trabalhadora, sinalizando os reais motivos e objetivos daqueles que pensaram e decidiram pela implementação do novo ensino médio.

Diante desse contexto, nos interessa compreender as implicações que essa política educacional impõe a uma significativa parte da população brasileira. Para tal, analisamos os posicionamentos que as instituições e entidades de classe emitiram em seus canais oficiais sobre o ensino médio. O nosso objetivo nessa parte do trabalho foi compreender como as instituições e entidades ligadas à Educação e à Geografia se posicionaram diante dessa reforma e o que elas apontam de gravidade para a formação das juventudes brasileiras.

Na nossa pesquisa, buscamos os posicionamentos das entidades nacionais e aquelas que estão dentro das divisas dos três estados que este estudo teve como foco de análise: Goiás, Mato Grosso e Pará. No total, acessamos sete instituições e entidades e localizamos 18 posicionamentos quanto ao novo ensino médio, sendo dois da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), dois da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE), dois do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES/Nacional),

sete do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público (Sintep/MT/PA/GO), três da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB/Nacional), um da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Goiânia, (AGB/Goiânia) e um da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Cuiabá, (AGB/Cuiabá).

**Quadro 1.** Instituições/entidades e quantidade de vezes que se posicionaram contra o novo ensino médio, 2024.

Instituição/entidade	Quant.	%
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)	2	11,1
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE)	2	11,1
Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES/Nacional)	2	11,1
Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público (Sintep/MT/PA/GO)	7	38,8
Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB/Nacional)	3	16,7
Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Goiânia	1	5,6
Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Cuiabá	1	5,6
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

Fonte: ANPEd, ANPEGE, ANDES/Nacional, AGB/Nacional, AGB/Goiânia, AGB/Cuiabá, Sintep/MT/PA/GO.

Elaboração: Leildo Dias Silva com dados produzidos por Nagila Kariny Oliveira Gouveia e Gustavo Ferreira Lázaro (2024).

A metodologia que adotamos para isso foi localizar e assistir às *lives* em canais do *YouTube* que essas instituições e entidades promoveram, assim como acessar os seus *sites* para pesquisar os posicionamentos publicizados. Além disso, analisamos os perfis dessas instituições e entidades nas redes sociais. A partir disso, pudemos categorizar o que esses posicionamentos enfatizam sobre o lugar da Geografia e os riscos que essa reforma impõe às juventudes. Em seguida, a partir dessa categorização, fizemos as análises e interpretações à luz das teorias que embasam esta pesquisa.

Demarcamos que os posicionamentos dessas instituições e entidades guardam semelhanças quanto aos problemas que a reforma implica ao ensino médio. Os principais pontos que elas enfatizam são:

- as desigualdades sociais*, que serão acentuadas, especialmente para aqueles que já se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, visto que há um interesse da privatização do ensino, tornando a educação mais precária e restrita. A educação de qualidade será para poucos. Haverá redução do currículo básico, retirando conteúdos essenciais à formação cidadã dos jovens, sobretudo, aqueles ligados às Ciências Humanas;
- crítica à redução da carga horária das disciplinas tradicionais*, as quais são de suma importância ao direito do conhecimento, substituindo-as pelos itinerários formativos, os quais apresentam fragilidades sobre o conhecimento produzido pela humanidade e sem diretrizes nem estruturas adequadas à sua implementação. Do mesmo modo, esses itinerários formativos são desinteressantes e não possuem rigor científico e acadêmico quanto à sistematização dos seus conteúdos, os quais, de algum modo, retiram espaços de disciplinas ligadas às Ciências da Natureza e às Ciências Humanas, em que a Geografia se enquadra;
- privatização da educação e avanço das pautas neoliberais sobre a educação*, o que torna a educação mercadoria, em que grandes corporações e empresas lucram com isso, ao mesmo tempo que buscam uma formação técnica (e em certa medida deficiente de teoria) para satisfazer o mercado.

Com a leitura e análise desses posicionamentos, categorizamos no Quadro 2 as principais palavras-chave que essas entidades e instituições enfatizaram ao se posicionar contra o novo ensino médio.

**Quadro 2.** Palavras-chave nos posicionamentos das entidades e instituições contra o novo ensino médio, 2024.

Palavras-chave	Quant.	%	Comentário
Desigualdade social	36	48	Destaca uma preocupação significativa com o aumento das desigualdades educacionais que a reforma pode promover, especialmente ao criar um abismo maior entre o ensino público e o privado, bem como entre estudantes de diferentes classes sociais.
Privatização	25	33,3	Indica uma crescente influência do setor privado na educação pública, o que pode levar à mercantilização do ensino e à exclusão de estudantes que não podem arcar com os custos associados.
Precarização do trabalho docente	8	10,7	Aponta para condições de trabalho cada vez mais instáveis e desvalorizadas para os professores como consequência das reformas educacionais e das políticas neoliberais a serviço de grandes corporações.
Fragmentação do conhecimento da Geografia	6	8	Reflete uma preocupação com a possível desintegração da Geografia como um campo de conhecimento coeso, o que pode resultar na diluição de seus conceitos e conteúdos em outros itinerários ou disciplinas, levando a uma compreensão superficial do saber geográfico e inviabilizando uma Geografia crítica na formação.
<b>Total</b>	<b>75</b>	<b>100</b>	---

Fonte: ANPEd, ANPEGE, ANDES/Nacional, AGB/Nacional, AGB/Goiânia, AGB/Cuiabá, Sintep/MT/PA/GO.

Elaboração: Leildo Dias Silva com dados produzidos por Nagila Kariny Oliveira Gouveia e Gustavo Ferreira Lázaro, 2024.

Em fragmentos dos posicionamentos dessas instituições e entidades, pode-se destacar que “a precariedade da oferta dos itinerários formativos contribui para a desigualdade no ensino” (ANPEd, 2023), assim como é afirmado que “os itinerários restringem ainda mais a educação básica e contribuem para desigualdades” (ANPEGE, 2021). Isso reafirma que o baixo nível do conteúdo oferecido nos itinerários contribuirá para acentuar a desigualdade entre o ensino privado e o ensino público. Já para a AGB, seção Goiânia, “a Geografia será dissolvida e perdida em outras disciplinas, os conceitos essenciais perderão seu valor” (AGB/Goiânia, 2022), reforçando mais uma vez a desvalorização do entendimento e da importância da Geografia.

Com ênfase à Geografia, a AGB/Nacional assim se pronunciou:

a reforma do ensino médio foi pautada de forma acelerada e com ausência de diálogo com as entidades acadêmicas e representantes dos trabalhadores em educação, por parte do Governo Federal e do Congresso Nacional. Além de críticas ao processo, a AGB também tem se colocado contrária à concepção de educação (reducionista, tecnicista e hierárquica) carregada por esta MP, aos seus significados políticos (os interesses de grupos privados sobre a educação pública) e buscando denunciar as consequências e os riscos dessa iniciativa para a escola pública e o ensino de geografia e das ciências humanas em geral (AGB/Nacional, 2019).

Esse fragmento expressa de maneira precisa aquilo que é colocado como os principais riscos que a reforma do ensino médio implica às juventudes: uma educação tecnicista, reducionista e hierárquica; apropriação da educação pública por interesses privados e a tentativa de minimizar a Geografia e as Ciências Humanas. Isso expressa bem o projeto de educação que esses grupos que estavam no

poder, via Golpe Parlamentar de 2016, têm para a educação, pois esse modelo implementado dificulta a formação teórica e crítica dos estudantes e centraliza em uma educação técnica e esvaziada de conteúdo e de sentido para a vida desses sujeitos.

Se pensarmos a partir da Geografia, a reforma empreendida pelo Governo Michel Temer dificulta a construção do pensamento teórico da Geografia. Tal pensamento, segundo Cavalcanti (2019), se efetiva a partir da construção que o professor empreende, junto ao estudante, por meio dos conceitos e categorias da Geografia, com o objetivo de alcançar a transformação dos conceitos cotidianos em conceitos científicos da Geografia para que os estudantes possam ler a sua realidade de forma crítica e cidadã.

Do mesmo modo, a reforma dificulta que busquemos o núcleo de objetividade dos conteúdos, bem como já nos orientava Libâneo (2006), pois, como já mostramos nas seções anteriores, os conteúdos da Geografia são reduzidos e suas categorias, negligenciadas pela reforma, assim como o tempo de aula também é reduzido. Essa combinação de fatores diminui a possibilidade de os docentes recuperarem o núcleo de objetividade dos conteúdos para dar sentido a eles, articulando os conteúdos com as vivências dos estudantes sem negligenciar o teórico e a epistemologia da nossa ciência geográfica. Isto é, oferecer as categorias e conceitos da Geografia como lentes para interpretar a realidade. Daí concordamos com os posicionamentos das instituições e entidades, aqui analisadas, de que essa reforma vai aprofundar as desigualdades sociais e educacionais das juventudes brasileiras.

Não podemos deixar de demarcar que a reforma do ensino médio também dificulta a formulação do conhecimento no âmbito disciplinar. Pois as bases dessa reforma utilizam e confundem a formulação do conhecimento no âmbito interdisciplinar, como já apontamos nas seções dos documentos curriculares de Goiás e de Mato Grosso. Nisso concordamos com Young (2010), de que a produção do conhecimento deve se dar do disciplinar para o interdisciplinar e até mesmo para o transdisciplinar. Afirmamos isso por compreender a centralidade das categorias e conceitos de uma determinada ciência na construção do conhecimento de maneira significativa, ao mesmo tempo em que essas categorias e conceitos, aqui no caso da Geografia, podem dialogar com as categorias e conceitos de outras ciências, com o intuito de mostrar que o conhecimento não se dá de forma isolada, mas articulado. Contudo, essa articulação não significa ausência de sistema conceitual, como propõe a reforma do ensino médio do Governo Temer.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do que expusemos, podemos considerar que a reforma do novo ensino é interpretada de modos diferentes pelos formuladores de currículos nos três estados que aqui foram analisados. Eles, em função do contexto político e dos atuais governos de Goiás e Mato Grosso, acolheram sem críticas à lei de reforma do novo ensino médio empreendida pelo Governo Temer. Em Goiás, o currículo dilui as disciplinas na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, causando dificuldade em compreender o que é geográfico e o que cabe à Geografia. Há, sem dúvida, uma confusão quanto ao conceito de interdisciplinaridade. De modo muito próximo, isso acontece no documento curricular de Mato Grosso, que enfatiza uma formação interdisciplinar, mas sem demarcar o que seria. Compreendemos, nesse caso, que a educação partiria do interdisciplinar para o disciplinar, o que vai no sentido contrário daquilo que defende Young (2010).

No caso do documento curricular do Pará, nota-se que há um esforço de crítica à reforma do ensino médio, em que os formuladores curriculares desse estado dizem que o seu documento se pauta

em concepções críticas e emancipadoras numa perspectiva freiriana. Contudo, observa-se que há algumas contradições entre o que propõe esse documento curricular e a reforma do ensino médio, mostrando que essa última é um limitador ao primeiro.

Diante do que expusemos sobre os posicionamentos das instituições e entidades a respeito do novo ensino médio, fica patente que essa reforma vai aprofundar as desigualdades sociais já existentes, pois ela reduz a carga horária das disciplinas tradicionais, reduz os seus conteúdos e negligencia as categorias e conceitos de disciplinas como a Geografia, abrindo espaço para os itinerários formativos, os quais não têm respaldo nos conhecimentos científicos/acadêmicos nem na realidade dos estudantes. Esvaziando, dessa maneira, o sentido da escola para as juventudes. Ao mesmo tempo, há interesses de grupos empresariais em lucrar com a educação pública, os quais, além de vender seus produtos, prometem uma educação para o mercado de trabalho. Isto é, uma educação tecnicista e de baixa qualidade.

## NOTAS

5 Segundo dados do Ministério da Educação e do censo escolar de 2023, o ensino médio é a etapa com maior taxa de repetência e evasão, com 3,9% e 5,9%, respectivamente (Brasil, 2024).

6 Os dados produzidos nesta seção vieram do subgrupo 3 do projeto *a reforma do ensino médio e os desafios da Geografia escolar* sob a coordenação de Vanilton Camilo de Souza e de Nagila Kariny Oliveira Gouveia e com a participação ativa do bolsista do ensino médio Gustavo Ferreira Lázaro.

## REFERÊNCIAS

AGB-GOIÂNIA. I Encontro Nacional de Geografia do Trabalho, 5/11/2022. Publicado em 5 de outubro de 2023. **Anais[...]** Disponível em: [https://youtu.be/RYZ2P-suZxo?si=wZPU\\_JH5lwvu-E81](https://youtu.be/RYZ2P-suZxo?si=wZPU_JH5lwvu-E81). Acesso em: 4 de out. de 2024.

AGB-NACIONAL. **Nota sobre a Reforma do Ensino Médio**. Setembro de 2019. Disponível em: <https://www.agb.org.br/wp-content/uploads/2019/04/NOTA-AGB-Reforma-do-EM.pdf>. Acesso em: 4 de out. de 2024.

ANPED. **ANPED entrega ao MEC relatório final e seminários**; entidade recomenda revogação do NEM. Em 30 de junho de 2023. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/anped-entrega-ao-mec-relatorio-final-sobre-ensino-medio-partir-de-pesquisas-e-seminarios>. Acesso em: 4 de out. de 2024.

ANPED. **Pesquisadoras da ANPED analisam problemas do Novo Ensino Médio e se posicionam a favor da revogação**. Em 16 de março de 2023. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/pesquisadoras-da-anped-analisam-problemas-do-novo-ensino-medio-e-se-posicionam-favor-da>. Acesso em: 4 de out. de 2024.

ANPEGE. **O INEP, o ENEM e a quem serve a educação no Brasil**. Em 9 de setembro de 2021. Disponível em: <https://anpege.ggf.br/documento.php?id=67>. Acesso em: 4 de out. de 2024.

ANPEGE. **Pela revogação da reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017)**. Em 9 de setembro de 2021. Disponível em: <https://anpege.ggf.br/documento.php?id=72>. Acesso em: 4 de out. de 2024.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

- BRASIL. **Lei de nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília, DF, fev. 2017.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Jovens Escolares e Suas Geografias: Práticas espaciais e percepções no/do cotidiano da cidade. In: CAVALCANTI, Lana de Souza; CHAVEIRO, Eguimar Felício; PIRES, Lucineide Mendes (org.). **A Cidade e seus Jovens**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2015. p. 13-30.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. O Olhar Geográfico em Formação: Jovens estudantes de Geografia e desafios contemporâneos. In: PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Lucineide Mendes (org.). **Os Jovens e suas Espacialidades**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016. p. 143-160.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2019.
- GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação de Goiás. **Documento curricular de Goiás**. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação de Goiás, 2021.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação – SEDUC. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Etapa Ensino Médio**. 2ª versão. Cuiabá, 2021.
- OLIVEIRA, Vitor Hugo Nedel; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de. Pensar as Juventudes Contemporâneas e Pensar o Currículo e o Ensino de Geografia. **Para Onde?**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 125-134, 2018.
- PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio: v. II**. Belém: SEDUC-PA, 2021. 522p.
- SACRISTAN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. 542p.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. 8. reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.
- SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130>
- YOUNG, Michael. **Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Porto, Portugal: Porto editora, 2010.