



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS –
IFCHS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGeOG

O ENSINO MÉDIO AMAZONENSE E O DISCURSO CURRICULAR

MANAUS-AM
2026

DILSON GOMES NASCIMENTO

O ENSINO MÉDIO AMAZONENSE E O DISCURSO CURRICULAR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Geografia. Área de Concentração: Amazônia: Território e Ambiente. Linha de Pesquisa: Espaço, Território e Cultura na Amazônia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Amélia Regina Batista Nogueira

**MANAUS-AM
2026**

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

N244e Nascimento, Dilson Gomes
O Ensino Médio amazonense e o discurso curricular / Dilson
Gomes Nascimento. - 2026.
207 f. : il., p&b. ; 31 cm.

Orientador(a): Amélia Regina Batista Nogueira.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Amazonas,
Programa de Pós-Graduação em Geografia, Manaus, 2026.

1. currículo. 2. Geografia Escolar. 3. Análise do Discurso Crítica.
4. BNCC. 5. ensino médio. I. Nogueira, Amélia Regina Batista. II.
Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação
em Geografia. III. Título

DILSON GOMES NASCIMENTO

O ENSINO MÉDIO AMAZONENSE E O DISCURSO CURRICULAR

APROVADA em 03 de junho de 2026

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Amelia Regina Batista Nogueira – Presidente
Universidade Federal do Amazonas/PPGEOG/UFAM

Professora Doutora Vilma Therezinha de Araujo Lima - Membro Titular Externo
Universidade do Estado do Amazonas/PPGEO/UEA

Professora Doutora Jocélia Barbosa Nogueira – Membro Titular Interno
Universidade Federal do Amazonas/FACED/UFAM

Professor Doutor Manuel de Jesus Masulo da Cruz – Membro Titular Interno
Universidade Federal do Amazonas/PPGEOG/UFAM

Professora Doutora Mircia Ribeiro Fortes – Membro Titular Interno
Universidade Federal do Amazonas/PPGEOG/UFAM

Manaus, 2026

Dedico esta tese aos meus filhos Ágata
Vitória, Andrew Vinícius e Anthony Valentim
para que tenham um futuro brilhante.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por nos permitir vencer os desafios, as angústias, as incertezas e os limites que nos são impostos. Honrado e glorificado seja o Seu nome.

À minha orientadora, Professora Doutora Amélia Regina Batista Nogueira, por tudo o que representa para a Geografia e por todo o aprendizado proporcionado.

Aos meus pais, Maria do Carmo Gomes e Manoel Simas Nascimento (*in memoriam*), pelo (im)possível realizado para educar os filhos.

À minha família, na pessoa de nossa matriarca, Maria Rosita Gomes, e a todos os familiares, pela solidariedade e partilha. À Nadir, Ângela, Lidiane e Mônica, pela moradia, apoio e carinho.

À minha esposa, Rochelly da Silva Nascimento, pelo amor e pela presença constante durante a construção desta tese e de minha trajetória acadêmica.

Aos meus filhos, Ágata Vitória da Silva Nascimento, Andrew Vinícius da Silva Nascimento e Anthony Valentim da Silva Nascimento, pela compreensão.

À família Oliveira, especialmente Mileia e Marília, pela acolhida em Manaus, e à Michely, cunhada e irmã sempre presente.

À Universidade Federal do Amazonas (Ufam), por meio do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEOG/UFAM), pela oportunidade de formação continuada no Amazonas. Minha gratidão às professoras e aos professores.

Aos diretores Thiago Feitosa Baima e Francinete Serrão do Nascimento, pela compreensão.

Às professoras Doutora Vilma Terezinha de Araujo Lima e Doutora Silvia Cristina Conde Nogueira, pelas contribuições na qualificação.

Aos professores da banca de defesa de tese: Doutora Vilma Terezinha de Araujo Lima, Doutora Jocélia Barbosa Nogueira, Doutora Mircia Ribeiro Fortes e Doutor Manuel de Jesus Masulo da Cruz.

Aos colegas do PPGEOG/UFAM e aos professores Alice Gomes Lima, Elivelton Ramos de Sousa e Diego Valois Cortez Mendonça, pelos momentos compartilhados, apoio e incentivo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e ao CNPq pelo apoio financeiro ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFAM (PPGEOG-UFAM).

*O grande problema está em como poderão
os oprimidos, que “hospedam” o opressor
em si, participar da elaboração, como seres
duplos, inautênticos, da pedagogia de sua
libertação...*

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido.

RESUMO

A pesquisa analisou como os discursos presentes na Geografia Escolar da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio do Amazonas (2021) se configuram a partir da reforma educacional brasileira, buscando compreender em que medida se aproximam ou se distanciam da Base Nacional Comum Curricular (2017) e da trajetória recente da Geografia Escolar no Brasil. Parte-se da compreensão do currículo como construção histórica, política e discursiva, atravessada por relações de poder e por disputas em torno da seleção de saberes e das finalidades educativas. Metodologicamente, adota-se a Análise do Discurso Crítica como referencial teórico-analítico, articulada ao campo dos estudos curriculares e à Geografia Escolar, tomando como *corpus* documentos oficiais internacionais, nacionais e estaduais. A análise evidencia que o currículo amazonense se organiza a partir de processos de recontextualização discursiva, nos quais os princípios normativos da BNCC são reinterpretados e operacionalizados por meio da articulação entre competências, objetos do conhecimento e aprendizagens essenciais. Os resultados indicam que o documento incorpora discursos contemporâneos que enfatizam a formação por competências, a integração curricular, a interdisciplinaridade e a preparação para o mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que mobiliza temas relacionados à cidadania, à diversidade e à sustentabilidade. Entretanto, esse movimento produz tensões, especialmente no que se refere à especificidade epistemológica da Geografia, cujos conceitos tendem a ser funcionalizados em favor de competências mais amplas. Observa-se, ainda, a presença de estratégias discursivas que legitimam a reforma educacional, ao passo que naturalizam determinadas concepções de ensino e ocultam disputas subjacentes. Por outro lado, o currículo também realiza um processo de territorialização ao incorporar problemáticas da realidade amazônica, como conflitos territoriais, diversidade sociocultural e dinâmicas socioambientais, conferindo maior concretude ao ensino. Conclui-se que a Geografia Escolar no currículo amazonense se configura em meio a tensões entre diferentes racionalidades curriculares, evidenciando a coexistência de perspectivas críticas e orientações pragmáticas, o que revela o currículo como espaço de disputa de sentidos sobre o conhecimento, a formação dos sujeitos e o papel da educação na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: currículo; Geografia Escolar; Análise do Discurso Crítica; BNCC; ensino médio.

ABSTRACT

This study analyzes how the discourses present in School Geography within the Curricular and Pedagogical Proposal for Upper Secondary Education in Amazonas (2021) are shaped by the Brazilian educational reform. It seeks to understand the extent to which these discourses converge with or diverge from the National Common Curricular Base (BNCC, 2017) and the recent trajectory of School Geography in Brazil. The study is grounded in the understanding of curriculum as a historical, political, and discursive construction, traversed by power relations and disputes over the selection of knowledge and educational purposes. Methodologically, Critical Discourse Analysis is adopted as the theoretical-analytical framework, articulated with the field of curriculum studies and School Geography, using official international, national, and state documents as its corpus. The analysis shows that the Amazonas curriculum is organized through processes of discursive recontextualization, in which the normative principles of the BNCC are reinterpreted and operationalized through the articulation of competencies, knowledge objects, and essential learning. The findings indicate that the document incorporates contemporary discourses emphasizing competency-based education, curricular integration, interdisciplinarity, and preparation for the world of work, while also mobilizing themes related to citizenship, diversity, and sustainability. However, this movement generates tensions, particularly regarding the epistemological specificity of Geography, whose concepts tend to be functionalized in favor of broader competencies. The study also identifies discursive strategies that legitimize educational reform while naturalizing certain conceptions of teaching and obscuring underlying disputes. At the same time, the curriculum promotes a process of territorialization by incorporating issues from the Amazonian reality, such as territorial conflicts, sociocultural diversity, and socio-environmental dynamics, thus providing greater concreteness to teaching. It is concluded that School Geography within the Amazonas curriculum is shaped by tensions between different curricular rationalities, revealing the coexistence of critical perspectives and pragmatic orientations. This highlights the curriculum as a space of dispute over meanings related to knowledge, subject formation, and the role of education in contemporary society.

Keywords: curriculum; School Geography; Critical Discourse Analysis; BNCC; upper secondary education.

RESUMEN

La investigación analiza cómo los discursos presentes en la Geografía Escolar de la Propuesta Curricular y Pedagógica de la Educación Media en Amazonas (2021) se configuran a partir de la reforma educativa brasileña, con el propósito de comprender en qué medida se aproximan o se distancian de la Base Nacional Común Curricular (BNCC, 2017) y de la trayectoria reciente de la Geografía Escolar en Brasil. Se parte de la comprensión del currículo como una construcción histórica, política y discursiva, atravesada por relaciones de poder y disputas en torno a la selección de saberes y los fines educativos. Metodológicamente, se adopta el Análisis Crítico del Discurso como marco teórico-analítico, articulado con el campo de los estudios curriculares y la Geografía Escolar, utilizando como corpus documentos oficiales internacionales, nacionales y estatales. El análisis evidencia que el currículo amazónico se organiza a partir de procesos de recontextualización discursiva, en los cuales los principios normativos de la BNCC son reinterpretados y operacionalizados mediante la articulación entre competencias, objetos de conocimiento y aprendizajes esenciales. Los resultados indican que el documento incorpora discursos contemporáneos que enfatizan la formación basada en competencias, la integración curricular, la interdisciplinariedad y la preparación para el mundo del trabajo, al tiempo que moviliza temas relacionados con la ciudadanía, la diversidad y la sostenibilidad. No obstante, este proceso genera tensiones, especialmente en lo que respecta a la especificidad epistemológica de la Geografía, cuyos conceptos tienden a funcionalizarse en favor de competencias más amplias. Asimismo, se observa la presencia de estrategias discursivas que legitiman la reforma educativa, al tiempo que naturalizan determinadas concepciones de la enseñanza y ocultan disputas subyacentes. Por otro lado, el currículo también desarrolla un proceso de territorialización al incorporar problemáticas propias de la realidad amazónica, como conflictos territoriales, diversidad sociocultural y dinámicas socioambientales, otorgando mayor concreción al proceso educativo. Se concluye que la Geografía Escolar en el currículo amazónico se configura en medio de tensiones entre distintas racionalidades curriculares, evidenciando la coexistencia de perspectivas críticas y orientaciones pragmáticas. Esto revela al currículo como un espacio de disputa de sentidos en torno al conocimiento, la formación de los sujetos y el papel de la educación en la sociedad contemporánea.

Palabras clave: currículo; Geografía Escolar; Análisis Crítico del Discurso; BNCC; educación media.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Concepção tridimensional do discurso.....	25
FIGURA 2: O poder regulador do currículo, junto com outras "invenções".....	34
FIGURA 3: Organização curricular proposta pelos PCNs.....	53
FIGURA 4: Mapa conceitual das tradições da Geografia.....	66
FIGURA 5: Para você, qual o principal motivo para cursar o Ensino Médio?.....	128

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: INTEGRAÇÃO CURRICULAR NOS PCN-EM.....	54
QUADRO 2: ENCADEAMENTO ENTRE BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CURRÍCULO AMAZONENSE.....	174
QUADRO 3: DELINEAMENTO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA PARA INTERPRETAÇÃO.....	205
QUADRO 4: OPERACIONALIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	206

LISTA DE SIGLAS

ADC – Análise do Discurso Crítica

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

CF – Constituição Federal

CHSA – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

CEE/AM – Conselho Estadual de Educação do Amazonas

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ECG – Educação para a Cidadania Global

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN-EM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCP-EM – Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio Amazonense

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

RCA-EM – Referencial Curricular Amazonense Ensino Médio

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
 Capítulo 1 – UM PERCURSO PELAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO NO BRASIL (1990-2017).....	32
1.1 Considerações sobre o currículo.....	32
1.2 Políticas de currículo pós redemocratização do Brasil.....	38
1.3 BNCC e o currículo prescrito.....	47
 Capítulo 2 – GEOGRAFIA ESCOLAR NO CONTEXTO DA REFORMA.....	57
2.1 Problemas epistemológicos nos debates.....	57
2.2 Geografia Escolar e currículo no Brasil.....	66
2.3 A Geografia nos novos tempos-espacos escolares.....	77
 Capítulo 3 – A GEOGRAFIA NO DISCURSO DO CURRÍCULO INTEGRADO E A GEOGRAFIA QUE SE FAZ.....	87
3.1 O discurso do currículo por área do conhecimento.....	87
3.1.1 Competências, formação integral e reorganização das CHSA.....	95
3.1.2 A cidadania global e as prescrições dos organismos internacionais.....	104
3.1.3 Tensões entre discurso reformista e expectativas estudantis.....	124
3.2 A Geografia no discurso das Ciências Humanas.....	130
3.3 A Geografia no discurso da Base Nacional Comum.....	141
 Capítulo 4 – A GEOGRAFIA NO CURRÍCULO AMAZONENSE.....	147
4.1 A Geografia Escolar e a reprodução dos discursos da área.....	147
4.2 A Geografia Escolar: o que os discursos omitem ou enfatizam.....	155
4.3 Características da Geografia Escolar no currículo amazonense.....	167
4.3.1 Pensamento, Crença e Ciência.....	175
4.3.2 Sociedade, Política e Ética.....	177
4.3.3 Territórios, Fronteiras e Redes.....	179
4.3.4 Identidade, diversidade e equidade.....	181
4.3.5 Natureza, cultura e sustentabilidade.....	182

4.3.6 Economia e trabalho.....	184
--------------------------------	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187
----------------------------------	------------

DIÁLOGO COM OS IGUAIS – POR UM CURRÍCULO MAIS HUMANISTA.....	191
---	------------

REFERÊNCIAS.....	195
-------------------------	------------

APÊNDICES.....	203
-----------------------	------------

INTRODUÇÃO

Apresentamos o resultado da pesquisa voltada ao entendimento das questões que permeiam a caracterização da Geografia Escolar presente no currículo amazonense do ensino médio, notadamente o que se revelou a partir da interpretação dos discursos contidos nos referenciais curriculares que culminaram com a reforma do ensino médio no Brasil.

A pesquisa teve por objetivo entender como os discursos presentes na proposta da Geografia Escolar para o ensino médio amazonense se aproximam ou se distanciam da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da história mais recente da Geografia Escolar brasileira.

Ao buscar identificar e interpretar tais discursos a pesquisa buscou evidenciar os sujeitos e os sentidos presentes nos textos oficiais (nacionais ou internacionais) que influenciaram a BNCC e no currículo do ensino médio dela decorrente. De modo que, questionar a realidade do currículo via linguagem utilizada, no caso da Geografia, é essencialmente útil à medida que desvela os reais interesses de temas e conceitos que privilegiam determinada agenda (Rodrigues; Costa, 2023).

O ponto de partida (enquanto expressão fenomênica) e de chegada (enquanto essência desse fenômeno) é o currículo amazonense do ensino médio, versão 2021, a partir do qual buscamos conhecer as influências dos discursos da BNCC na Geografia Escolar amazonense. Partiu-se da hipótese de que, ao incorporar diversos discursos contrários ao currículo disciplinar, a proposta curricular decorrente da reforma não apenas diluiu as disciplinas escolares nas áreas do conhecimento, mas também lhes imputou uma falsa identidade.

É importante considerar que a elaboração da BNCC, iniciada em 2015 e concluída em 2018, ocorreu em um contexto de intensas disputas políticas e institucionais, marcado por instabilidade governamental e sucessivas mudanças nos quadros responsáveis pela redação dos documentos curriculares. Conforme apontam Pereira e Castellar (2024), esse processo se insere em um cenário de ruptura democrática no país, com o afastamento da presidenta Dilma Rousseff, e se articula à reforma do ensino médio, cuja implementação, embora formalizada em 2018, foi precedida por discussões iniciadas em 2013, no âmbito do Projeto de Lei nº 6840-A. Ainda segundo os autores, essa reforma foi instituída de forma impositiva, por meio

de Medida Provisória, no contexto do governo Temer, evidenciando a centralidade de disputas políticas na produção dos discursos curriculares.

Uma imersão, ainda que panorâmica, na história do currículo e/ou das políticas de currículo, nos ajudou na compreensão dos sentidos presentes nos (con)textos dos discursos oficiais que culminaram na reforma do ensino médio. Desse modo, percebemos semelhanças, por hibridismos (Lopes, 2008), entre o currículo atual com propostas curriculares pretéritas, no que concerne à Geografia Escolar.

Um percurso pela Geografia Escolar no período pós-redemocratização do Brasil, também lançou luz sobre a caracterização desta disciplina no currículo amazonense pós-reforma do ensino médio. Esse recorte temporal mostrou-se útil à medida que a própria reforma curricular em curso busca marcar seus antecedentes em documentos oficiais do mesmo período como: a Constituição Federal - CF (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN-EM (2000), entre outros.

Como objetivo geral a pesquisa intentou “compreender como os discursos presentes na Geografia Escolar da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio Amazonense (2021) se aproximam ou se distanciam da BNCC (2017) e da história mais recente da Geografia Escolar brasileira”.

E como objetivos específicos buscou-se i) entender as propostas político-pedagógicas que influenciaram as concepções científicas dos documentos de referência da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio do Amazonas (2021); ii) contextualizar a Geografia presente na Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio do Amazonas (2021) a partir da história desta enquanto disciplina escolar; iii) identificar os discursos presentes na Geografia Escolar da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio do Amazonas (2021).

A pesquisa embasou-se para suas interpretações, nas obras de autores como Chervel (1990) sobre as disciplinas escolares; Goodson (1995), Arroyo (2013) e Sacristán (2013), sobre currículo; Doll Jr. (1997), sobre currículo pós-moderno; Lopes (2008) sobre integração curricular e políticas de currículo; Ramos (2002), sobre a pedagogia das competências; Callai (1999, 2001), Cavalcanti (2010, 2014, 2019) e outros, sobre Geografia Escolar; Fairclough (1989; 2001; 2003; 2006), sobre a “Teoria Social do Discurso”; entre outros.

Os currículos integrados, enfatizando competências e habilidades alinhadas

aos objetivos da produção capitalista, têm ganhado destaque tanto nacional quanto internacionalmente (Lopes, 2008). Isso sugere uma possível tendência à homogeneização das práticas curriculares globalmente, influenciada por agentes, políticas e cooperações internacionais que moldam as políticas de currículo.

Desde os anos 1980, como afirma Cavalcanti (2014), a Geografia Escolar brasileira tem sido palco de debates internos, paralelamente às discussões sobre a reforma do ensino médio pós-redemocratização do país. Esses debates, impulsionados pelas condições do ensino, pelos conteúdos e pelos fundamentos da Geografia, refletem as transformações do mundo globalizado e a evolução do pensamento geográfico.

A despeito do debate interno da Geografia podemos recuperar a fala de Vesentini (2015), a qual evidencia que a crise da Geografia não pode ser reduzida a uma disputa simplificada entre métodos, mas deve ser compreendida como uma tensão interna mais ampla, envolvendo fundamentos epistemológicos, práticas científicas e contextos históricos. Ao criticar tanto o reducionismo metodológico quanto a ideia de soluções únicas, o autor aponta para a complexidade e a pluralidade de abordagens que atravessam a disciplina, revelando uma crise que é, ao mesmo tempo, teórica, política e institucional. Defendemos nesta tese que tal embate, ou mesmo outros, próprios da Geografia, não estão presentes na formulação da BNCC, seja porque o documento orientador não trabalha com a perspectiva disciplinar, seja porque a concepção de ciência na qual opera limita a possibilidade de uma discussão mais aprofundada dos componentes curriculares em termos propriamente científicos.

É preciso ainda considerar outros problemas que afetam a ciência geográfica, mas não somente, no currículo atual com a sua “diluição” promovida pelas reformas educacionais no Brasil.

É preciso (re)conhecer o caráter de disciplina da Geografia, pois no contexto de diluição desta em (re)formas educativas trajadas de interdisciplinares ou outros neologismos, essa reafirmação é necessária para que os limites do conhecimento sejam reconhecidos e a busca por soluções se deem com ancoragem teórica, epistemológica e metadisciplinar e não com uma miscelânea de supostos conhecimentos (Santos, 2002, p. 360-361).

A respeito dos problemas inerentes à educação geográfica, Straforini (2001) elenca três formas de entendimento, sendo estas: i) desinteresse dos estudantes como resultado do sucateamento da Educação brasileira, indo desde problemas de

infraestrutura física a deficiências na formação dos professores e dos profissionais da Educação; ii) questões de ordem teórica da disciplina relacionadas foco dado a partir da década de 1980 às questões econômicas, políticas e sociais fruto da inserção da Geografia Crítica nas escolas; iii) o problema relacionado ao método, à necessidade de considerar tanto o contexto (sócio, político e econômico) quanto as questões teórico-metodológicas da Geografia e da Educação.

Callai (1999) aponta que, embora os professores expressem preocupação com a construção de uma Geografia mais crítica e comprometida com a formação cidadã, a prática em sala de aula ainda se mantém marcada por abordagens conservadoras e pela fragmentação dos conteúdos, o que dificulta a compreensão do objeto da disciplina e limita seus alcances formativos.

Assim como há tantos currículos possíveis, há igualmente diversas geografias, seja no sentido da produção curricular e da prática docente, ou apenas no sentido das suas possibilidades de existir. A Geografia Escolar observada nas políticas de currículo no Brasil, embora tenham sido marcadas pelas correntes de pensamento da disciplina acadêmica, pelos interesses do Estado e/ou do capital, pelas transformações da sociedade, nem sempre foi capaz de articular teoria e prática. A relação entre estes dois últimos termos, embora não se apresente dicotômica, na Geografia tem apresentado descompasso entre as concepções e as práticas docentes.

No plano metodológico esta pesquisa utilizou a abordagem dos autores Fairclough (2001), sobre a “Teoria Social do Discurso”; de Wodak (2004), sobre Análise Crítica do Discurso; e de Cellard (2008), sobre pesquisa documental. Esses e outros autores nos auxiliaram no levantamento dos documentos, na organização dos textos e discursos para a composição do *corpus* da pesquisa. Como definido a seguir, os documentos interpretados estão relacionados entre si e respondem ao problema da pesquisa: os discursos dos referenciais curriculares que culminaram na reforma do ensino médio e na caracterização da Geografia Escolar no currículo do estado do Amazonas.

A Pesquisa Documental como técnica de levantamento de dados auxiliou na busca e seleção dos textos que compõem o *corpus* da pesquisa, uma vez que “O documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão social [...]” (Cellard, 2008, p. 295).

O pesquisador que trabalha com documentos deve superar vários obstáculos e desconfiar de inúmeras armadilhas, antes de estar em condição de fazer uma análise em profundidade de seu material. Em primeiro lugar, ele deve localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como sua representatividade. O autor do documento conseguiu reportar fielmente os fatos? Ou ele exprime mais as percepções de uma fração particular da população? Por outro lado, o pesquisador deve compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver à mão: fragmentos eventualmente, passagens difíceis de interpretar e repletas de termos e conceitos que são estranhos e foram redigidos por um desconhecido, etc. É, portanto, em razão desses limites importantes, que o pesquisador terá de tomar um certo número de precauções prévias que lhe facilitarão a tarefa e serão, parcialmente, garantias da validade e da solidez de suas explicações (Cellard, 2008, p. 296).

Definimos documentos todos os textos oficiais nacionais ou internacionais (relatórios, leis, pareceres, resoluções, decretos, etc.) publicados a fim de orientar ou interferir direta ou indiretamente nas políticas educacionais brasileiras os quais foram considerados na elaboração dos currículos e/ou de quaisquer documentos oficiais relacionados à produção do currículo, cujo texto tenha relação com o objeto desta pesquisa.

A constituição do *corpus* seguiu critérios de inclusão e exclusão compatíveis com os pressupostos da Análise do Discurso Crítica (ADC). Foram incluídos documentos normativos, orientadores e recomendações diretamente relacionados à reforma do Ensino Médio, desde que configurassem práticas discursivas relevantes para a produção, circulação e legitimação dos sentidos atribuídos ao currículo. Por sua vez, foram excluídos textos que não apresentavam contribuições significativas para a compreensão desses processos discursivos ou que se mostraram redundantes em relação aos discursos já identificados. A delimitação final do *corpus* ocorreu por saturação, quando os novos documentos analisados passaram a reiterar regularidades discursivas já suficientemente caracterizadas (Freire, 2024).

Para fins desta pesquisa, adotou-se a compreensão de documento proposta por Cellard (2008):

[...] O “documento” em questão, aqui, consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel. Mais precisamente, consideraremos as fontes, primárias ou secundárias, que por definição, são exploradas - e não criadas - no contexto de um procedimento de pesquisa” (p. 295, aspas no original).

Entre os documentos destacamos a Proposta Curricular e Pedagógica (PCP-

EM), o Referencial Curricular Amazonense Ensino Médio (RCA-EM), instruções normativas do Estado do Amazonas e do Governo Federal, documentos oficiais do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM), do Conselho Nacional de Educação (CNE), o texto da BNCC (2017) e seus documentos orientadores – Constituição Federal (CF-1988), LDB (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Não nos interessou, como bem marca a ADC, o texto pelo texto, mas aquilo que eles traduzem enquanto dimensão da prática social. Como afirma Maingueneau (2008, p. 143), o que interessa à análise do discurso é entender o discurso como fruto da relação de um texto com seu lugar social “[...] quer dizer que seu objeto não é nem a organização textual nem a situação de comunicação, mas aquilo que os une através de um dispositivo de enunciação específico que provém ao mesmo tempo do verbal e do institucional [...]”.

Essa abordagem crítica é pertinente ao contexto da modernidade tardia, onde a comunicação e o discurso desempenham papéis centrais nas interações sociais e econômicas (Resende; Ramalho, 2004).

[...] O enquadramento no campo da pesquisa social crítica sobre a modernidade tardia justifica-se pela apresentação da ADC como uma contribuição para as propostas sistemáticas da pesquisa social crítica sobre o momento discursivo de práticas sociais da modernidade tardia, período em que a linguagem passou a ocupar o centro do modo de produção do novo capitalismo. A teoria e a análise lingüística e semiótica, por sua vez, auxiliam a prática interpretativa e explanatória a respeito das consequências e efeitos sociais que podem ser desencadeados pelos sentidos dos textos (Resende; Ramalho, 2004, p. 190).

Nesta pesquisa adotamos a ADC como método de análise por entendermos quão conflituosa, tensa e permeada por interesses é a disputa que envolve a produção do currículo. Ademais, a opção por esta abordagem dialoga antes com nossa postura crítica frente ao problema social que pretendemos compreender para ajudar na sua resolução.

[...] Construir ciências sociais não é pretender produtos acabados, verdades definitivas, mas cultivar um processo de criatividade marcado pelo diálogo consciente com a realidade social que a quer compreender, também para transformar (Demo, 1995, p. 14, grifo do autor).

A ADC baseia-se no estudo da linguagem e poder, por meio do qual permite abordagens interdisciplinares para a explicação/interpretação da realidade social. Ao referir-se aos termos “Linguística Crítica” (LC) e “Análise Crítica do Discurso”, Wodak (2004, p. 224), destaca:

[...] a ACD tem um interesse particular na relação entre linguagem e poder. Nos últimos tempos, o termo ACD tem sido usado, mais especificamente, para referir-se à abordagem lingüística crítica adotada por pesquisadores que consideram a unidade mais ampla do texto como a unidade comunicativa básica. Essas pesquisas se voltam especificamente para os discursos institucional, político, de gênero social, e da mídia (no sentido mais amplo), que materializam relações mais ou menos explícitas de luta e conflito.

Considerando as características da ADC Wodak (2004) assevera que:

Em contraste com outros paradigmas da análise do discurso e da linguística textual, a LC e a ACD focalizam não só os textos, falados ou escritos, como objetos de investigação. Uma abordagem realmente crítica do discurso exigiria, portanto, uma teorização e descrição tanto dos processos e estruturas sociais que levam à produção de um texto, quanto das estruturas e processos sociais no seio dos quais indivíduos ou grupos, como sujeitos sócio-históricos, criam significados em suas interações com os textos [...] (p. 225).

Na proposta de Fairclough e colaboradores para uma teoria social do discurso está assentada a ideia de análise/interpretação dos discursos que possa servir não apenas como um instrumento de denúncia/desvelamento de relações assimétricas de poder, mas também como um instrumento de transformação social.

[...] o objetivo é refletir sobre a mudança social contemporânea, sobre as mudanças globais de larga escala e sobre a possibilidade de práticas emancipatórias em estruturas cristalizadas na vida social. Para alcançar esse objetivo, a ADC assentada como reflexão sobre o discurso é localizada no contexto da Modernidade Tardia. O seu enquadramento dá-se: (i) numa visão científica de crítica social; (ii) no campo da pesquisa social crítica sobre a modernidade tardia; e (iii) na teoria e na análise lingüística e semiótica (Resende; Ramalho, 2004, p. 190).

Essa abordagem teórica e metodológica dialoga tanto com os textos curriculares (em sua multiplicidade de formas e conteúdos), quanto com a postura crítica com a qual abordamos o currículo e a Geografia Escolar no contexto das reformas educacionais. Acreditamos que um passo importante para uma mudança social na produção do currículo passa, impreterivelmente, pela adoção de uma

linguagem que reflita a prática social e represente a multiplicidade de sujeitos que compõem a educação. Além disso, expor os discursos presentes no atual currículo possibilitará aos professores conhecer as origens (dos discursos), as práticas sociais e objetivos *para* e *com* a educação brasileira e, por conseguinte, para a Geografia Escolar.

Mesmo diante das várias dimensões do currículo passíveis de investigação, interpretar seus discursos mostra-se como um primeiro passo para uma compreensão mais ampla de nossa responsabilidade como docentes no processo de produção do currículo. Como Fairclough destaca, desenvolver uma "Consciência Linguística Crítica" em relação aos diversos aspectos da vida social exigiria um processo de aprendizagem para interpretarmos os diferentes discursos que nos cercam.

[...] Mediante a conscientização, os aprendizes podem tornar-se mais conscientes das coerções sobre sua própria prática, e das possibilidades, dos riscos e dos custos do desafio individual ou coletivo dessas coerções, para se engajarem em uma prática linguística emancipatória. [...] Mas ela [a Consciência Linguística Crítica] também envolve a consciência da variedade linguística: consciência histórica dos processos hegemônicos de padronização da linguagem, e os interesses que residem por trás deles; consciência de como a variedade padrão (por exemplo, inglês padrão) é imposta em contextos de prestígio; de como tais coerções prejudicam os usuários de outras variedades; das possibilidades e dos riscos de ir contra elas, desafiando a hegemonia do padrão [...] (Fairclough, 2001, p. 292-293).

Embora não seja possível, como adverte Fairclough (2001), prever qual será o uso dado aos trabalhos dos analistas do discurso - no nosso caso aos resultados desta pesquisa - uma atitude que pode ser complementar a esta iniciativa deve ser trabalhar uma educação ou formação social em análise do discurso para que os sujeitos tenham a compreensão dos processos nos quais estão inseridos por meio da interpretação dos discursos que lhes envolve.

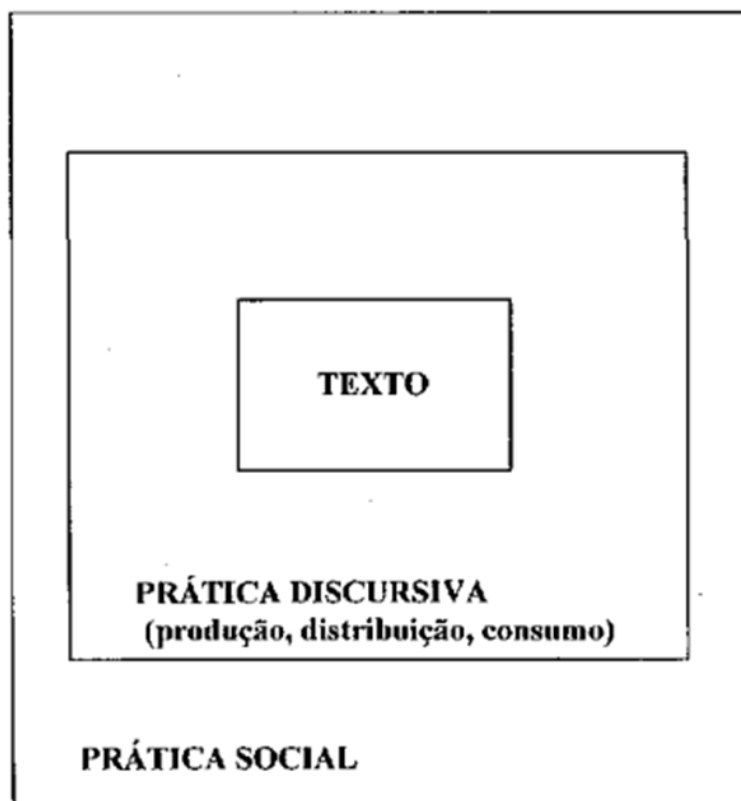
A organização do *corpus* da pesquisa levará em conta o problema (os discursos que influenciaram a produção curricular amazonense para o Ensino Médio), bem como os objetivos da pesquisa. Os textos (de referência do currículo amazonense, versão 2021) já mencionados anteriormente, pela relação que apresentam com o problema da pesquisa, terão destacados seus discursos para compor o *corpus*.

Apesar de o conceito de prática social estar presente na abordagem teórica, observa-se, no modelo tridimensional de ADC, a centralidade do discurso. Nesse modelo, o discurso como produto recebe tratamento mais central que aquele a ele dispensado no desenvolvimento da elaboração teórica

apresentado em 1999. **A análise da prática social se dá pelo texto. É através dele que se exploram as estruturas de dominação, as operações de ideologia e as relações sociais** (Resende; Ramalho, 2004, p. 189, grifos nossos).

Assim, temos um pressuposto central da Análise Crítica do Discurso: embora o modelo tridimensional (figura 1) contemple as dimensões do texto, da prática discursiva e da prática social, é o texto que ocupa posição privilegiada no processo analítico. Isso porque ele funciona como materialidade concreta do discurso, permitindo acessar, por meio de sua análise, tanto os processos de produção de sentidos quanto as relações sociais mais amplas nas quais está inserido.

Figura 1: Concepção tridimensional do discurso.



Fonte: Fairclough, 2001, p. 101.

A proposta de Fairclough integra três tradições analíticas complementares — a análise textual de base linguística, a análise macrosociológica das estruturas sociais e a abordagem interpretativa das práticas sociais —, articulando diferentes níveis de compreensão do discurso.

[...] É uma tentativa de reunir três tradições analíticas, cada uma das quais é indispensável na análise de discurso. Essas são a tradição de análise textual e lingüística detalhada na Lingüística, a tradição macrossociológica de análise da prática social em relação às estruturas sociais e a tradição interpretativa ou microsociológica considerar a prática social como alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem como base em procedimentos de senso comum partilhadas [...] A parte do procedimento que trata da análise textual pode ser denominada 'descrição', e as partes que tratam da análise da prática discursiva e da análise da prática social da qual o discurso faz parte podem ser denominadas 'interpretação' (Fairclough, 2001[1992], p. 101, aspas no original).

A análise textual corresponde à etapa de descrição, voltada aos aspectos formais do texto, enquanto as dimensões da prática discursiva e da prática social são tratadas como interpretação, permitindo compreender como os sentidos são produzidos, compartilhados e relacionados às estruturas sociais mais amplas.

Desse modo, a prática social não é analisada diretamente, mas mediada pelo texto, que se torna o ponto de partida para a identificação de ideologias, relações de poder e estruturas de dominação que atravessam os discursos curriculares.

Entende-se por discurso nesta pesquisa a materialidade das práticas discursivas manifesta por meio do uso da linguagem, aquilo que se tem por certo sobre uma dada prática social, sendo marcado pela repetição, como postula Fairclough. Nos referindo aos discursos no/do currículo do Ensino Médio Amazonense tomamos por tal aquilo que é reconhecido pela comunidade acadêmica ou pelos demais sujeitos que participam (ou disputam) da produção curricular, aquilo que é “dado por certo” com a intenção de justificar/legitimar uma dada prática social hegemônica.

Epistemologicamente, **discursos são entidades abstratas que são estabelecidas na base da repetição e na recorrência ao longo do tempo em locais sociais diversos**, mas ontologicamente eles aparecem na forma concreta em textos particulares (Fairclough, 2010, p. 460 *apud* Soares, 2020, p. 143, grifos nossos).

O discurso, enquanto unidade de interpretação, permite desvelar como o currículo pode ser utilizado como um instrumento de dominação por grupos de interesse, os quais, por meio da educação, buscam naturalizar relações de poder e ganhar ampla aceitação.

[...] Minha formulação da análise na dimensão da prática discursiva está centrada no conceito de intertextualidade. Entretanto, minha formulação da análise na dimensão da prática social está centrada nos conceitos de ideologia e essencialmente de hegemonia, no sentido de um modelo de

dominação que se baseia em alianças, na incorporação de grupos subordinados e na geração de consentimento. As hegemonias em organizações e instituições particulares, e no nível societário, são produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas no discurso. Além disso, pode ser considerada a estruturação de práticas discursivas em modos particulares nas ordens de discurso, nas quais se naturaliza e ganha ampla aceitação, como uma forma de hegemonia (especificamente cultural) [...] (Fairclough, 2001, p. 28).

Neste sentido, é importante considerar como os discursos são organizados/produzidos. Para Michel Foucault (2014), p. 8-9, os discursos não circulam livremente nas sociedades, mas são produzidos e regulados por mecanismos institucionais, históricos e simbólicos que definem o que pode ser dito, por quem e em quais condições. Nesse sentido, o autor destaca que a produção discursiva é submetida a procedimentos que visam regular seus efeitos e limitar seus riscos.

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Entendendo ainda as formulações de Foucault (2014), a respeito da ordem do discurso, é preciso considerar em nossa busca/seleção do *corpus* quem tem autoridade para enunciar os discursos, ou seja, quem é qualificado e legitimado para tal, a exemplo dos produtores do currículo, representantes de órgãos governamentais nacionais ou internacionais, membros de conselhos, etc. Nas falas do autor

[...] não se trata de dominar os poderes que eles têm, nem de conjurar os acasos de sua aparição; trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. Rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala (p. 24-25).

Considerando a abordagem de Norman Fairclough, os textos interpretados foram destacados e postos em quadros, organizados de modo a permitir a identificação de sua fonte, autor(es), trecho ou paginação, relação com outros documentos (a intertextualidade), relação com outros discursos (interdiscursividade),

relação com a Geografia presente na PCP-EM (2021) (Quadro 3 em Apêndice). Ao longo da pesquisa o *corpus* foi (re)avaliado com o intuito de se afirmar a importância/relevância de cada texto/discurso para o problema da pesquisa, sendo excluído o que não era considerado relevante para o problema.

No âmbito da análise dos discursos curriculares, torna-se fundamental compreender o papel da ideologia na produção, circulação e legitimação de sentidos, entendendo-a como “um ideário histórico, social e político que oculta a realidade” (Chauí, 2008, p. 8). Isso implica reconhecer que os discursos não são neutros, mas atravessados por relações de poder que orientam aquilo que pode ou não ser dito, bem como os modos de interpretação da realidade social. Nessa direção, a ideologia atua como um elemento estruturante das práticas discursivas, condicionando os limites do questionamento e naturalizando determinadas visões de mundo como universais.

Nas sociedades capitalistas liberal-conservadoras do Ocidente, o discurso ideológico domina a tal ponto a determinação de todos os valores que muito frequentemente não temos a mais leve suspeita de que fomos levados a aceitar, sem questionamento, um determinado conjunto de valores ao qual se poderia opor uma posição alternativa bem fundamentada, juntamente com seus comprometimentos mais ou menos implícitos. O próprio ato de penetrar na estrutura do discurso ideológico dominante inevitavelmente apresenta as seguintes determinações “racionalistas” preestabelecidas: a) quanto (ou quão pouco) nos é permitido questionar; b) de que ponto de vista; e c) com que finalidade (Mészáros, 2004, p. 58).

Ainda no esforço de compreender os mecanismos pelos quais os discursos produzem e legitimam determinadas visões de mundo, é pertinente considerar as estratégias discursivas que operam na sustentação das relações de poder. Tais estratégias evidenciam como certos enunciados são construídos de modo a conferir aparência de legitimidade, neutralidade e universalidade a interesses específicos, atuando diretamente na naturalização de determinadas racionalidades no campo curricular.

‘Racionalização’, ‘universalização’ e ‘narrativização’ são estratégias que podem construir simbolicamente uma representação que ‘legitime’ relações de dominação. Na ‘racionalização’, elencam-se raciocínios para gerar o convencimento. A ‘universalização’ é uma estratégia pela qual se apresenta um interesse de um determinado grupo como se fosse extensivo a um coletivo maior. Notabilizar tradições e/ou evocar histórias, ou ‘a história’, para produzir legitimação é uma estratégia de ‘narrativização’ (Costa, 2009, p. 28).

Se, por um lado, as estratégias discursivas evidenciam os mecanismos de legitimação de determinadas racionalidades, por outro, é necessário compreender que tais estratégias não operam de forma isolada ou arbitrária, mas se inscrevem em formas relativamente estáveis de organização do dizer. Nesse sentido, a contribuição de Bakhtin é fundamental para entender que os discursos são produzidos a partir de molduras históricas e sociais que orientam a enunciação, conferindo-lhes certa regularidade e previsibilidade. Assim, a análise dos discursos curriculares exige considerar não apenas seus conteúdos e estratégias, mas também os gêneros discursivos que os estruturam e condicionam seus modos de significação.

Desse modo, ao falante não são dadas apenas as formas da língua nacional (a composição vocabular e a estrutura gramatical) obrigatórias para ele, mas também as formas de enunciado para ele obrigatórias, isto é, os gêneros do discurso: estes são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto as formas da língua. Os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante, eles têm significado normativo, não são criados por ele, mas dados a ele (Bakhtin, 2003, p. 285-286).

Os gêneros do discurso, conforme compreendidos a partir de Bakhtin, são mobilizados nesta pesquisa como formas socialmente instituídas de enunciação que organizam e regulam a produção dos discursos sobre o currículo em diferentes esferas institucionais, não sendo meros formatos textuais, mas práticas discursivas relativamente estáveis que articulam conteúdo temático, estilo e construção composicional, ao mesmo tempo em que condicionam posições de sujeito, efeitos de sentido e relações de poder; assim, documentos como relatórios, pareceres, diretrizes e referenciais curriculares foram analisados como gêneros discursivos específicos que, ao estruturarem modos legítimos de dizer sobre a educação, contribuem para a produção, circulação e legitimação de determinadas racionalidades e projetos curriculares no contexto das políticas educacionais.

A interpretação do *corpus* da pesquisa foi realizada com base no entendimento das três dimensões da Teoria Social do Discurso: “[...] (1) análise das práticas discursivas, “[...] focalizando a intertextualidade e a interdiscursividade das amostras do discurso; - onde buscar-se-á entender a relação/ligação que os discursos presentes na PCP-EM (2021) guardam com outros discursos presentes nos documentos de referência - (2) análise dos textos (microanálise da prática discursiva); (3) análise da prática social da qual o discurso é uma parte [...]” (Fairclough, 2001, p.

282) - será empregada a fim de se compreender os sentidos dos discursos para os contextos nos quais foram empregados, seja nos documentos de referência ou na PCP-EM (2021) (Quadro 4 em Apêndice).

Numa diferenciação entre os discursos e as práticas discursivas, podemos dizer basicamente, que se os discursos dizem respeito aos textos, já a interpretação das práticas discursivas diz respeito ao que está fora do texto, mas que representa as práticas sociais, seus contextos e relações postas.

Como destaca Freire (2024), a respeito da escrita da interpretação dos discursos

[...] Quando o analista termina uma análise não é mais sobre o texto que ele fala: é sobre o discurso. O analista deve mostrar o funcionamento do discurso que identificou na materialidade do texto por meio das marcas, dos exemplos retirados do corpus. Não basta dizer que o texto apresenta o discurso x. É necessário mostrar com textos o discurso funcionando. Dependendo da análise e da extensão do corpus, o material analisado pode ser anexado ao trabalho. Isso depende também do suporte do material [...] (p. 55-56).

No âmbito da ADC, a intertextualidade constitui um elemento central para compreender como os textos incorporam, selecionam e organizam diferentes vozes sociais. A partir dessa perspectiva, torna-se possível problematizar não apenas quais discursos são explicitamente mobilizados, mas também aqueles que são silenciados ou marginalizados, evidenciando que a presença ou ausência de determinadas vozes não é neutra, mas parte de processos de disputa, legitimação e produção de sentidos no interior das práticas sociais.

[...] O que interessa principalmente à ADC é perceber o que está acontecendo (ou não está acontecendo) quando se identifica (ou não) determinadas marcas de intertextualidade. Como exemplo prático, pode-se avaliar em um texto quais “vozes” são “autorizadas” a aparecer, em outras palavras, a fala de quem está presente em determinado texto? Essa questão implica outra: a fala de quem não está registrada nesse mesmo texto determinado? Ainda é possível desdobrar as “presenças intertextuais” de agentes sociais em um texto questionando a forma como elas se fazem presentes [...] (Costa, 2009, p. 48, aspas no original).

Dada a natureza dos textos (tamanho e formas de acesso) optou-se nesta pesquisa por apresentá-los como citação no corpo do texto e os referenciar, normalmente, entre as referências ao final da tese, não sendo apresentados integral ou parcialmente em boxes.

Considerando o percurso teórico-metodológico adotado e as opções analíticas assumidas, a tese estruturou-se em quatro capítulos que se articulam com o propósito de responder ao problema de pesquisa e atender aos objetivos estabelecidos. Inicia-se com uma abordagem mais abrangente das políticas de currículo no Brasil, avançando, em seguida, para a problematização da Geografia no contexto das reformas educacionais e culminando na análise da materialização desses discursos no currículo do ensino médio amazonense.

O primeiro capítulo, intitulado UM PERCURSO PELAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO NO BRASIL (1990-2017), situa o currículo no interior das transformações políticas, econômicas e educacionais ocorridas no país entre as décadas de 1990 e 2017, evidenciando-o como um campo historicamente constituído e atravessado por disputas. Ao mobilizar suas bases conceituais e implicações epistemológicas, o capítulo explora o currículo não apenas como organização do conhecimento escolar, mas como dispositivo de regulação, seleção e produção de sentidos, por meio do qual diferentes projetos de sociedade se expressam nas definições sobre o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar.

No segundo capítulo, GEOGRAFIA ESCOLAR NO CONTEXTO DA REFORMA, a análise volta-se para a inserção da Geografia Escolar nas reformas educacionais recentes, destacando os tensionamentos entre distintas concepções de educação, currículo e cidadania presentes nas políticas públicas brasileiras. Em diálogo com referenciais da Geografia e dos estudos curriculares, e a partir da análise de documentos oficiais, o capítulo examina como discursos globais — particularmente aqueles associados à formação por competências e à cidadania global — são apropriados e reconfigurados no contexto nacional.

O terceiro capítulo, A GEOGRAFIA NO DISCURSO DO CURRÍCULO INTEGRADO E A GEOGRAFIA QUE SE FAZ, dedica-se à análise da constituição do discurso do currículo integrado no Ensino Médio, com ênfase na organização por áreas do conhecimento e em seus efeitos sobre a Geografia Escolar. Tomando como referência a PCP-EM, o capítulo evidencia as estratégias discursivas de legitimação, conciliação e naturalização mobilizadas pelo discurso reformista, articulando-as à interdisciplinaridade, às competências e à formação integral. Ancorada nas contribuições foucaultianas, a análise explicita os processos de recontextualização que sustentam essa reorganização curricular e suas implicações na produção de

sentidos sobre o conhecimento e a formação nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA).

O quarto capítulo, A GEOGRAFIA NO CURRÍCULO AMAZONENSE, examina a materialização desses discursos na Geografia Escolar a partir da PCP-EM (2021). A análise busca compreender como os enunciados das reformas educacionais recentes e as concepções históricas da disciplina são recontextualizados no currículo amazonense, produzindo determinadas formas de significação para o ensino de Geografia. Nesse processo, evidencia-se como a disciplina é atravessada por discursos que orientam tanto sua organização epistemológica quanto suas finalidades formativas no contexto escolar.

O principal impacto da lógica das competências observado não foi a exclusão de conteúdos geográficos específicos, mas a reorientação de seus sentidos pedagógicos. Conteúdos historicamente vinculados à compreensão crítica do território, das desigualdades socioespaciais e das contradições da produção do espaço permanecem formalmente presentes, porém subordinados a finalidades educacionais centradas no desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à adaptação dos estudantes às exigências da vida contemporânea e do mundo do trabalho. Desse modo, a Geografia Escolar tende a deslocar-se de uma formação orientada pela leitura crítica da realidade para uma formação voltada ao desempenho, à resolução de problemas e à mobilização prática de conhecimentos.

CAPÍTULO 1

UM PERCURSO PELAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO NO BRASIL (1990-2017)

Este capítulo tem por objetivo situar brevemente o currículo no contexto das transformações políticas, econômicas e educacionais que marcaram o Brasil entre as décadas de 1990 e 2017, evidenciando-o como um campo historicamente constituído e atravessado por disputas. Ao percorrer suas bases conceituais, suas implicações epistemológicas e sua materialização nas políticas educacionais, busca-se compreender como diferentes projetos de sociedade se expressam nas definições sobre o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar. Nesse percurso, o currículo é analisado não apenas como organização do conhecimento escolar, mas como dispositivo de regulação, seleção e produção de sentidos, articulado às dinâmicas de poder que orientam a educação brasileira no período considerado.

1.1 Considerações sobre o currículo

Uma breve leitura sobre as etimologias e epistemologias relacionadas ao currículo oferece um panorama de sua evolução. Desde seu significado original de um curso a ser seguido até sua transformação em um sistema de avaliação de conhecimento, o currículo reflete não apenas as mudanças na educação, mas também as dinâmicas de poder e as prioridades sociais ao longo do tempo.

O estudo das etimologias e epistemologias relacionadas ao currículo possibilita a compreensão sobre sua evolução e função na educação. O termo "currículo" tem suas raízes na palavra latina "Scurrere", que significa correr, remetendo à ideia de um curso a ser seguido, ou apresentado (Goodson, 1995).

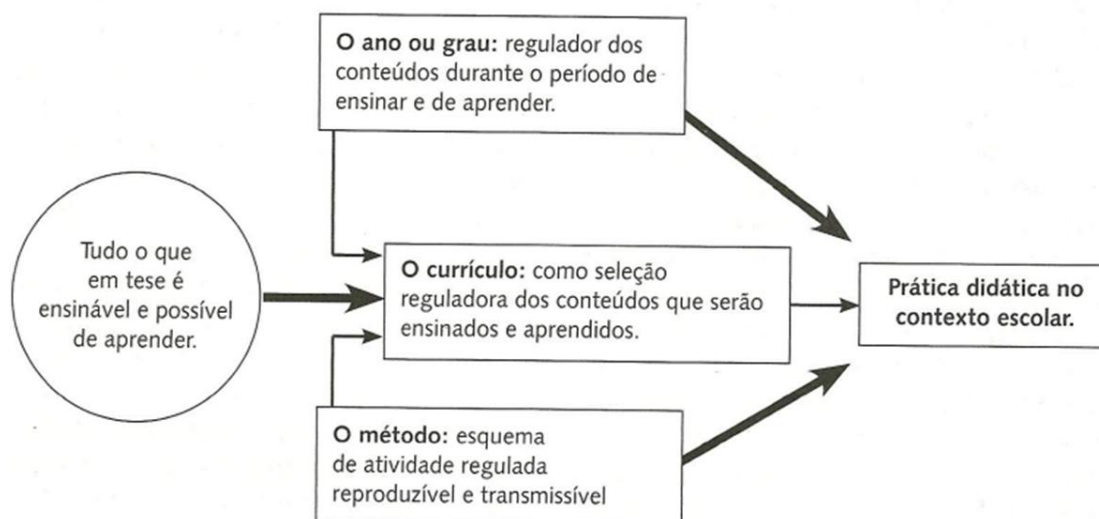
Com base na etimologia, como assevera Goodson (1995) há uma implicação de que o poder de definir o currículo está nas mãos daqueles que o delineiam. Assim, o vínculo entre currículo e prescrição foi estabelecido desde cedo e permaneceu forte ao longo do tempo. Esta visão inicial revela como o currículo era concebido como um conteúdo a ser transmitido, com o poder de definir a realidade nas mãos dos que moldavam o curso.

Essa dimensão prescritiva do currículo não se limita à definição abstrata de conteúdos, mas se desdobra na organização concreta do ensino, regulando tempos, práticas e modos de atuação dos sujeitos escolares. Trata-se de um processo que reforça mecanismos de controle sobre o trabalho docente e sobre as formas de aprendizagem.

Seja por bem ou por mal, o fato é que o ensino, a aprendizagem e seus respectivos agentes e destinatários – os professores e alunos – tornaram-se mais orientados por um controle externo, uma vez que este determinou a organização da totalidade do ensino por meio do estabelecimento de uma ordem sequenciada. Um dos efeitos desse regramento foi o reforço da distinção entre as disciplinas e a determinação concreta dos conteúdos que os professores deveriam cobrir, bem como o refinamento dos métodos de ensino. Dessa maneira, o conceito de currículo delimitou as unidades ordenadas de conteúdos e períodos que tem um começo e um fim, com um desenvolvimento entre esses limites, impondo uma norma para a escolarização. Não é permitido fazer qualquer coisa, fazer de uma maneira qualquer ou fazê-la de modo variável (Sacristán, 2013, p. 18).

Essa perspectiva evidencia que o currículo, ao organizar conteúdos, tempos e métodos, opera como um mecanismo de controle externo sobre o trabalho docente e sobre os processos de aprendizagem, restringindo as possibilidades de ação pedagógica e reforçando a lógica de padronização escolar.

Figura 2: O poder regulador do currículo, junto com outras "invenções".



Fonte: Sacristán, 2013, p. 18.
Organizador: Sacristán, 2013.

Essa dinâmica de organização e regulação do ensino pode ser compreendida de forma mais sistemática quando observamos a articulação entre seleção de conteúdos, organização temporal e definição de métodos, elementos que, conjuntamente, estruturam a prática didática no contexto escolar (figura 2).

O currículo não atua de forma isolada, mas como parte de um sistema de regulação mais amplo, no qual a seleção dos conteúdos se articula à definição dos tempos escolares e aos métodos de ensino, resultando na conformação da prática didática. O esquema reforça o caráter normativo do currículo, ao estabelecer não apenas o que ensinar, mas também as condições sob as quais o ensino deve ocorrer. Nesse arranjo, evidenciam-se três dimensões estruturantes da regulação escolar: a seleção dos conteúdos (currículo), a organização dos tempos (anos ou séries) e a definição dos modos de ensinar (métodos), cuja articulação conforma, de maneira concreta, a prática didática.

A epistemologia dominante na educação no início do século 20 combinava pedagogia, currículo e avaliação. Goodson (1995) discute que "[...] O sistema de sala de aula introduziu uma série de horários e de aulas compartimentalizadas; a manifestação curricular dessa mudança sistemática foi a matéria escolar [...]" (p. 35). Aqui, a sala de aula e as disciplinas escolares emergem como elementos-chave, especialmente quando a escolarização se tornou uma atividade de massa na Inglaterra subsidiada pelo Estado.

A definição e avaliação do conhecimento examinável tornaram-se centrais na evolução do currículo. Ainda no início do século 20, por exemplo, foram estabelecidas as matérias principais, que se tornaram a base do Certificado Escolar. Goodson (1995) destaca que "[...] as matérias acadêmicas do Certificado Escolar tornaram-se rapidamente a preocupação dominante das escolas secundárias (*Grammar Schools*), em cujos horários logo ocuparam espaço privilegiado [...]" (p. 35-36). Isso mostra como o currículo começou a se centrar na definição e avaliação do conhecimento, especialmente aquele passível de exame.

Uma análise mais aprofundada revela o surgimento de um padrão definido de priorização de alunos através do currículo. Goodson (1995) descreve essa emergência como "[...] a tríplice aliança entre matérias acadêmicas, exames acadêmicos e alunos aptos [...]" (p. 37). Este padrão começou a influenciar a distribuição de recursos e a atuação das escolas. Diversos campos, desde educação

física até estudos técnicos, buscaram elevar seu *status*, muitas vezes defendendo a intensificação de exames baseados em matérias acadêmicas.

Essa lógica de organização curricular não apenas estrutura os conteúdos e os tempos escolares, mas também estabelece critérios de classificação e hierarquização dos sujeitos no interior da escola. Ao ordenar o que deve ser ensinado e aprendido, o currículo define parâmetros que orientam a avaliação dos estudantes, produzindo distinções entre sucesso e fracasso, normalidade e desvio.

Junto com a ordenação do currículo é regulado o conteúdo (o que é ensinado e sobre o que se aprende), são distribuídos os períodos para se ensinar e aprender, é separado o que será o conteúdo do que se considera que deva estar nele inserido e quais serão os conteúdos externos e mesmo estranhos. Também são delimitados os territórios das disciplinas e especialidades e são delimitadas as referências para a composição do currículo e orientação da prática de seu desenvolvimento. Tudo isso, como um conjunto, constituirá o padrão sobre o qual se julgará o que será considerado sucesso ou fracasso, o normal ou anormal, o quanto é satisfatória ou insatisfatória a escola, quem cumpre o que é estabelecido e quem não o faz (Sacristán, 2013, p. 19).

A partir dessa abordagem, evidencia-se que o currículo não apenas organiza o ensino, mas também atua como um dispositivo de regulação e julgamento, definindo padrões de desempenho e legitimando determinadas formas de conhecimento e aprendizagem em detrimento de outras. Essa dimensão contribui para compreender como os processos de escolarização produzem e reforçam desigualdades, ao estabelecer critérios aparentemente neutros que orientam a avaliação dos sujeitos.

Para além de buscarmos por definições sobre o que seja o currículo, como afirma Silva (2017), é importante buscarmos nas teorias do currículo o que elas apresentam como tal. O autor destaca que a elaboração de um currículo educacional é um processo complexo que envolve decisões fundamentais sobre o conhecimento a ser transmitido aos alunos. Destaca ainda a questão central que permeia todas as teorias do currículo: “Qual conhecimento deve ser ensinado?” Esta indagação não é apenas uma questão técnica, mas uma questão ligada às visões de mundo e aos valores presentes na sociedade.

Diferentes teorias do currículo abordam essa questão de maneiras diversas, embasando-se em discussões sobre a natureza humana, a aprendizagem, o conhecimento, a cultura e a sociedade (Silva, 2017). Cada uma delas atribui uma ênfase distinta a esses elementos, mas todas devem retornar à questão primordial: o que é considerado “valioso” o suficiente para fazer parte do currículo?

A seleção do que será ensinado é um aspecto crucial na construção do currículo, posto que ele é sempre fruto de uma seleção (Silva, 2017). Diante de um vasto universo de conhecimentos e saberes disponíveis, é necessário escolher quais serão incluídos, justificando-se, assim, a escolha feita. As teorias do currículo se empenham em explicar por que determinados conhecimentos foram selecionados em detrimento de outros.

Essa organização não apenas regula o que deve ser ensinado, mas também transforma qualitativamente o próprio conhecimento ao inseri-lo na lógica escolar. Nesse processo, os conteúdos deixam de existir em sua forma original e passam a ser reconfigurados segundo os códigos, tempos, métodos e finalidades da instituição escolar.

A cultura inserida nos conteúdos do currículo é uma construção cultural especial, “curricularizada”, pois é selecionada, ordenada, empacotada, lecionada e comprovada de acordo com moldes *sui generis*. Os usos escolares delimitam o significado do que chega a se converter em uma cultura específica: o *conhecimento escolar*. Na ação de ensinar, não se transmite literatura, conhecimento social ou ciência de modo abstrato, mas um pouco de tudo isso modelado especialmente pelos usos e contextos escolares [...] O conhecimento do tema *Atmosfera*, por exemplo, na aula de determinado ano ou série, lecionado por meio de um método, registrado em um texto, desenvolvido rapidamente e avaliado com uma prova objetiva, por exemplo, não é um conhecimento que os estudantes têm sobre a Terra, pois sua natureza estará modelada pelos códigos que estruturam o currículo (Sacristán, 2013, p. 20, grifos no original).

Essa compreensão do currículo como seleção não se limita a uma escolha abstrata de conteúdos, mas implica sua organização em um conjunto estruturado que orienta e regula a prática pedagógica. Nesse sentido, o currículo assume também um caráter normativo, ao estabelecer não apenas o que deve ser ensinado, mas como esse ensino se materializa no cotidiano escolar. Como assinala Sacristán (2013, p. 17),

Em sua origem, o currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o *plano de estudos* proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o **currículo a ensinar** é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade (grifos no original).

Essa perspectiva evidencia que o currículo, desde sua origem, está intrinsecamente ligado a processos de regulação do conhecimento e das práticas educativas, reforçando seu caráter histórico, político e seletivo.

Além da questão "o quê ensinar?", as teorias do currículo também se deparam com a pergunta sobre o que os estudantes devem se tornar. Segundo Silva (2017), estas teorias estão intrinsecamente ligadas à modificação das pessoas que serão influenciadas pelo currículo. Assim, a pergunta "o que eles ou elas devem ser?" ou, melhor, "o que eles ou elas devem se tornar?" surge como uma reflexão central. O tipo de conhecimento considerado relevante é deduzido a partir das concepções sobre o tipo de pessoa ideal para a sociedade em questão.

O conhecimento presente no currículo não está separado de nossa identidade e subjetividade, ele está intrinsecamente ligado àquilo que nos tornamos ao longo do processo educacional (Silva, 2017). Assim, as teorias do currículo não se limitam apenas a questões de conhecimento. Elas também se debruçam sobre a formação da identidade dos indivíduos, influenciando diretamente no tipo de ser humano que a sociedade deseja formar. Cada modelo de ser humano idealizado corresponde a um tipo específico de conhecimento e, conseqüentemente, a um tipo de currículo.

Portanto, compreender as teorias do currículo não é apenas adentrar em discussões sobre o que deve ser ensinado. É também mergulhar em reflexões sobre quem desejamos ser como sociedade, como indivíduos, e como o conhecimento presente no currículo molda nossa identidade e subjetividade ao longo de nossas vidas.

Para refletir sobre o currículo nos dias de hoje, é fundamental considerar os caminhos da ciência e seus novos paradigmas. Estamos enfrentando os desafios da ciência no contexto do pós-modernismo. Considerando a recente virada do século 20 para o 21, não se tem como certo o que seja, ou como se definir o Pós-modernismo, por ser ele jovem demais ou por falta de referências precisas o suficiente (Doll Jr, 1997). Com base no mesmo autor, uma coisa é dada como certa, o Pós-modernismo ergue-se como um movimento contrário às ideias paradigmáticas do Modernismo, conservando ou reinterpretando conceitos e termos modernistas. É como se olhássemos para trás e víssemos o que deu errado na ciência moderna, e quanto a isso não nos faltam referências.

No bojo da Ciência ou do movimento Pós-moderno cabe-nos refletir sobre como a criação ou a prática de currículos têm incorporado o discurso modernista e ponderar sobre suas implicações para a educação.

[...] O modernismo como um movimento intelectual universal, deixou de ser útil, e no entanto ainda existe como *uma*, se não *a*, força na prática do currículo. Nós estamos num novo estágio de desenvolvimento intelectual, político e social. Chegou a hora de fazer mais além de reformar nossos métodos e práticas. Chegou a hora de questionar as suposições modernistas nas quais estes métodos e práticas se baseiam e de desenvolver uma nova perspectiva que simultaneamente rejeite, transforme e preserve o que existe (Doll Jr, 1997, p. 27).

O currículo gestado sob as ideias modernistas guarda relação com visões epistemológicas como as que guiaram a ciência, pautadas em visões fechadas, muito influenciadas pelos conceitos físicos ou matemáticos.

[...] Um dos desafios educacionais do Pós-modernismo é planejar um currículo que tanto *acomode quanto estenda*; um currículo que (combinando termos e conceitos de Kuhn e de Piaget) tenha a tensão essencial entre o desequilíbrio e o equilíbrio, para que emergja uma reequilibração nova, mais abrangente e transformativa (Doll Jr, 1997, p. 26).

Ao fazer referência ao currículo norte americano, Doll Jr. busca refletir sobre o que o currículo teria herdado do Modernismo, assim, segundo ele, poderíamos encontrar as próprias saídas para uma virada rumo a currículos com as intenções pós-modernas. Frente aos desafios da ciência e da sociedade atual, precisamos buscar formas de interpretar as múltiplas realidades, mas sem, contudo, desprezar totalmente o que foi produzido no campo científico. Igualmente, a produção curricular precisa se desprender de antigos paradigmas e ser capaz de avançar e melhorar a nossa capacidade de entendimento do mundo sob novas perspectivas e assegurar esta possibilidade, sobretudo por meio da formação escolar.

1.2 Políticas de currículo pós redemocratização do Brasil

No período da redemocratização do Brasil, posterior ao golpe militar (1964-1985), no plano educacional, convivemos nos campos de luta com duas tendências, uma relacionada à busca pela abertura ao diálogo das camadas sociais do país e

outra voltada para uma abertura ao mercado fortemente calcada em políticas e discursos externos e globalizantes.

No plano interno, o período começou, em meados da década de 1980, com pesada herança de dívida externa, inflação e continuados problemas sociais. A redemocratização e as medidas iniciais adotadas – tais como a anistia de opositores, a criação de novos partidos políticos e a retomada da liberdade de imprensa – trouxeram esperança de melhoras em todos os aspectos da vida do país para uma geração que não chegara a conhecer o processo democrático em sua plenitude. Fatores externos tinham repercussão interna, tais como o fluxo internacional de capitais, o comércio internacional, as pressões para a proteção do meio ambiente e o respeito aos direitos humanos (Barreto, 2012, p. 20).

Precisamos pontuar que a retomada da luta por políticas democráticas, no período assinalado (pós 1985), com fins de inserção popular e de melhorias em diversos campos sociais no país, contrastam com a realidade política e econômica brasileira dos anos de 1990. Ainda vivendo as heranças da política da ditadura não se pode negar, entretanto que o Brasil precisava aderir a novas políticas econômicas externas para continuar recebendo investimentos estrangeiros – diga-se do capital internacional.

A tensão entre a ampliação formal de direitos no período pós-1985 e as restrições impostas pela inserção do Brasil nas dinâmicas do capital internacional nos anos de 1990 evidencia que a democracia não pode ser compreendida apenas como um ideal normativo ou institucional. Ao contrário, sua materialização está profundamente condicionada pelas estruturas históricas e econômicas que a sustentam. Nesse sentido, torna-se necessário compreender a democracia para além de suas formulações abstratas, considerando os limites e possibilidades inscritos nas condições concretas da sociedade capitalista contemporânea, como aponta Minto (2015):

Democracia é um conceito difícil de ser compreendido quando isolado das experiências históricas concretas. Muito mais do que apenas um conjunto de valores e práticas gerais, a democracia adquiriu significados distintos ao longo da história. [...]. Interessa-nos mostrar que não são apenas as concepções (ou idealizações) de democracia que se modificam, mas também as condições histórico-sociais que as sustentam. Estas, ao serem transformadas, impõem novas formas de entendimento, de prática e de delimitação das possibilidades da democracia. As condições objetivas da sociedade capitalista contemporânea, aquela em que vivemos, é que delimitam, portanto, as reais possibilidades democráticas nos dias atuais (p. 243).

A respeito do início do período da redemocratização, referindo-se à força dos “de baixo”, Minto (2015, p. 250) assevera que era preciso “[...] se contrapor e alterar as diretrizes gerais das políticas educacionais hegemônicas durante a Ditadura”.

[...] trata-se do processo histórico, comum às sociedades de classes, mas peculiar e característico das sociedades capitalistas, que coloca em processo permanente de conflito, classes e frações de classes que se organizam para a defesa dos seus interesses. Não se trata de um conjunto de valores e práticas independente das condições sociais vigentes. A democratização, nesse sentido de conflito e lutas concretas, acena com a possibilidade da mudança social, inclusive com a própria superação das divisões de classe e da existência de interesses antagônicos. Lembremos: uma sociedade não antagônica não implica indivíduos idênticos, com interesses uniformes. Pluralismo, diferenças e, mesmo, conflitos são certamente possíveis numa sociedade sem classes. O que não é possível é uma forma de existir de determinada classe que pressuponha, como no capitalismo, a permanente interdição e opressão da outra classe em seu próprio benefício (Minto, 2015, p. 247).

O autor descreve o período imediato à redemocratização da seguinte forma:

Dois processos contraditórios de democratização estavam em curso no Brasil dos anos finais da Ditadura e da década de 1980. De um lado, estavam as forças populares, para as quais democratização implicava conquista de direitos, participação popular nas decisões sobre os rumos da nação, possibilidade de acesso às decisões vitais, às grandes questões nacionais. De outro lado, estavam as forças que desejavam preservar a ordem vigente, ainda que tivessem que aceitar a mudança de sua configuração geral; de uma Ditadura formal e aberta, para um regime “de direito”, institucionalizado, mas que não permitisse uma democratização efetiva das decisões sobre os rumos do país (Minto, 2015, p. 248, aspas no original).

A luta de classes na conformação do processo de redemocratização reflete dialeticamente a disputa das camadas populares por direitos e por participação nas decisões sobre os rumos do país e da busca pela permanência das condições sociais vigentes por meio do impedimento de uma efetiva democratização.

No caso da educação o que se viu foi tanto a luta por direitos encampada pela classe trabalhadora quanto o movimento pela manutenção das antigas relações. Democratização serviria então para apoiar o novo momento de acumulação do capital (Minto, 2015).

Na prática essas tensões manifestam-se tanto nas políticas de currículo quanto nas políticas educacionais onde educação deixa de ser um direito para ser um serviço. Quando o estado delega responsabilidades suas à iniciativa privada tem-se “[...] tanto

uma nova estratégia de acumulação, quanto, em certa medida, uma transferência dos custos e dos riscos do Estado para o setor privado” (Ball, 2018, p. 2).

Realizando uma abordagem sobre as políticas públicas relacionadas à Educação no período de redemocratização do país, Copatti e Andreis (2020), destacam os percursos dados à cidadania, tão necessária após a negação de debates e direitos no período da ditadura militar.

Após o longo período de Ditadura Militar imposta no país desde 1964, o processo de redemocratização do Brasil, a partir de 1985, trouxe a possibilidade de se delinear políticas públicas educacionais numa perspectiva cidadã, lançando um olhar, pela primeira vez na história do país, sobre os distintos contextos sociais, étnicos e culturais. Esse processo teve início com a construção e aprovação da Constituição Federal de 1988, nossa Carta Magna, que contemplou aspectos concernentes à construção de uma sociedade democrática e deu maior visibilidade à perspectiva da cidadania (Copatti e Andreis, 2020, p. 71).

As autoras analisaram dois casos: a política de produção e distribuição de Livros Didáticos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), e a elaboração da BNCC. No primeiro caso, em relação ao PNLD, constata-se a existência de aberturas para a promoção da cidadania por meio do acesso a materiais didáticos produzidos com distintas realidades, muito embora, possuam graves problemas como a reduzida forma de perceber a cidadania. No segundo caso, avaliam que a Base, embora use o termo cidadania de forma recorrente, ela não avança de modo a atender à diversidade, sendo uma política conservadora.

A dimensão cidadã, em nosso entendimento, precisa ir além de compor habilidades e competências, sendo uma compreensão mais ampla com relação às vivências em sociedade, aos desdobramentos nela existentes que, em um contexto democrático, permite que possamos atuar conscientemente, exercer direitos e contribuindo com nossos deveres também nos debates sobre temas que envolvem a sociedade em que vivemos (Copatti; Andreis, 2020, p. 85).

Voltando-nos para a questão do currículo, Arroyo (2013) nos situa entre as idas e vindas no campo da produção do currículo a partir do que chamou de “currículo: território em disputa”. Essa disputa diz respeito literalmente aos movimentos que tensionam os currículos, seja na sua produção ou na sua prática. Para o autor, não se pode pensar o currículo sem que se pense em educação. Assim, controlar o currículo também implica estabelecer os controles sobre a educação e sobre os sujeitos que dela participam.

Mais recentemente houve nova reação conservadora por secundarizar e expatriar a educação dos currículos e da docência. As políticas neoliberais, sua ênfase no treinamento e no domínio de competências e nas avaliações e classificações de alunos e mestres por domínios de resultados voltam a expatriar a educação dos seus territórios, as escolas, os currículos e a docência. Nossa bandeira de luta desde os anos 1980, educação como direito sai do discurso. Os termos direito, educação (quando ainda se usam) são reduzidos a termos como domínio de competências ou mostram quantificação dos resultados. Docência é reduzida a treinar nesses domínios (Arroyo, 2013, p. 25).

Arroyo problematiza o currículo a partir de termos como “educação” e “professor-educador”, criticando o esvaziamento da educação dos currículos em detrimento do que chamou de “aulismo”, e do trabalho docente-educativo em detrimento do treinamento de estudantes no domínio de competências e na tarefa de se dar bem nas avaliações. A ideia defendida pelo autor, ao tratar o currículo como um território em disputa, é de que o currículo é usado para cercar/proteger as concepções dos planejadores sobre educação e ao mesmo tempo controlar não só o que se ensina (os conteúdos) mas quem os ensina (os(as) professores(as) e quem aprende (os estudantes). O autor ainda contextualiza esse debate com os diversos exemplos de transgressões a essa lógica, movidas por professores-educadores que não se enquadram no perfil almejado pelos currículos, aí residem as fronteiras do território do currículo.

O currículo no Brasil tem sua trajetória marcada por importações de modelos norte-americanos dos anos 1920 à década de 1980, com uma virada na produção e na concepção sobre o currículo após a redemocratização do país, notadamente na década de 1990 (Lopes e Macedo, 2010).

As primeiras preocupações com o currículo, no Brasil, datam dos anos [19]20. Desde então, até a década de 1980, o campo foi marcado pela transferência instrumental de teorizações americanas. Essa transferência centrava-se na assimilação de modelos para a elaboração curricular, em sua maioria de viés funcionalista, e era viabilizada por acordos bilaterais entre os governos brasileiro e norte-americano dentro do programa de ajuda à América Latina (Lopes e Macedo, 2010, p. 13).

No decorrer da década de mil novecentos e noventa, de certa forma superando a produção funcionalista de currículo americana, a produção curricular e a concepção sobre o currículo no Brasil passam a ser marcadas por um hibridismo de concepções, passando por enfoques como o pós-moderno, o pós-estruturalista, o sociológico

(Lopes e Macedo, 2010). De acordo com as autoras, as influências desse período vão desde autores estrangeiros do campo do currículo como Giroux, Apple e Young, do campo da sociologia e da filosofia como Marx, Gramsci, Bourdieu, Lefèbvre, Habermas e Bachelard, e de brasileiros com a influência de Paulo Freire.

Quando o foco passa a ser a organização curricular, destaca-se tanto no cenário nacional, quanto no internacional, a valorização dos currículos integrados, como destaque para a formação por competências e habilidades pautadas nos objetivos da produção capitalista (Lopes, 2008).

Ainda no âmbito do debate sobre organização curricular, é valorizada a formação por competências e habilidades de maneira articulada às mudanças tecnológicas no mundo global [...] A própria prática pedagógica é entendida assim, como uma tecnologia. Nesse sentido, a tecnologia torna-se a condição de ser global. Na medida em que, para o desenvolvimento dessa tecnologia, há necessidade de desenvolvimento do conhecimento, a educação assume uma centralidade crescente. É pela educação que se busca, socialmente, formar trabalhadores com altas habilidades e capacidade de inovação entendidas como essenciais para sustentar os modelos tecnológicos de produção vigentes. Argumenta-se nesse contexto, que há necessidade da formação por em habilidades e competências mais complexas, supostamente garantidas por uma educação que inter-relacione as disciplinas escolares (Lopes, 2008, p. 20).

Nesse contexto, a centralidade atribuída às competências e habilidades no debate curricular não pode ser compreendida de forma dissociada das determinações históricas e sociais que atravessam a relação entre educação e trabalho. Ao privilegiar determinados saberes e formas de organização do conhecimento, o currículo passa a expressar projetos formativos alinhados às exigências do modo de produção capitalista, revelando tensões e contradições próprias da formação humana na sociedade atual.

A importância da relação trabalho-educação se justifica porque justamente a partir dela a *formação humana* configura-se como processo contraditório e marcado pelos valores capitalistas. Esse processo, à medida que se institucionaliza, forja categorias apropriadas para defini-lo socialmente, como, por exemplo: *educação básica, formação profissional, educação profissional, qualificação profissional* (Ramos, 2002, p. 29, grifos no original).

É a partir dessa relação contraditória entre trabalho e educação que se constituem categorias educacionais socialmente reconhecidas, as quais orientam políticas públicas e práticas pedagógicas. Tais categorias, longe de serem neutras, refletem concepções específicas de formação e cidadania, vinculadas a determinados

projetos societários e às demandas históricas de organização do trabalho e da produção.

A educação básica consolidou-se como categoria do pensamento liberal, pelo menos enquanto direito formal dos povos, ainda que não tenha sido historicamente universalizada e assegurada a todos os indivíduos. Concebida a educação como forma de socializar os indivíduos de acordo com valores e padrões culturais e ético-morais de uma determinada sociedade e meio de socializar de forma sistemática os conhecimentos científicos construídos pela humanidade. o direito a ela consta como condição necessária para o exercício da cidadania, de acordo com os princípios liberais (Ramos, 2002, p. 29, grifos no original).

Em cenário global poderíamos imaginar uma certa tendência à homogeneização da produção e da prática curricular, a partir da influência de agentes, políticas e cooperações internacionais que impactam as políticas de currículo.

Frequentemente, a essas e outras convergências das propostas curriculares atuais em diferentes países é encontrada na crescente subordinação dos Estados nacionais às exigências das agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial (BRID) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Parte-se do reconhecimento de que, com o advento das políticas econômicas genericamente denominadas neoliberais, há acentuada submissão das políticas educacionais aos mecanismos de definição e de avaliação dos conteúdos curriculares pelo Estado, bem como aos mecanismos de regulação do mercado [...] Essa globalização incorreria em um processo homogeneizador das diferentes políticas curriculares no mundo atual (Lopes, 2008, p. 20-21).

Como observado por Lopes (2008), é preciso analisar os discursos locais e não interpretar todas as políticas educacionais como alheia aos interesses dos Estados nacionais.

Essas evidências me levam a defender que os processos de globalização não são produtores da homogeneidade cultural. A existência de tais conexões globais não é suficiente para explicar os variados discursos produzidos nas atuais propostas de currículo nacional. Como bem discute Ball (1998), o conjunto de políticas genéricas globais tem variações, sutilezas e nuances que são hibridizados nos contextos nacionais, sendo tais políticas aplicadas com diferentes graus de intensidade (p. 22-23).

É preciso considerar que no caso brasileiro, temas como o currículo integrado é defendido também por especialistas da área, como escritores, e que a defesa de um currículo integrado – das mais diversas formas – não é uma novidade na história do currículo. Ao mesmo tempo, como destacado pela autora, fica evidente que a

retomada de discursos antigos não representa necessariamente que os objetivos das propostas atuais de integração curricular sejam os mesmos no Brasil ou no mundo.

Afinal, não é de hoje que o currículo integrado é defendido como forma de organização do conhecimento escolar capaz de garantir a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e/ou o estabelecimento de relações menos assimétricas entre os saberes e os sujeitos no currículo. Esse é um discurso que vem sendo construído de diversas maneiras no decorrer da história do currículo, associado a diferentes projetos de sociedade e diferentes finalidades sociais da escolarização. É possível mesmo afirmar que, caso fossem elencadas as características do conhecimento escolar mais criticadas entre os pesquisadores em currículo ao longo dos tempos, certamente se incluiriam sua compartimentação e sua fragmentação. Em concepções curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas – denominações mais utilizadas para identificar a diversidade de concepções nesse campo –, são inúmeros os trabalhos que defendem propostas de integração do conhecimento escolar (Lopes, 2008, p. 39).

Lopes (2008) aborda a problemática das interpretações restritas do currículo integrado, destacando que essas visões limitadas se originam de um "apagamento" histórico das propostas de integração curricular. Essa omissão é percebida em documentos oficiais, como os parâmetros curriculares, que introduzem conceitos como temas transversais e interdisciplinaridade, apresentando-os como novidades.

[...] Semelhante afirmação de "algo novo", ao mesmo tempo em que contribui para a legitimidade desses textos – pois a novidade e a mudança tendem a ser vistas como positivas –, concorre para que os professores se sintam desconsiderados por essas propostas. Tratar tais modalidades de currículo integrado como novidades é ignorar muito do que os professores já realizam em suas práticas e muitos dos saberes que construíram ao longo de suas trajetórias profissionais. Ao invés de se salientar que tais propostas não se distinguem das práticas e com elas conjuntamente produzem sentidos para as políticas, opera-se com uma separação entre proposta e prática (Lopes, 2008, p. 38-39).

Entende-se a importância do conhecimento integrado em detrimento do conhecimento fragmentado e disciplinar. A ciência contemporânea rompe com a fragmentação do conhecimento, integrando diversas áreas e suas tecnologias. A esse respeito acrescenta-se:

[...] As rupturas associadas à ciência contemporânea são consideradas geradoras de um rompimento das barreiras disciplinares, visando dar conta de objetos cada vez mais complexos. Depreende-se dessa argumentação que, se as ciências não mais se desenvolvem de modo fragmentado, cabe à escola reorganizar seu conhecimento de maneira a responder às mudanças das ciências e preparar os alunos para uma forma mais adequada de lidar com os saberes necessários à solução de problemas (Lopes, p. 44).

Embora se reconheça que tanto o conhecimento científico quanto o escolar precisem ser integrados para oferecer respostas mais adequadas às questões apresentadas, também é necessário admitir que cada forma de conhecimento possui relações específicas. Neste sentido, não é suficiente apenas transpor o conhecimento científico para o currículo escolar.

Outro ponto que tem pautado as políticas de currículo no Brasil, sobretudo no contexto da reforma do ensino médio, é a defesa de um currículo comum. Sendo que o debate em torno da cultura comum no currículo educacional não é uma questão nova, mas sim um tema que perpassa as discussões sobre o propósito e a estrutura do ensino ao longo da história. A defesa da cultura comum está intrinsecamente ligada a diferentes finalidades educacionais, desde a promoção da cidadania até a eficiência social, passando pela busca da transformação da estrutura econômica e até mesmo pela influência do mercado. Cabe assinalar, como destaca a referida autora que a defesa do currículo comum tem sido associada tanto a posicionamentos conservadores quanto a perspectivas mais críticas e progressistas.

É importante destacar que o discurso em defesa de uma cultura comum, e por consequência de um currículo comum, não exclui obrigatoriamente a afirmação do caráter plural da cultura ou o multiculturalismo. Frequentemente, existe o entendimento de que a produção simbólica é diversa e multifacetada, mas também que é necessário selecionar os saberes entendidos como os mais legítimos e garantidores tanto da reprodução dessa cultura quanto das finalidades educacionais e sociais almejadas. Com essa premissa, é estabelecida a redução do currículo ao processo social de seleção de saberes de uma cultura mais ampla, sem que necessariamente sejam consideradas as políticas que produzem, em múltiplos contextos, um conhecimento e uma cultura escolares. Quando isso acontece, a própria dimensão do currículo como produção cultural é esmaecida, pois prevalece a idéia de que, uma vez que determinadas produções simbólicas são selecionadas para fazer parte de um currículo, sua dimensão cultural é reificada, pela seleção e legitimação de alguns de seus conteúdos. Nesse sentido, a concepção de currículo como repertório de símbolos e significados se sobrepõe à concepção de produção cultural. Tal limitação tende a acontecer nas tendências curriculares que defendem propostas de currículo comum, nas finalidades as mais distintas (Lopes, 2006, p. 42).

A concepção de currículo como um repertório de símbolos e significados pode se sobrepor à noção de produção cultural, especialmente em propostas de currículo comum que buscam atender a uma variedade de finalidades. Este desafio instiga uma reflexão sobre como equilibrar a valorização da cultura comum, com suas potenciais limitações na representação da diversidade cultural, e a necessidade de reconhecer

a educação como um espaço de produção e reprodução cultural dinâmico e em constante diálogo com as mudanças sociais e políticas.

São ainda destacados por Lopes (2006; 2008) a atuação das comunidades disciplinares e epistêmicas na produção dos currículos. É mister considerar tal questão para o entendimento sobre as relações que por vezes as políticas criadas, ainda que em âmbito local, guardam com políticas e orientações globais.

Um aspecto que investigo é o de como, particularmente nas políticas de currículo, as comunidades epistêmicas articulam-se com as comunidades disciplinares. Na medida em que a organização disciplinar do currículo prevalece na educação básica, muitas vezes os especialistas atuantes nas políticas de currículo são membros de comunidades disciplinares, seja da pedagogia ou das comunidades de ensino de disciplinas específicas ou ainda das comunidades das ciências de referência. Essa especificidade pode tornar tais comunidades disciplinares, sob certas condições históricas, como capazes de atuar em comunidades epistêmicas. Ou pelo menos, alguns dos membros das comunidades disciplinares acabam por fazer parte de uma comunidade epistêmica, com interações locais que se globalizam (Lopes, 2006, p. 42).

É notável como a organização disciplinar do currículo na educação básica tem sido predominante, o que faz com que essas comunidades disciplinares exerçam um papel de destaque. Sob certas condições históricas, essas comunidades disciplinares podem se tornar capazes de atuar como comunidades epistêmicas, ou pelo menos, alguns de seus membros podem participar ativamente de uma comunidade epistêmica, com interações que transcendem fronteiras locais e se expandem globalmente. É nesse cenário de disputas e articulações entre diferentes atores que se insere a BNCC, documento que materializa, no plano normativo, discursos e concepções de educação que orientam a organização do currículo escolar.

1.3 BNCC e o currículo prescrito

Ao abordar a questão da "urgência como estratégia" durante a aprovação da Reforma do Ensino Médio, Souza (2022) adverte que essa tática estrategicamente articulada configura-se como um ato truculento, antidemocrático e autoritário:

Mesmo que a formação social do Brasil comporte historicamente uma cultura autoritária, e, mesmo que recentemente tenhamos vivenciado um duro período de ditadura civil-militar (1964-1984), nunca uma reforma educacional foi feita por um decreto de lei extraordinária - via Medida Provisória. Além de desconsiderar a necessidade de amplo debate com a sociedade, em

especial, com os próprios atores educacionais, entidades e associações de classe, a MP nº 746/2016, que institui a atual REM [Reforma do Ensino Médio], resultou de um dos atos administrativos mais truculentos, antidemocráticos e autoritários, jamais visto na história da educação brasileira (p. 184-185).

A questão da “urgência” pela tramitação e aprovação da reforma do ensino médio além de marcar uma postura antidemocrática e autoritária do estado brasileiro (Albuquerque, *et al.*, 2021; Pereira e Castellar, 2024) marcha no sentido contrário ao defendido pelos próprios documentos oficiais, a exemplo das recomendações constantes no despacho do CNE quando da aprovação das DCNEM, em 01.06.1998. Ao discutirem esse processo, Albuquerque *et al.* (2021, p. 18) destacam que:

O processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular em curso representa mais um momento da trajetória de aprofundamento do neoliberalismo sobre as políticas educacionais no Brasil. Na análise dos processos que resultaram no atual momento, é possível encontrar continuidades e atenuações no longo período que, desde pelo menos o início da década de 1990, vem sendo marcada por uma política educacional que tem, entre suas principais diretrizes, de um lado, a ampliação dos processos de mercantilização da educação e de outro a intensificação do controle e da desqualificação da docência, em suas mais diferentes escalas.

O projeto brasileiro para a educação pública, como se depreende da citação acima, tem buscado, mesmo diante dos problemas educacionais do país cujas responsabilidades recaem sobre o Estado, acomodar as políticas neoliberais. A BNCC traduz apenas uma face dessa empreitada, pois o currículo representa igualmente um campo da educação; ela própria já representa uma negação dos diversos problemas que permeiam a educação nacional. Chama atenção, contudo, que os documentos oficiais produzidos no final da década de 1990 defendiam uma concepção curricular pautada na autonomia dos sistemas de ensino e na possibilidade de construção de diferentes arranjos curriculares, como evidencia o trecho a seguir:

Mais que um conjunto de regras a ser obedecido, ou burlado, a LDB é uma **convocação** que oferece à criatividade e ao empenho dos sistemas e suas escolas a possibilidade de múltiplos arranjos institucionais e curriculares inovadores. É da exploração dessa possibilidade, muito mais que do cumprimento burocrático dos mandamentos legais, que deverão nascer as diferentes formas de organização do Ensino Médio, integradas internamente, diversificadas nas suas formas de inserção no meio sociocultural, para atender a um segmento jovem e jovem adulto cujos itinerários de vida serão cada vez mais imprevisíveis, mas que temos por responsabilidade balizar em marcos de maior justiça, igualdade, fraternidade e felicidade (Brasil, 1998, p. 14, grifo do autor).

As discussões em torno da criação de uma base nacional comum começaram com ares democráticos, em 2015, com representantes de diversas instituições educacionais e de secretarias de educação.

O primeiro movimento organizado pelo MEC com a finalidade de construir a BNCC foi o “1º Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNCC” na sede da CAPES, em Brasília, onde o então ministro Renato Janine Ribeiro, assinou a Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, que instituiu a Comissão de especialistas para discussão e elaboração de proposta da BNCC. A comissão foi composta por especialistas que representavam a UNDIME (Dirigentes Municipais de Educação), o CONSED (Conselho Nacional dos Secretários de Educação), e por um grupo de 116 pessoas, organizado pela SEB (Secretaria de Educação Básica), que contava com representantes de 35 universidades, dois institutos federais, com técnicos da Secretaria de Educação e docentes da Educação Básica (Germano, 2022, n. p).

Essa mudança de posicionamento no campo democrático sobre o ensino médio é mais uma vez acentuada mesmo quando se considera o período de elaboração da atual BNCC da modalidade, cujas versões mais divergem entre si que representam continuidades das propostas.

Ao final da análise das produções, foi possível identificar que há uma grande produção acadêmica que aborda a temática da BNCC. Boa parte posiciona-se de maneira crítica ao documento, especialmente sobre os seus fundamentos, salientando algumas de suas contradições e possíveis repercussões negativas para a realidade educacional brasileira. Ainda assim, percebe-se que na fase inicial das produções, (entre 2014 e 2016), há uma diversidade maior nos posicionamentos e interpretações a respeito dos sentidos da BNCC. Por outro lado, as produções mais recentes sobre o tema (2018, 2019 e 2020), mesmo partindo de diferentes referenciais teóricos, mostram uma predominância da crítica à BNCC. Esse dado reforça a hipótese de que houveram mudanças significativas durante o processo de elaboração da BNCC que se reflete no contraste das primeiras análises e das ocorridas ao final do processo (Cruz, 2021, p. 41).

Note-se que quanto mais alinhada aos interesses do setor privado, chancelado por parte do setor público, menores serão as relações com os sentidos de uma educação nacional (evocados pós Constituição Federal de 1988) em detrimento de interesses globais sobre a educação.

Daí a importância também da reforma produzir um currículo prescrito para garantir a execução do projeto globalizante reduzindo cada vez mais os espaços para os interesses de uma educação nacional. Apesar de ter promovido debates, escutas, consultas públicas etc., e de citar constantemente recortes de documentos como a CF de 1988, a LDB de 1996, demais leis, parâmetros e diretrizes, a BNCC do Ensino

Médio aprovada em 2018, utiliza tais instrumentos como artifícios para legitimar seu discurso, ao menos do ponto de vista político-educacional e jurídico.

Não reconhecemos a reforma como sendo algo novo. Porém, nos discursos dos elaboradores e dos defensores das ideias reformistas, por diversas vezes, tem-se a tentativa de passar a imagem de que a reforma é algo novo, para legitimar os documentos e as políticas criadas. Vale ressaltar que, a própria ideia de uma base comum não é nova no Brasil, além de ter sido citada noutros períodos da história da educação brasileira, ela aparece em documentos como: a CF de 1988, a LDB (9.394 de 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais, 2000; o Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005 de 2014, o Pátria Educadora lançado em julho de 2015, além das versões da BNCC que resultaram no documento aprovado em 2017 (Flôr; Trópia, 2018).

Um currículo comum, entre outras coisas, aponta para a padronização dos processos formativos. A crítica central está no risco de que essas iniciativas possam levar à padronização excessiva dos processos formativos, reduzindo a diversidade pedagógica e limitando a autonomia docente.

[...] E não foi diferente ao longo do desenvolvimento da BNCC. O documento se adequa às indicações e perspectivas educativas de organismos internacionais, como o Banco Mundial, OECD e ONU, que preconizam a centralização curricular, avaliação em larga escala e responsabilização de professores e gestores. Ao fazê-lo, o processo de produção da BNCC sinaliza para os modos como esse documento vai operar na educação brasileira: enfoque na eficiência educativa (rendimentos dos estudantes e desempenho dos professores) que será avaliada pela intensificação dos regimes de avaliação em larga escala (Flôr; Trópia, 2018, p. 145).

Uma das marcas inegáveis da BNCC quanto ao seu processo de elaboração foram as diversas trocas de comandos nas equipes do Ministério da Educação (MEC), somadas à postura impositiva do mesmo quanto aos rumos da educação.

O Ministério da Educação esteve sob o comando de diferentes grupos políticos ao longo da produção das versões da BNCC. As diferentes versões da BNCC refletem esses diferentes posicionamentos, revelando certa tomada de poder e falta de diálogo entre esses grupos. Enfatiza-se que a BNCC é mais uma peça na produção de políticas públicas em educação com um perfil democrático com a participação de comunidade educacional. No entanto, não importa o quanto haja de participação de diversos atores do campo educacional, o grupo político à frente do MEC define as perspectivas do que se propõe para a educação, impondo sua visão para fundamentar a educação brasileira. O documento, como muitos de seus antecessores, vai se

demonstrando um documento do governo vigente e não um documento do Estado brasileiro (Flôr; Trópia, 2018, p. 145).

Convém lembrar que a ideia de uma base comum para a educação nacional encontra aceitação até mesmo entre os críticos à BNCC, interessa nesse sentido identificar as inflexões existentes. Entre os problemas relacionados, temos a proposta de um documento que busca homogeneizar o que é heterogêneo:

[...] o problema-chave reside na definição de uma base curricular comum, para todo o território nacional, de competências e habilidades predefinidas, o que, a nosso ver, está na contramão de toda a luta dos profissionais da educação e das associações que os representam, desde o período de redemocratização do país [...] (Martins Junior; Martins; Dias, 2022, p. 1401).

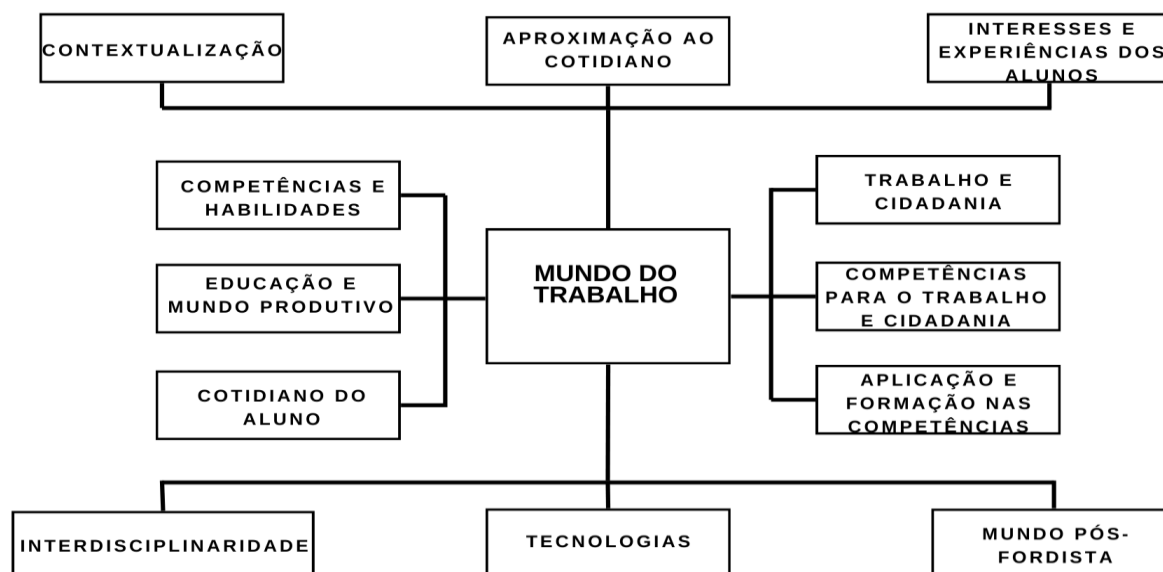
No que se refere à formação integral proposta pela Base, ao contrário do que está posto, deveria apoiar o desenvolvimento dos estudantes em suas múltiplas dimensões, fornecendo-lhes condições para a transformação de suas realidades e comunidades onde vivem. Em sentido oposto, o documento apresenta uma visão de educação utilitarista. Como apresentado por Garcia, Czernisz e Pio (2022), coloca-se o sucesso ou o fracasso do estudante como sua responsabilidade, desconsiderando os fatores políticos, sociais e econômicos que envolvem o contexto educacional brasileiro.

Na contramão do sentido customizado da formação integral no 'Novo' Ensino Médio, a formação integral dos/das jovens brasileiros/as à qual almejamos deve perpassar pela possibilidade de transformação da sociedade capitalista. Para tal, a formação integral, na perspectiva omnilateral, precisa viabilizar o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões (física, intelectual, social e emocional), superando a formação fragmentada e a preparação dos/das educandos/as para o trabalho operacional [...] (Garcia; Czernisz; Pio, 2022, p. 35-36).

Nesse sentido, a pretendida formação integral dos estudantes acaba por se mostrar deficitária na BNCC à medida que centraliza a organização curricular em torno da categoria “mundo do trabalho”. Essa não é, entretanto, uma criação da BNCC, pois nos demais documentos anteriores a ela, tais referências já haviam sido identificadas, o que ela fez foi apenas dar ênfase.

Lopes (2008), ao analisar os diversos documentos que compunham os PCNs, expõe que todas as proposições estavam voltadas para o mundo do trabalho, características típicas do mundo pós-fordista (figura 3).

Figura 3: Organização curricular proposta pelos PCNs.



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Lopes (2008).

A ênfase e a maneira como as tecnologias são apresentadas nos PCN-EM converge, de igual modo, para uma abordagem funcionalista da educação, voltada para atender às demandas do mercado, potencialmente negligenciando outras dimensões do desenvolvimento humano e social no currículo (Quadro 1). Acrescente-se o exposto na Resolução Nº 3, de 21 de Novembro de 2018 que Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: “a tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida (p. 3).”

Essa concepção a respeito das tecnologias no currículo dialoga com o que preconiza a LDB (Brasil, 1996) como sendo uma das funções do Ensino Médio: “[...] a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.”

Da mesma forma, o currículo baseado em competências – por sua ligação com as demandas do mercado – aceita passivamente o modelo social vigente, em contraste com propostas de currículos integrados que incentivam questionamentos críticos às teorias de eficiência social.

QUADRO 1: INTEGRAÇÃO CURRICULAR NOS PCN-EM.

Tecnologias	[...] As tecnologias são, assim, definidas como instrumento de aplicação do conhecimento científico-tecnológico e como forma de facilitar a aprendizagem desse mesmo conhecimento, o qual é mais valorizado no mercado de trabalho e nos processos de produção (p. 127).
Competências	Em direção oposta a outras propostas de currículo integrado, diretamente ligadas a enfoques questionadores das teorias da eficiência social [...] a integração em pauta no currículo por competências não tem por objetivo o questionamento mais profundo das concepções de conhecimento dominantes. Ao contrário, a integração aí contribui para favorecer processos de inserção social e de aceitação do modelo social vigente. Isso porque o principal integrador situa-se no mundo produtivo: são integrados os saberes necessários à execução de atividades profissionais segundo as exigências do mercado (p. 136).
Contextualização	Tais concepções de ensino contextualizado, relacionadas com a valorização dos saberes prévios dos alunos e dos saberes cotidianos, bem como relacionadas com o caráter produtivo do conhecimento escolar, contribuem para a legitimidade dos PCNem junto à comunidade educacional. Essas concepções estão tão bem hibridizadas a princípios instrumentais voltadas à educação ao mundo produtivo. Os saberes prévios e cotidianos são incluídos em uma noção de contexto mais limitada no âmbito da cultura mais ampla: é o espaço de resolução de problemas por da mobilização de competências (p. 144).

Fonte: Lopes, 2008.

Org.: Nascimento, 2024.

A integração de saberes, neste caso, é voltada para atender às necessidades do mercado, favorecendo a inserção produtiva dos indivíduos, mas deixando de lado a reflexão sobre o papel transformador da educação. O enfoque no desenvolvimento de competências profissionais, embora relevante para a empregabilidade, corre o risco de reduzir a educação a uma ferramenta de adaptação ao sistema, sem promover uma visão crítica das estruturas sociais e econômicas dominantes. Assim, o currículo por competências pode ser visto como um mecanismo de perpetuação do *status quo*, em vez de ser um meio de emancipação e transformação social.

Esse movimento não pode ser compreendido apenas no interior do campo educacional, uma vez que se articula a transformações mais amplas nas formas de organização do capitalismo. A centralidade atribuída à flexibilidade, à adaptação e à formação por competências expressa, nesse sentido, deslocamentos estruturais que marcam a crise do modelo fordista de produção e a emergência de novos padrões de acumulação.

De modo geral, o período de 1965 a 1973 evidenciou, de forma crescente, a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser sintetizadas pela noção de rigidez. Tal rigidez manifestava-se, em primeiro lugar, nos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo, característicos dos sistemas de produção em massa, os quais limitavam a flexibilidade do planejamento e pressupunham um crescimento estável em mercados de consumo relativamente invariantes. Além disso, havia rigidez nos mercados, na alocação de recursos e nos contratos de trabalho, especialmente no chamado setor monopolista. As tentativas de superar essas limitações esbarravam no poder fortemente consolidado da classe trabalhadora, o que ajuda a explicar as sucessivas ondas de greves e os conflitos trabalhistas observados entre 1968 e 1972. Paralelamente, a rigidez dos compromissos do Estado também se intensificava, à medida que os programas de assistência social — como seguridade social e direitos de pensão — se expandiam sob a pressão de manutenção da legitimidade política, em um contexto no qual as restrições produtivas limitavam a ampliação da base fiscal. Nesse cenário, o único instrumento de resposta mais flexível encontrava-se na política monetária, especialmente na possibilidade de emissão de moeda para sustentar a estabilidade econômica. Como consequência, desencadeou-se um processo inflacionário que viria a comprometer a expansão do pós-guerra. Em um plano mais profundo, por trás dessas diferentes formas de rigidez, consolidava-se uma configuração de poder aparentemente estável e resistente à mudança, que articulava grandes corporações, sindicatos e o Estado. Essa articulação, ao invés de favorecer a acumulação do capital, passou a operar como uma defesa disfuncional de interesses restritos, contribuindo para o agravamento das contradições do sistema (Harvey, 2008, p. 135-136).

A inclusão de saberes prévios e cotidianos no currículo, quando subordinada exclusivamente ao desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho, pode negligenciar a diversidade cultural e o potencial formativo mais amplo desses saberes. Ao priorizar a utilidade imediata e produtiva, corre-se o risco de uma instrumentalização do conhecimento que enfraquece o papel da educação como agente transformador e emancipador, que deveria ir além da simples preparação para o mundo do trabalho, promovendo também o pensamento crítico, a cidadania e a pluralidade cultural.

A centralidade das diretrizes curriculares brasileiras desde o final dos anos de 1990 e início dos anos 2000 já estava posta. Restava apenas tornar, via currículo

prescrito na BNCC, obrigatória e institucionalizada em todos os currículos das escolas brasileiras. Isso exigiria realizar a organização dos conteúdos curriculares de modo a atender a centralidade no mundo do trabalho, o que foi possível por meio do currículo por competências e habilidades.

Como ressalta Lopes (2008), existem entendimentos sobre os aspectos que compõem os PCNs, a exemplo da contextualização, que na visão da autora não busca contextualizar o currículo a partir da realidade dos estudantes, mas sim o inverso, tendo como objetivo relacionar os conteúdos à realidade a partir do que se propõe pelas competências e habilidades e ao saber-fazer exigido para o mundo produtivo.

O caráter prescritivo do currículo representa uma negação do currículo como uma construção histórica:

A visão do currículo como algo que se constrói exige um tipo de intervenção ativa discutida explicitamente num processo de deliberação aberto por parte dos agentes participantes dos quais está a cargo: professores, alunos, pais, forças sociais, grupos de criadores, intelectuais, para que não seja uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas. Nem o currículo como algo tangível, nem os subsistemas que os determinam são realidades fixas, mas históricas (Sacristán, 2000, p. 102).

Ao problematizar a formação integral tal como está posta na BNCC, Copatti (2023, p. 107-108) critica a redução desse termo a uma formação que “[...] restringe o acesso dos jovens e estudantes a uma fração do conhecimento das ciências que compõem o currículo escolar, dando maior ênfase àquelas ligadas ao mercado”. Ao mesmo tempo os estudantes deveriam ter, como exposto no discurso da BNCC, a possibilidade de escolha de seus itinerários formativos que lhes proporcionassem uma formação integral.

No entanto, chamamos a atenção para a ideia de atendimento às demandas dos jovens, isso porque as reformas curriculares recentemente aprovadas no Brasil, a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, mesmo utilizando-se dessa premissa, têm feito com que, na grande maioria das escolas públicas, os estudantes não tenham de fato a possibilidade de fazer escolhas democráticas, alinhadas aos seus interesses e necessidades (Copatti, 2023, p. 106).

Some-se o fato de que, “ao delinear o processo de elaboração e implementação, identifica-se uma verticalização e uma centralização, pois se constituiu por meio de um plano de orientação e monitoramento” (Copatti, 2023, p. 106). Observa-se que, embora se proponha a ser democrática, a Base acaba não

respeitando as particularidades do contexto escolar e desvalorizando a autonomia dos professores.

O atendimento aos anseios dos estudantes não se concretiza por meio da BNCC e nem da Reforma do Ensino Médio porque na prática ambas se distanciam da realidade da maioria das escolas e dos jovens.

Embora tenhamos discussões em andamento em diversos coletivos (de representação estudantil, da comunidade acadêmica etc.) e possamos encontrar formas de resistências, sobretudo nas escolas, isso apenas tem contribuído para reforçar o caráter político do currículo, mas tem causado poucas alterações no teor do projeto da reforma¹. Os documentos mais recentes, nacionais (Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024) e estaduais do Amazonas (Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio, de 2025), discutem tão somente a alteração da carga horária destinada à Formação Geral Básica e aos Itinerários Formativos, numa tentativa de reduzir as pressões populares e das entidades representativas e promover a acomodação/aceitação da reforma.

Uma mudança significativa estaria relacionada às alterações a respeito da centralidade ou do peso que se tem conferido ao mundo do trabalho e à opção pelo currículo por competências. Esses dois pontos estão presentes nas diretrizes e nas políticas educacionais desde a redemocratização do país e fazem parte das lutas políticas entre diferentes grupos. Tais questões só reforçam a necessidade de manutenção das estratégias de resistências e buscas por alternativas, o que demanda conhecimento a respeito dos reais interesses das políticas educacionais e o reconhecimento das necessidades da educação brasileira.

¹ Considerando as especificidades aqui apresentadas e a inexistência de alterações substanciais, no período posterior à homologação da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio (PCP-NEM), em 2021, nem da promulgação da Lei Nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017 (Brasil, 2017a), que impliquem divergências em relação aos dispositivos legais nacionais ou aos documentos orientadores do Estado do Amazonas, optou-se por não problematizar nesta tese a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024), nem a versão atualizada da PCP-NEM publicada pelo Amazonas em 2025 (Amazonas, 2025). Tal decisão fundamenta-se no fato de que ambos os documentos mantêm a centralidade das competências e habilidades como eixo estruturante, não apresentando alterações conceituais ou epistemológicas capazes de modificar a compreensão aqui desenvolvida acerca da BNCC.

CAPÍTULO 2

GEOGRAFIA ESCOLAR NO CONTEXTO DA REFORMA

Ao contrário da cidadania – direitos, privilégios e responsabilidades especiais relacionados com o “pertencimento” a uma determinada nação/estado, o conceito de cidadania global baseia-se na ideia de que estamos ligados não apenas a um país, mas a uma comunidade global mais ampla. Assim, ao contribuirmos positivamente para isso, podemos também influenciar a mudança a nível regional, nacional e local. Os cidadãos globais não têm passaporte especial ou título oficial, nem precisam viajar para outros países ou falar línguas diferentes para se tornarem um. É mais sobre a mentalidade e as ações reais que uma pessoa realiza diariamente. Um cidadão global compreende como o mundo funciona, valoriza as diferenças entre as pessoas e trabalha com outros para encontrar soluções para desafios demasiado grandes para qualquer nação.

Unesco
“Educação Para a Cidadania Global”, 2023.

Este capítulo tem como objetivo situar a Geografia Escolar no contexto das reformas educacionais recentes, analisando os tensionamentos entre diferentes concepções de educação, currículo e cidadania que atravessam as políticas públicas brasileiras. A partir do diálogo entre referenciais teóricos da Geografia e dos estudos curriculares, bem como da análise de documentos oficiais, busca-se compreender como discursos globais, especialmente aqueles vinculados à formação por competências e à cidadania global, são apropriados e reconfigurados no cenário nacional.

2.1 Problemas epistemológicos nos debates

A despeito da epígrafe deste capítulo a premente necessidade de se formar “um cidadão global” para um mundo cada vez mais globalizado e, portanto, carente de bases para reproduzir-se enquanto tal, a educação escolar mostra-se como um dos centros para essa formação. Não obstante, em diversos documentos oficiais brasileiros sobre a educação, especificamente, ou não, se encontram referências ao termo cidadania (CF, 1988; LDB, 1996; PCNs, 2000; DCN, 2013) e em alguns destes há referência à Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da Unesco. A respeito da reforma curricular e a organização do Ensino Médio o PCN-EM reforçava:

O currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva. Nessa perspectiva, incorporam-se como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea [Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver, Aprender a ser] (Brasil, 2000, p. 15).

Ainda que saibamos da necessidade de se pontuar as devidas características do que cada documento ou agência a seu tempo considera por *cidadania* frisamos aqui de um lado as “recomendações” internacionais para uma educação globalizada e de outro a assimilação (ou recontextualização) destas na política educacional brasileira.

Pontuamos, no início deste capítulo, que os próprios desafios que a educação nacional busca, em certa medida, enfrentar têm origem no mesmo modelo de sociedade que procura se consolidar por meio da educação: a sociedade capitalista. Entretanto, reconhecer essa contradição não significa negar a possibilidade de construção de outros projetos societários, uma vez que as mesmas condições técnicas e materiais que sustentam a globalização hegemônica podem, sob outros fundamentos sociais e políticos, servir à constituição de uma sociedade mais humana e democrática (Santos, 2002).

[...] podemos pensar na construção de um outro mundo, mediante uma globalização mais humana. As bases materiais do período atual são, entre outras, a unicidade da técnica, a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta. É nessas bases técnicas que o grande capital se apoia para construir a globalização perversa [...] Mas, essas mesmas bases técnicas poderão servir a outros objetivos, se forem postas ao serviço de outros fundamentos sociais e políticos. Parece que as condições históricas do fim do século XX apontavam para esta última possibilidade. Tais novas condições tanto se dão no plano empírico quanto no plano teórico (Santos, 2002, p. 20).

Abordando a cidadania no âmbito da Geografia Escolar Callai (2001) ao questionar as mudanças rápidas pelas quais o mundo tem passado, afirma que por conseguinte a escola, o ensino e a Geografia também precisam acompanhar tais mudanças. A Geografia mostra-se então como uma importante ciência social capaz de instrumentalizar os estudantes para a uma cidadania efetiva. Para ela, cidadania

estaria centrada na garantia dos direitos individuais e sociais, como moradia, alimentação, saúde, educação, trabalho e segurança, buscando não apenas a existência, mas a vivência plena e digna desses direitos. A Geografia, nesse sentido, contribui para a formação de um cidadão consciente do mundo em que está inserido, que se perceba como um indivíduo social com capacidade de contribuir para a construção de sua própria história, de sua sociedade e de seu espaço, dotado dos meios e ferramentas necessários para tal fim.

Uma educação para a cidadania tentando romper com a mesmice da escola. Desenvolvendo uma prática que seja aberta à possibilidade de questionar o que se faz, de incorporar de fato os interesses dos alunos, e de ser capaz de produzir a capacidade de pensar, agindo com criatividade e com autoria de seu pensamento. Ao discutir esta postura, questionam-se as propostas prontas, implantadas nas escolas, até porque elas não têm conseguido entrar em definitivo na vida das escolas (Callai, 2001, p. 134).

Ao utilizar o termo cidadania mutilada Santos (1997, p. 134), destaca a negação a direitos que está implícita na noção de cidadania que vem sendo propagado:

Poderíamos traçar a lista das cidadanias mutiladas neste país. Cidadania mutilada no trabalho, através das oportunidades de ingresso negadas. Cidadania mutilada na remuneração, melhor para uns do que para outros. Cidadania mutilada nas oportunidades de promoção. Cidadania mutilada na circulação. Esse famoso direito de ir e vir, que alguns nem imaginam existir, mas que na realidade é tolhido para uma parte significativa da população. Cidadania mutilada na educação. Quem por acaso passou ou permaneceu na maior universidade deste estado e deste país, a USP, não tem nenhuma dúvida de que ela não é uma universidade para negros. É na saúde também, já que tratar da saúde num país onde a medicina é elitista e os médicos se comportam como elitistas, supõe frequentemente o apelo às relações, aquele telefone que distingue os brasileiros entre os que tem e os que não tem a quem pedir um pistolão. Os negros não tem sequer a quem pedir para ser tratados. E o que dizer dos novos direitos, que a evolução técnica contemporânea sugere, como direito à imagem e ao livre exercício da individualidade? E o que dizer também do comportamento da polícia e da justiça, que escolhem como tratar as pessoas em função do que elas parecem ser.

Tanto a escola quanto a disciplina Geografia precisam considerar a sociedade da qual fazem parte, apresentando-se, portanto, questionando as propostas curriculares verticalizadas e que chegam prontas às escolas.

A questão da definição de uma proposta curricular não é técnica, mas fundamentalmente política e pedagógica. E o que se quer hoje, e a sociedade exige da escola, é uma educação que desenvolva o raciocínio lógico, a criticidade, a instrumentalização para usar coerentemente o conhecimento, a

capacidade de pensar e especialmente de poder construir o pensamento com autoria própria. As informações e o conhecimento adquirido são instrumentos para o processo de formação dos estudantes e não o objetivo final, embora, na prática, exatamente o que se critica é o que vem acontecendo (Callai, 2001, p. 135).

A autora frisa ainda como crucial a questão do método frente ao papel da disciplina Geografia, o que está ligado à forma como a realidade será abordada, que por sua vez, implica em considerar a clareza quanto ao objeto da ciência geográfica.

Se em determinado momento a Geografia serviu para enaltecer o nacionalismo patriótico brasileiro e hoje nós podemos examiná-lo assim, atualmente a maioria dos professores não consegue perceber a qual interesse está ligado a forma de estruturação do conhecimento veiculado nas aulas, nos livros, nos textos utilizados (Callai, 1999, p. 84).

Deve-se resgatar o conhecimento científico produzido; reconhecer e valorizar o conhecimento pessoal e prático que cada indivíduo traz de suas próprias experiências de vida; e a inclusão de diferentes saberes. Dar um sentido social a esse conhecimento, ou seja, aplicá-lo de forma que contribua para a sociedade, permitindo que o aprendizado tenha relevância prática e impacto positivo no contexto social.

São todas questões que não se põe na abstração, mas na situação histórico-concreta em que vivemos [...] Os próprios conteúdos trabalhados deverão ter uma tríplice função, qual seja, resgatar o conhecimento produzido cientificamente, reconhecer e valorizar o conhecimento que cada um traz junto consigo, como resultado de sua própria vida, e dando um sentido social para este saber que resulta. Os conteúdos de Geografia, que são estudar o mundo, as configurações territoriais, a organização do espaço e a sua apropriação pelos diversos povos, as lutas para tal, os interesses políticos e as formas de tratar a natureza, se põem como conteúdos que permitem e podem envolver os três itens acima colocados com base para uma educação para a cidadania. Esta é, em última análise, o comprometimento com a construção de uma sociedade melhor, conhecendo a realidade, compreendendo os mecanismos que a sociedade utiliza, reconhecendo no território a sua história e as possibilidades de mudança (Callai, 2001, p. 137).

Esta perspectiva de educação para a cidadania dista da inicialmente posta neste tópico quando se apresenta a centralidade numa formação para um cidadão global em detrimento de um cidadão comprometido com sua realidade. Nos discursos dos documentos oficiais da reforma, a exemplo dos PCN-EM, a cidadania atrela-se a inserção dos estudantes no mundo produtivo por meio da aprendizagem das competências requeridas.

Tal perspectiva evidencia que o valor do conhecimento passa a ser definido prioritariamente por sua aplicabilidade, deslocando sua função formativa para uma lógica de instrumentalização voltada à produtividade.

Desde o século XIX, mas especialmente durante todo o século XX, a validade educacional e social do conhecimento científico era medida em função da utilidade prática que se podia fazer desse conhecimento no domínio da natureza. O saber não é válido por poder formar as pessoas, mas na medida em que ajuda a produzir coisas e a controlar processos naturais e sociais. Não se sabe pelo bel prazer de saber, mas para produzir, para aplicar. O interesse pela utilização técnica do saber é inerente à produção industrial e, de maneira ainda mais plena, à sociedade pós-industrial, na qual o domínio da informação é parte da produtividade, um fator agregado aos dois componentes clássicos, o capital e o trabalho (Sacristán, 2013, p. 32-33).

O conhecimento, ao ser subordinado à sua utilidade prática, perde centralidade como elemento formativo e passa a ser orientado por sua capacidade de atender às demandas produtivas. No campo educacional, essa racionalidade materializa-se na valorização de competências e habilidades vinculadas à inserção no mundo do trabalho, em detrimento de uma formação crítica e socialmente referenciada.

Essa orientação não pode ser compreendida de forma isolada, mas como parte das transformações mais amplas associadas à globalização, que intensificam a articulação entre educação, economia e mercado de trabalho. Considerando o processo de globalização como uma característica chave da contemporaneidade, que envolve diversos países de forma diferente, Cavalcanti (2010, p. 2) destaca que tal processo não necessariamente resulta em maior justiça social ou igualdade nos desempenhos econômicos e sociais:

O processo de globalização tem sido apontado como uma das principais características da contemporaneidade. Trata-se de um processo complexo e diverso, no qual participam, mas de modo diferente, grande parte dos países, sem que isso implique maior justiça social e maior aproximação entre seus desempenhos sociais e econômicos. Nesse processo, observa-se maior interdependência entre as escalas nas quais os fenômenos e fatos espaciais ocorrem, maior e mais intensa comunicação entre pessoas, empresas e instituições, levando à experiência simultânea (mas não homogênea) com esses fenômenos e fatos, ao adensamento de pessoas em territórios urbanos globais e globalizados, a padronizações de estilos de vida, mas também à acentuação da diversidade cultural.

Neste contexto, a reflexão a seguir, contribui para problematizar as diferentes formas de compreensão da realidade no contexto contemporâneo, especialmente no

que se refere à globalização e suas implicações na produção e leitura do espaço geográfico.

De fato, se desejamos escapar à crença de que esse mundo assim apresentado é verdadeiro, e não queremos admitir a permanência de sua percepção enganosa, devemos considerar a existência de pelo menos três mundos num só. O primeiro seria o mundo tal como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula; o segundo seria o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e o terceiro, o mundo como ele pode ser: uma outra globalização (Santos, 2001, p. 18).

Diante desse contexto, a Geografia pode oferecer valiosas contribuições para a compreensão da espacialidade:

[...] investe-se na produção de conhecimentos mais abertos, mais articulados e integrados aos diferentes campos científicos, incorporando interpretações menos racionais aos fenômenos e fatos vivenciados. Busca-se a compreensão da complexidade inerente a esses fenômenos e fatos, expressa em um conhecimento interdisciplinar [...]. A ciência geográfica é um desses campos e se dedica a compreender a espacialidade dos fenômenos, elegendo como categoria principal de análise o espaço geográfico, produto histórico e social, além de outras também consideradas elementares, como lugar, território e paisagem. Com essa referência comum, postula-se uma diversidade de perspectivas de análise, que estão basicamente fundamentadas em uma das matrizes clássicas do pensamento — a matriz fenomenológica, dialética, sistêmica (Cavalcanti, 2010, p. 4).

A perspectiva apresentada pela autora, reforça o papel da disciplina na construção de leituras mais integradas e críticas da realidade, contrapondo-se às abordagens fragmentadas. Evidencia-se que a Geografia Escolar, ao se apoiar nesses fundamentos, possui potencial para contribuir de forma significativa na formação dos estudantes, desde que suas bases epistemológicas e metodológicas sejam efetivamente incorporadas às práticas curriculares e pedagógicas.

Buscando entender as relações entre a Geografia Escolar e a Acadêmica, na primeira metade do século 21, Cavalcanti (2010), lista os seguintes temas a partir dos estudos sobre o ensino da disciplina: o lugar como referência no tratamento dos conteúdos geográficos; a multiescalaridade no tratamento dos fenômenos geográficos no ensino; formação de conceitos geográficos instrumentalizadores do pensamento espacial; desenvolvimento da capacidade de leitura e mapeamento da realidade pela linguagem gráfica e cartográfica; desenvolvimento da habilidade de lidar com linguagens “alternativas” na análise geográfica; tratamento crítico das temáticas físico-naturais; abordagem do conceito de ambiente e discussão de ética ambiental;

abordagem de temas socialmente relevantes; contribuição efetiva à formação da cidadania.

Embora haja, por parte dos professores, um compromisso com a formação dos estudantes e o reconhecimento da importância da Geografia Escolar nesse processo, as condições concretas de trabalho e formação impõem limites significativos à realização desse projeto.

Pelos estudos realizados, percebe-se que muitos professores estão comprometidos com um projeto de formação: têm convicção da importância da Geografia escolar para essa formação e expectativa de que seu trabalho contribua para mudar a vida dos seus alunos. Por outro lado, eles têm consciência dos limites de seu trabalho. Superar esses limites depende de uma série de fatores, entre os quais se destaca a condição de trabalho e de formação. Com efeito, a observação sistemática do cotidiano da escola revela limites desse espaço como formador do profissional, não se constituindo em lugar de estudo, de reflexão. O espaço escolar, ao contrário, impõe um trabalho em ritmo acelerado, fragmentado, sem reflexão, sem integração entre os docentes, o que dificulta a experiência da inovação, mas certamente não a impossibilita (Cavalcanti, 2010, p. 13).

O cotidiano escolar, marcado pela fragmentação, pelo ritmo acelerado e pela ausência de espaços de reflexão e integração docente, dificulta a consolidação de práticas inovadoras. Isto evidencia que os entraves à renovação do ensino de Geografia não se restringem às dimensões curriculares ou epistemológicas, mas também se vinculam às condições estruturais da escola, que interferem diretamente na possibilidade de transformação das práticas pedagógicas.

No campo pedagógico as perspectivas aqui apresentadas visam questionar modelos prontos, buscando a construção de um pensamento autônomo nos estudantes. Outro desafio está em superar limitações estruturais da escola para uma prática pedagógica mais reflexiva e integrada.

Pensar a Geografia e pela Geografia no contexto escolar, atualmente, exige ter noção da sua importância basilar na escola, como parte das demais ciências humanas e, também, como ciência e disciplina escolar fundamental à compreensão da inserção, da atuação e das interações dos seres humanos como parte do mundo, responsáveis pela sua continuidade ou pelo seu fim. Essa consciência se constrói pelos estudos e análises geográficas propostas nas escolas, em movimentos de diálogo, de leitura, de interpretação sob aporte de um conjunto de conceitos, categorias, e princípios geográficos construídos no avanço da ciência geográfica. Na escola, estes aportes contribuem ao exercício de construção de um tipo de pensamento geográfico nos estudantes e de um conjunto de conhecimentos a serem utilizados e mobilizados ao longo da sua vida, por meio de raciocínios geográficos (Copatti, 2023, p. 120).

O espaço escolar não pode preterir da Geografia Escolar uma vez que sua contribuição para os sujeitos se dá tanto a nível de entendimento de si enquanto parte do mundo, como um sujeito capaz de intervir sobre ele, e modificando-o ou transformando-o.

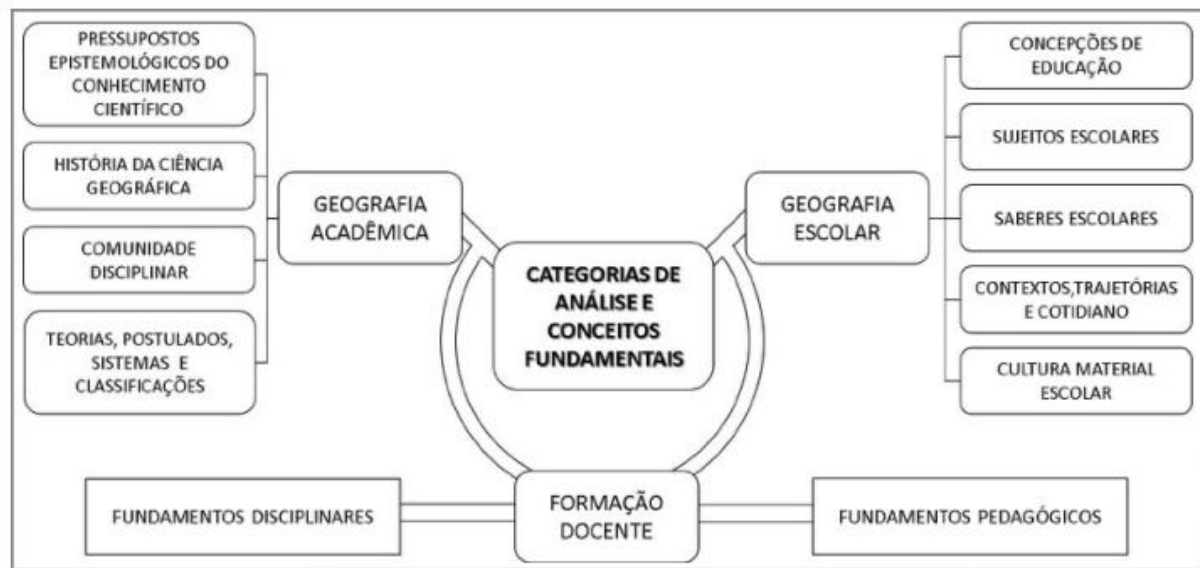
O argumento aqui desenvolvido exige cautela ao tratar das críticas dirigidas à formação docente, evitando sua generalização ou descontextualização. Trata-se, antes, de reconhecer que a prática pedagógica na educação básica constitui-se na inter-relação entre diferentes esferas de produção do conhecimento, particularmente entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar.

A Geografia escolar e a Geografia acadêmica no Brasil estão intrinsecamente relacionadas, desempenhando papéis complementares na compreensão e no ensino dos aspectos geográficos da realidade. A produção acadêmica que tem demarcado a história da Geografia escolar nos sinaliza seu papel como disciplina que se desenvolve em meio à tradição escolar, sendo ministrada nas escolas de todos os níveis de ensino. Seu objetivo principal é proporcionar aos estudantes a capacidade de interpretar e analisar a realidade numa perspectiva espacial, a partir de conhecimentos sobre o espaço geográfico, suas paisagens, sociedades e relações humanas, o que estimula o pensamento crítico e a reflexão sobre os desafios e as transformações do mundo contemporâneo. Por sua vez, a Geografia acadêmica é a área de estudo e pesquisa desenvolvida nas instituições de ensino superior, envolvendo pesquisadores, professores e estudantes que se dedicam à dimensão acadêmico-científica de produção de conhecimentos geográficos. Essa produção acadêmica alimenta a formação de um campo autônomo do conhecimento ao fornecer conceitos, metodologias e abordagens teóricas, contribuindo para a atualização e aperfeiçoamento dos conteúdos e práticas científicas e pedagógicas (Cabral, 2024, p. 8-9).

A distinção apresentada permite compreender que as dificuldades observadas no ensino de Geografia não podem ser atribuídas exclusivamente aos professores ou à escola, mas devem ser situadas na dinâmica de interlocução, nem sempre linear, entre a produção acadêmica e sua tradução no contexto escolar. Nesse sentido, evidencia-se que a Geografia Escolar é, ao mesmo tempo, tributária e reconfiguradora da Geografia Acadêmica, o que implica reconhecer que os limites identificados no ensino também refletem tensões próprias desse processo de mediação.

A formação docente pode ser situada como um ponto de articulação entre os referenciais teórico-metodológicos da Geografia Acadêmica e as demandas próprias da Geografia Escolar (figura 4).

Figura 4: Mapa conceitual das tradições da Geografia



Fonte: Cabral, 2024, p. 9. Org.: Cabral, 2022.

Trata-se de um processo que se desenvolve no interior de uma relação complexa entre fundamentos disciplinares e fundamentos pedagógicos, o que implica reconhecer que os limites e potencialidades do ensino de Geografia não podem ser dissociados das condições em que essa formação se constitui (Cabral, 2024).

Nesse sentido, os desafios anteriormente apontados — como a fragmentação dos conteúdos, a ausência de clareza quanto ao objeto da disciplina e as dificuldades na prática pedagógica — encontram, em parte, explicação nesse entrelaçamento, reforçando a necessidade de compreender a formação docente como elemento central na análise da Geografia Escolar.

Os problemas epistemológicos aqui discutidos evidenciam que a Geografia Escolar constitui-se em um campo tensionado por múltiplas determinações, que vão desde as orientações das políticas curriculares e suas vinculações com projetos de sociedade, até as condições concretas da prática pedagógica e da formação docente. Nesse cenário, a disputa em torno dos sentidos da cidadania, da função social do conhecimento geográfico e da própria definição de seu objeto revela que não se trata apenas de reorganizar conteúdos ou métodos, mas de compreender como tais elementos articulam-se na produção de uma determinada forma de pensar e intervir no mundo. Essa compreensão é fundamental para avançar, nos capítulos seguintes, na análise de como essas tensões se materializam nos discursos curriculares e na configuração da Geografia no contexto do Ensino Médio.

2.2 Geografia Escolar e currículo no Brasil

Ainda que nossa proposta seja contextualizar a Geografia Escolar frente às políticas de currículo no período posterior a sua redemocratização, nos cabe pontuar que dadas as peculiaridades de seus interesses e dos contextos históricos em que se dão, elas não representam algo novo em essência para a educação nacional. Desde a promulgação da primeira LDB, em 1961, o sistema de ensino brasileiro adotou um formato de currículo que combina uma parte comum e obrigatória, presente no ensino fundamental e médio, com uma parte diversificada, especialmente significativa no último nível.

A partir da primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, consolidou-se no sistema de ensino brasileiro um formato de currículo baseado, em parte comum e obrigatória, no ensino fundamental e médio, complementada por uma parte diversificada, que se torna particularmente expressiva neste último nível. A unidade do ensino propiciada pelo núcleo comum obrigatório, ainda que revestida de um caráter bastante formal - visto que se limita apenas à indicação de matérias e não a uma especificação dos conteúdos - tem, mesmo assim, funcionado como uma espécie de passaporte democrático (Barreto, 1998, p. 22 *apud* Carvalho, 2021, p. 1205).

A organização curricular em torno de uma base comum articulada a uma parte diversificada não constitui uma inovação recente, mas um princípio estruturante do sistema educacional brasileiro desde a LDB de 1961. Ainda que esse núcleo comum tenha sido historicamente definido de forma mais formal do que substantiva, sua função como “passaporte democrático” indica a tentativa de garantir uma unidade mínima na formação escolar, ao mesmo tempo em que se preserva certa flexibilidade para atender às especificidades dos contextos. Esse aspecto é fundamental para a análise que se desenvolve nos capítulos seguintes, pois permite compreender que os movimentos atuais de padronização e diversificação curricular, presentes na BNCC e na PCP-EM, não emergem como ruptura, mas como reconfigurações de uma lógica já existente, agora tensionada por novos arranjos, como a centralidade das competências, a organização por áreas do conhecimento e a ampliação dos mecanismos de controle sobre o que deve ser ensinado.

O ensino de história e geografia foi substituído por Estudos Sociais nas séries do ensino primário e do 1º grau durante os anos 1970, com a vigência da Lei nº. 5692/71. Antes disso, em 1969, foi criado o curso de Licenciatura curta

em Estudos Sociais que habilitava professores para lecionar as disciplinas das Ciências Sociais [...] (Abreu, 2008, p. 11 *apud* Carvalho, 2021, p. 1205).

O currículo organizado por meio da aglutinação de disciplinas não é inédito no cenário educacional brasileiro, constituindo-se como uma estratégia já mobilizada em momentos anteriores. A substituição de História e Geografia por Estudos Sociais implicou, naquele contexto, uma redefinição do lugar dessas disciplinas no currículo, com efeitos diretos sobre seus conteúdos, métodos e sobre a própria formação docente. Tal processo permite compreender que a atual organização por áreas do conhecimento, proposta pela BNCC e incorporada ao currículo amazonense, retoma, sob novas justificativas e arranjos, uma lógica de integração que tende a tensionar a especificidade epistemológica das disciplinas. Esse antecedente histórico contribui, portanto, para se interpretar como a Geografia é reconfigurada no interior dessas estruturas curriculares mais amplas, evidenciando continuidades nas formas de reorganização do conhecimento escolar.

Depreende-se, portanto, que tais configurações curriculares se inscrevem em dinâmicas históricas mais amplas, sendo continuamente reinterpretadas conforme as demandas e racionalidades de cada período. Ainda que assumam diferentes finalidades e sentidos ao longo do tempo, essas formas de organização revelam a recorrência de esforços em estruturar o ensino a partir de referenciais comuns, articulados a contextos específicos e a projetos educacionais situados. Como destaca Portela (2018, p. 50), “[...] o projeto de uma educação com base única e padronizada no Brasil remete a diferentes momentos históricos, marcados por distintas situações políticas e socioeconômicas pelas quais já passaram a sociedade brasileira [...]”.

Ainda de acordo com a referida autora:

[...] não há novidade na motivação e prescrição para um currículo comum, embora nem sempre haja consenso sobre a conveniência dessa prescrição. Nesse sentido, há um currículo nacional comum que passou por diferentes conotações e que tem educado os brasileiros desde o momento em que se pensou numa política de educação nacional. Nessa sequência, desde a década de 1990, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o país seguiria rumo à construção de conhecimentos e conteúdos que deveriam estar presentes em todas as escolas, em conformidade com o que pretendia o poder público (Portela, 2018, p. 51).

A constituição de um currículo nacional comum se mantém como um elemento persistente nas políticas educacionais brasileiras, assumindo diferentes sentidos

conforme os contextos históricos e as intenções que orientam sua formulação. Ao destacar o papel dos PCNs nesse processo, a autora acima, evidencia um momento de inflexão em que a definição mais explícita de conteúdos e orientações curriculares passa a ganhar centralidade, sinalizando um movimento de maior direcionamento por parte do poder público.

Esse movimento ganha maior densidade quando considerado em perspectiva histórica mais ampla:

[...] em período anterior à década de [mil novecentos e] trinta, não existia no Brasil um sistema regular de ensino garantido pelo poder público que abarcasse todo o território nacional, mas sim o forte desejo de serem estabelecidas práticas educacionais que permitissem o acesso livre e gratuito a uma educação comum a todos. Disso surtiu uma inquietação por parte de alguns intelectuais acerca de uma educação democrática [...] (Portela, 2018, p. 50).

Tal apontamento evidencia que a noção de uma base comum está, desde sua origem, associada a projetos de democratização do ensino, ainda que, ao longo do tempo, essa ideia venha sendo apropriada e ressignificada por diferentes agendas e racionalidades no campo educacional.

Voltando nosso olhar sobre a Geografia Escolar, observa-se que esta tem travado debates internos — em paralelo às discussões sobre a reforma do Ensino Médio — desde a década de 1980, motivados sobretudo pelas condições do ensino, pelos conteúdos e pelos fundamentos da própria ciência geográfica (Cavalcanti, 2014). Segundo a autora, tais debates refletem tanto as transformações do mundo globalizado quanto a evolução do pensamento geográfico, implicando diferentes abordagens e disputas em torno de conceitos como lugar, território e espaço. Nesse sentido, esses movimentos internos à disciplina não apenas evidenciam sua dinamicidade, mas também permitem compreender que as atuais reformulações curriculares incidem sobre um campo já tensionado, no qual coexistem distintas concepções de conhecimento geográfico e de sua função formativa, aspecto fundamental para a análise das reconfigurações discursivas que se materializam nos documentos curriculares recentes.

Desse debate interno, que se mostra constitutivo do campo, decorrem tanto possibilidades de renovação da ciência geográfica — ao incorporar múltiplas formas de ver, perceber e explicar o mundo — quanto a formulação de novas práticas para o ensino de Geografia, mais sensíveis à realidade e ao contexto de vida dos estudantes.

Nesse sentido, torna-se necessário ampliar a reflexão para além dos conteúdos e métodos, alcançando dimensões estruturais do ensino, como a organização curricular e a própria escola. Como destaca Arroyo (2007, p. 19), “a organização de nosso trabalho é condicionada pela organização escolar que, por sua vez, é inseparável da organização curricular”, evidenciando que as práticas docentes e os sentidos atribuídos ao conhecimento geográfico são produzidos no interior de arranjos institucionais que também precisam ser problematizados.

O ensino de Geografia, assim como o dos demais componentes curriculares, requer a incorporação de análises críticas sobre a instituição escolar, situando-a no contexto político, social e econômico mais amplo, especialmente no caso brasileiro. Nessa perspectiva, tanto a escola quanto a disciplina de Geografia devem ser compreendidas como produções históricas e sociais, inscritas nas dinâmicas e contradições da sociedade em que se inserem. Como assinala Callai (2001), ambas precisam ser consideradas no âmbito dessa totalidade social, o que implica reconhecer que suas práticas, conteúdos e finalidades não são neutros, mas atravessados por interesses, disputas e condicionantes históricos.

Nesse contexto, a função historicamente atribuída ao Ensino Médio também merece problematização, especialmente quando reduzida à preparação para o ingresso no mercado de trabalho ou ao acesso ao ensino superior. Como aponta Callai (1999, p. 61), “fazer a transição para a vida profissional pela entrada no mercado de trabalho ou escolha de curso universitário tem sido, na prática, a função deste nível de ensino”, o que evidencia a necessidade de repensar o papel da escola diante das transformações contemporâneas, buscando alternativas que a aproximem da vida sem perder sua especificidade formativa.

A percepção dos estudantes sobre a Geografia Escolar, mediada pelo relato dos professores, também revela elementos importantes para compreender os limites históricos da disciplina no contexto escolar. Conforme aponta Callai (1999, p. 62):

Ao fazerem referência especificamente à Geografia, as características mais marcantes são que o aluno não se interessa pelos assuntos porque não têm nada a ver com a sua vida; os que trabalham e estudam não acham importante ter informações que os façam mais cultos; e os que só estudam não vêem sentido em saber coisas que não lhe estão interessando; gostam de curiosidades e a participação em aula se restringe a responder às perguntas feitas (por isto gostam dos questionários); não estudam, porque Geografia é fácil (pois o que vale é ter uma opinião – achologia); têm uma visão tradicional baseada na Geografia Física. Em geral, preferem o

tradicionalmente feito pela Geografia que é descritiva e os questionários, que a tornam mais fácil para estudar (decorar).

Esse quadro evidencia que o desinteresse dos estudantes não se configura como um dado isolado, mas como resultado de práticas pedagógicas e concepções de ensino que historicamente marcaram a Geografia Escolar, reforçando a necessidade de problematizar seus fundamentos e sua organização no contexto curricular.

A autora reforça que a centralidade do conhecimento escolar na formação da consciência social dos estudantes, evidencia que a perspectiva humanista da educação não se dissocia de seu conteúdo social, mas, ao contrário, o pressupõe como condição para a compreensão do mundo e para a atuação consciente dos sujeitos na realidade.

Se os conteúdos trabalhados neste nível o são numa perspectiva de erudição, de formação humanista para construir os instrumentos que o levem a compreender o mundo e agir nele, não se pode desconsiderar que existe um profundo conteúdo social no que é ensinado. E, em última análise, é a formação da consciência social do aluno, isto é, de sua cidadania (Callai, 1999, p. 63).

Conforme indica a referida autora, o ensino de Geografia tem se restringido, em muitos casos, à descrição de lugares e problemas, sem promover efetivamente a construção do pensamento espacial.

O conteúdo de Geografia escolar, atualmente, tem sido o de descrever alguns lugares e alguns problemas, sem conseguir dar conta de pensar o espaço. Pensar o espaço supõe dar ao aluno condições de construir um instrumental que seja capaz de permitir-lhe buscar e organizar informações para refletir em cima delas. Não apenas para entender determinado conteúdo, mas para usá-lo como possibilidade de construir a sua cidadania (Callai, 1999, p. 75).

Tal constatação reforça que as dificuldades anteriormente apontadas — relativas à fragmentação dos conteúdos e ao distanciamento em relação à realidade dos estudantes — não são pontuais, mas estruturais. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de um ensino que vá além da mera transmissão de informações, possibilitando aos estudantes construir instrumentos para organizar, interpretar e mobilizar o conhecimento geográfico, não apenas para compreender conteúdos específicos, mas como base para a atuação crítica e a construção de sua cidadania.

Esse quadro também evidencia que as limitações do ensino de Geografia não se restringem aos conteúdos, mas se estendem às próprias condições de formação e atuação docente. Como aponta Callai (1999):

Em geral, os professores e alunos não pensam sobre como é ensinar, apenas repetem indefinidamente o que é ensinar. É a educação tradicionalmente realizada. E muitos dos professores que hoje atuam foram educados e formados num período da história brasileira em que se devia cumprir ordens e seguir o que era ensinado sem questionar nada. Inventar, criar alternativas era subversivo. A escola não preparou estes professores atuais (no Ensino Médio estão atuando os professores mais antigos) para que pudessem participar do processo de produção do conhecimento, e hoje eles reproduzem aquela situação. A própria mudança que tanto professores como alunos querem é difícil demais para o professor operacionalizar (p. 75).

A prática pedagógica tende a reproduzir modelos tradicionais, marcados pela ausência de problematização e pela repetição de métodos já instituídos, em grande medida porque os próprios professores foram formados em contextos que pouco incentivavam a autonomia intelectual e a participação na produção do conhecimento. Nesse sentido, a dificuldade de implementação de mudanças no ensino não pode ser compreendida apenas como resistência individual, mas como expressão de uma formação histórica e de condições estruturais que limitam a renovação das práticas pedagógicas no contexto escolar.

Callai problematiza que o discurso sobre educação para a cidadania tem sido, frequentemente, formulado de modo abstrato e burocrático, ancorado em perspectivas tecnicistas que desconsideram a inserção concreta dos estudantes em suas realidades sociais.

Muito se tem falado em educação para a cidadania, mas de maneira, muitas vezes, irreal e inalcançável, burocrática, ligada ao positivismo e com soluções técnicas, definida num ou vários objetivos que, no mais das vezes, consideram o sujeito – estudante – descolado do mundo em que vive, como se fosse um ser neutro e abstrato (Callai, 1999, p. 79).

A discussão acerca das limitações do ensino de Geografia alcança, neste ponto, uma dimensão central, relacionada à própria definição de seu objeto. Para além das questões metodológicas e curriculares já apontadas, torna-se necessário considerar como a ausência de clareza epistemológica incide diretamente sobre a forma como o conhecimento geográfico é mobilizado na escola.

[...] a clareza do objeto da Geografia é fundamental, pois que nos dá os instrumentos (o conteúdo, as informações geográficas) para chegar onde se pretende. Aliás, acredito que um dos grandes problemas do ensino de Geografia, no nível básico, tem a ver com a falta de clareza do objeto da Geografia, que muitas vezes é confundido com o objeto das outras ciências – por exemplo, demografia, climatologia etc., que não conseguem, por sua especificidade, ter o olhar geográfico na análise da realidade. Esta dificuldade decorre, sem dúvida, do processo de formação dos professores, seja na graduação, seja na sua formação continuada, em que se abordam aspectos fragmentados da ciência e não se consegue dar conta do que seja a análise geográfica (Callai, 1999, p. 80).

A reflexão apresentada pela autora permite compreender que as dificuldades da Geografia Escolar se articulam a um problema mais profundo, que diz respeito à fragilidade na definição de seu objeto e à consequente perda de especificidade analítica. Tal situação, vinculada a processos formativos fragmentados, contribui para a reprodução de práticas que não alcançam o desenvolvimento de um pensamento geográfico consistente. Desse modo, evidenciam-se, de forma articulada, os principais entraves que historicamente marcam a disciplina no contexto escolar, envolvendo dimensões pedagógicas, curriculares e epistemológicas.

Essa dificuldade (em relação ao objeto de estudo da Geografia) não se configura como um problema recente, mas está relacionada às transformações históricas que marcaram a constituição da própria ciência geográfica.

A observação dessas discussões conduz à identificação de alguns momentos na história desta disciplina, onde esses debates foram mais fortemente vividos ou caracterizaram momentos de mudança na orientação do discurso predominante da geografia. Paul Claval considera que existiram três grandes cortes no pensamento geográfico. O primeiro corresponde à transformação trazida pelo triunfo do espírito naturalista no final do século XVIII e os nomes de Humboldt e de Ritter são lembrados como os mais representativos desta mudança, que se traduziu por uma sistematização da explicação e por uma descrição metódica na geografia. O segundo corte se situou no final do século XIX; ele corresponde ao momento de institucionalização da disciplina e foi marcado por uma compartimentação do saber geográfico: a geografia geral física e a geografia regional. Finalmente, o terceiro grande corte foi aquele vivido nos anos 50 e correspondeu à transformação da geografia em uma ciência social (Gomes, 2005, p. 46).

A identificação desses cortes evidencia que a Geografia se constituiu a partir de sucessivas redefinições de seu objeto e de seus métodos, o que contribui para compreender a persistência de ambiguidades na delimitação de seu campo. No âmbito da Geografia Escolar, tais tensões se manifestam na dificuldade de consolidar uma abordagem analítica própria, sendo frequentemente agravadas por propostas curriculares que tendem à fragmentação ou à diluição da especificidade disciplinar.

Nesse sentido, a própria indagação acerca da identidade da Geografia revela-se central no campo epistemológico, como destaca Gomes (2025, p. 14):

O que é a Geografia? A pergunta de aparência tão simples se dirige ao que de mais importante existe em um campo do conhecimento, sua especificidade, sua identidade. A partir disso, todo o edifício cognitivo desse campo, suas propriedades, sua relevância, suas competências, sua finalidade e, sobretudo, seus sistemas explicativos podem ser discutidos. Atrás da aparente simplicidade da formulação da pergunta ergue-se um mundo de questões. Trata-se pois de um convite a uma discussão propriamente epistemológica, pois incide diretamente sobre as condições de produção do conhecimento, sua consistência lógica, seus sistemas de validade.

A problematização proposta pelo autor evidencia que a definição do objeto da Geografia não constitui uma questão meramente teórica, mas um elemento estruturante para a organização do conhecimento e para sua tradução no contexto escolar. Assim, as dificuldades observadas na Geografia Escolar — especialmente no que se refere à fragmentação dos conteúdos e à perda de especificidade analítica — podem ser compreendidas como expressão dessas indefinições epistemológicas, que se atualizam no contexto das reformas curriculares.

Para além da definição do objeto enquanto campo científico, a discussão sobre a Geografia envolve também a compreensão da própria natureza do “geográfico”, isto é, das formas pelas quais a espacialidade se constitui como dimensão fundamental da experiência humana.

Começamos, portanto, identificando três domínios ou três formas que hoje correspondem ao que compreendemos como “geográfico”, ou seja, a qualidade de ser da Geografia. Pode-se dizer que o primeiro desses domínios é uma forma de sensibilidade, uma espécie de impressão causada pela dimensão espacial. Trata-se de uma capacidade de situar coisas no espaço e de nos situarmos nele, ou seja, de dirigirmos os movimentos do corpo no espaço. Corresponde, sobretudo, também à capacidade de saber se orientar, de constituir traçados entre coisas diversas que estão dispersas no espaço. O ser humano, antes mesmo de começar a refletir, é capaz de estender o braço para alcançar alguma coisa, de se deslocar na direção de algo. Por isso, podemos nos juntar a Kant (1724-1804) e dizer que a existência da dimensão espacial é anterior à percepção. Podemos perceber algo, pois esse algo está apartado de nós, mas dividimos com ele um mesmo plano de existência; nesse caso, um mesmo espaço. Igual propósito pode ser afirmado em relação ao tempo e, por isso, essas duas categorias, espaço e tempo, são na *Estética Transcendental* kantiana categorias *a priori* do conhecimento [...] (Gomes, 2025, p. 17, grifos no original).

A perspectiva apresentada amplia a compreensão da Geografia ao situá-la não apenas como um conjunto de conteúdos ou categorias analíticas, mas como uma forma de apreensão da realidade ancorada na espacialidade. Como afirma Cavalcanti (2019, p. 15), “a geografia interfere nos modos de viver a vida, pois afeta a relação das pessoas com o mundo”. No entanto, cabe-nos questionar de que modo essa dimensão constitutiva do pensamento geográfico é apropriada e reconfigurada no âmbito da escola, especialmente no contexto das reformas curriculares. Trata-se, portanto, de compreender como essa base epistemológica é traduzida em orientações pedagógicas e em prescrições curriculares que passam a definir o que deve ser ensinado e aprendido.

Nesse sentido, ao nos debruçarmos sobre a base do conhecimento geográfico presente na BNCC, verifica-se que ela se organiza em torno das ideias de pensamento espacial.

O pensamento espacial é uma habilidade cognitiva complexa que envolve a compreensão das relações entre objetos, eventos e fenômenos no espaço (Castellar e de Paula, 2020). Como advogam os autores, este processo de pensamento é útil a diversas áreas do conhecimento, incluindo a Geografia, podendo ser aplicado na análise e compreensão dos fenômenos geográficos. Neste contexto, três eixos fundamentais emergem como pilares do pensamento espacial:

[...] (1) a interrelação entre os campos de conhecimentos (i) **processos cognitivos**, (ii) **conceitos de relações espaciais** e (iii) **representações do espaço**, que constituem o pensamento espacial e como esses campos de conhecimentos estão inserido na formação teórica-metodológica docente; (2) o pensamento espacial auxiliando no desenvolvimento do raciocínio geográfico quando relacionado a dois novos campos de conhecimentos, que são as (iv) **categorias e princípios geográficos** e a (v) **situação geográfica**; e (3) o desenvolvimento do raciocínio geográfico por meio de uma situação geográfica, a “enchente” como produto de um conjunto sistêmico de eventos climato-geomorfológico-histórico-social, exemplificando uma prática pedagógica investigativa, significativa e relevante para os estudantes do ensino fundamental (Castellar; de Paula, 2020, p. 296, grifo no original).

A sistematização apresentada evidencia que o pensamento espacial, tal como proposto, articula dimensões cognitivas, conceituais e metodológicas, configurando-se como um elemento central para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. No entanto, cabe problematizar de que modo esse constructo é apropriado no âmbito da BNCC, especialmente quando operacionalizado sob a forma de competências e

habilidades, o que pode implicar um deslocamento de sua densidade epistemológica para uma abordagem mais instrumental.

Nesse sentido, os eixos que estruturam o pensamento espacial — ao integrarem processos cognitivos, relações espaciais, representações, categorias geográficas e situações concretas — indicam uma perspectiva potencialmente articuladora do conhecimento geográfico, capaz de superar abordagens fragmentadas. Contudo, ao serem incorporados ao currículo, tais elementos tendem a ser reorganizados em função de finalidades pedagógicas mais pragmáticas, o que pode reduzir sua potência explicativa e crítica, deslocando o foco da compreensão da espacialidade para a aplicação de procedimentos e habilidades.

O pensamento espacial, como destacado pelo *National Academy of Sciences* (2006), é uma habilidade que pode ser aprendida e deve ser ensinada em todos os níveis do sistema educacional. Com o avanço dos sistemas computacionais, tanto em *hardware* quanto em *software*, o pensamento espacial pode ser agora apoiado de maneiras que aumentam a velocidade, precisão e flexibilidade de sua operação, abrindo o processo para um número crescente de pessoas trabalhando de forma colaborativa e em níveis mais elevados de desempenho. Pensar de forma espacial envolve conhecer o espaço, representação e raciocínio espacial.

Isso inclui compreender diferentes maneiras de calcular distâncias, entender sistemas de coordenadas, reconhecer as características de diferentes espaços e entender a relação entre diferentes representações (como planos *versus* elevações de construções). Além disso, implica compreender projeções cartográficas e princípios de *design* gráfico, bem como habilidades de raciocínio, como calcular distâncias mais curtas, extrapolar informações de gráficos e mapas e tomar decisões com base em informações espaciais, como desvios de trânsito.

Assim, é defendido o investimento em um programa educacional sistemático para promover a alfabetização espacial, especialmente entre os estudantes do ensino fundamental e médio (*National Academy of Sciences*, 2006). O objetivo é desenvolver uma geração de estudantes com o hábito de pensar espacialmente, que possam praticar essa habilidade de forma informada e que adotem uma postura crítica em relação ao pensamento espacial. Este enfoque visa preparar os estudantes para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais complexo e interconectado, onde

a capacidade de pensar e compreender o espaço é fundamental para diversas áreas do conhecimento e da vida cotidiana.

Nesse sentido, a compreensão do pensamento espacial no âmbito da Geografia não pode ser dissociada do raciocínio geográfico, uma vez que é este que confere unidade e direção ao uso dos conceitos e princípios da ciência. Conforme destacam Castellar e Duarte (2022, p. 8):

[...] Compreendemos o raciocínio geográfico como um sistema de pensamento que põe em movimento articulado os conceitos e princípios da Ciência Geográfica em conexão à capacidade de pensar espacialmente, notadamente com o apoio da linguagem cartográfica. O raciocínio geográfico é mobilizado por perguntas geográficas e estas, por sua vez, estão contextualizadas por situações geográficas selecionadas ou construídas pelos professores. A Cartografia Escolar é, nesse sistema, simultaneamente um conteúdo e uma metodologia e o pensamento espacial é um conteúdo procedimental que compõe o raciocínio geográfico.

A partir dessa perspectiva, evidencia-se que o raciocínio geográfico se configura como um sistema de pensamento que articula conceitos, princípios e situações geográficas na interpretação da realidade, tendo no pensamento espacial um de seus componentes constitutivos. Nesse sentido, a capacidade de pensar espacialmente não se apresenta como um fim em si mesma, mas como um elemento que, integrado à linguagem cartográfica e aos referenciais teórico-metodológicos da Geografia, possibilita a construção de análises mais consistentes e críticas do espaço geográfico, reforçando a especificidade epistemológica da disciplina.

Essa compreensão é aprofundada quando se considera que o raciocínio geográfico se estrutura a partir de uma questão fundamental que orienta a análise da realidade espacial.

Ao tratar do raciocínio geográfico nos trabalhos acadêmicos da educação geográfica, assumimos um modo de entender os fatos e os fenômenos geograficamente, a partir da pergunta: por que as coisas estão onde estão? Ao nos referenciar nesta pergunta, a qual consideramos epistêmica, teremos um sistema de localização associado aos princípios geográficos (distribuição, analogia, padrão, extensão, causalidade, magnitude), estimulando-se a análise geográfica por meio de seu estatuto epistemológico. É nesta base teórica que se associam as representações e a cognição ao tratarmos do raciocínio geográfico como uma forma complexa de pensar e entender a realidade geográfica [...] (Botelho e Castellar, 2025, p. 3-4, destaques no original).

A centralidade da pergunta “por que as coisas estão onde estão?” evidencia que o raciocínio geográfico não se limita à descrição ou localização de fenômenos, mas implica a mobilização de princípios explicativos que permitem compreender sua distribuição, suas relações e suas causas no espaço. Ao articular sistemas de localização, princípios geográficos e processos cognitivos, esse tipo de raciocínio reafirma o caráter analítico e interpretativo da Geografia, tendo o espaço geográfico como seu objeto central.

Diante do exposto, entende-se a Geografia Escolar no Brasil, como um campo historicamente produzido, atravessado por disputas epistemológicas, pedagógicas e políticas que se expressam tanto nas reformas curriculares quanto nas práticas de ensino. Nesse percurso, observa-se que as recentes reconfigurações curriculares, ao mesmo tempo em que retomam tradições anteriores de organização do conhecimento escolar, intensificam novas formas de regulação e sistematização do que deve ser ensinado, tensionando a especificidade da disciplina e sua função formativa.

2.3 A Geografia nos novos tempos-espços escolares

A busca pelo entendimento a respeito da Geografia Escolar presente no currículo brasileiro hoje, não pode ser uma atividade que se encerre na própria disciplina. Isso se deve ao fato dos apontamentos que vêm sendo realizados pelas pesquisas científicas na área, as quais evidenciam um distanciamento das discussões próprias da Geografia e a construção de uma proposta de inserção desta nas premissas requeridas para a área de Ciências Humanas estabelecidas pela BNCC.

A compreensão da Geografia Escolar requer ir além de uma leitura restrita às dimensões disciplinares ou pedagógicas, incorporando uma análise que considere as transformações mais amplas no campo das políticas educacionais e dos projetos de sociedade que as orientam. Nesse sentido, as reconfigurações curriculares recentes podem ser compreendidas não apenas como reformas administrativas ou reorganizações técnicas, mas como expressões de disputas mais profundas em torno dos fundamentos que orientam a produção, a seleção e a legitimação do conhecimento escolar. É a partir dessa perspectiva que se torna possível situar tais transformações no interior de um processo mais amplo de transição paradigmática, no qual diferentes racionalidades entram em confronto no campo educacional.

A definição da transição paradigmática implica a definição das lutas paradigmáticas, ou seja, das lutas que visam aprofundar a crise do paradigma dominante e acelerar a transição para o paradigma ou paradigmas emergentes. A transição paradigmática é um objectivo de muito longo prazo. Acontece que as lutas sociais, políticas e culturais, para serem credíveis e eficazes, têm de ser travadas a curto prazo, no prazo de cada uma das gerações com capacidade e vontade para as travar. Por esta razão, as lutas paradigmáticas tendem a ser travadas, em cada geração, como se fossem subparadigmáticas, ou seja, como se ainda se admitisse, por hipótese, que o paradigma dominante pudesse dar resposta adequada aos problemas para que eles chamam a atenção [...] (Santos, 2002, p. 19).

A reflexão de Boaventura de Sousa Santos, quando transposta ao campo da educação, particularmente ao caso das reformas brasileiras, permite compreender que as transformações em curso neste campo, longe de configurarem uma ruptura consolidada, expressam um momento de transição marcado por tensões e incompletudes. No caso da Geografia Escolar, isso se evidencia na coexistência de propostas que, ao mesmo tempo em que anunciam a necessidade de uma formação crítica, mantêm-se ancoradas em lógicas que reforçam a instrumentalização do conhecimento e sua subordinação às demandas do mundo produtivo.

As reformas curriculares, incluindo a BNCC, podem ser interpretadas como parte dessas lutas subparadigmáticas, nas quais se reconhecem limites e contradições do modelo vigente, mas ainda sem a consolidação de um novo referencial capaz de reorientar de forma mais profunda a organização do ensino. Tal compreensão permite situar o cotidiano escolar — e, particularmente, o ensino de Geografia — como espaço em que essas tensões se materializam, revelando tanto a persistência do paradigma dominante quanto os indícios de sua crise.

[...] Se pensarmos o problema da educação na sua complexidade, verificaremos que as condições para gerar as mudanças reclamadas e/ou sugeridas só se efetivam se conseguirmos realizar mudanças sistêmicas nos processos educacionais, não mudanças isoladas. Como atingir essa radicalidade? [...] (Moreira; Rocha; Santos, 2022, p. 210-211).

A compreensão das transformações educacionais como parte de um processo de transição paradigmática evidencia também os limites das mudanças que se restringem a ajustes pontuais ou reformulações parciais do currículo. Conforme destacam as autoras acima, ao considerar a complexidade do fenómeno educacional, torna-se necessário reconhecer que as mudanças efetivas não se realizam por meio de intervenções isoladas, mas exigem transformações de carácter sistêmico. Tal

perspectiva reforça a análise aqui desenvolvida ao indicar que as reformas curriculares recentes, embora apresentem elementos de inovação, permanecem circunscritas a uma lógica que não altera substantivamente as bases que estruturam o sistema educacional.

Tendo em vista essas considerações e, considerando a escola, que se coloca hoje, em 2026, diante do professor, cabe-nos pensar sobre como a Geografia e seu ensino serão capazes de superar as dificuldades postas. Materializado no currículo, mas não apenas nele, o controle (via currículo prescrito etc.) pelos agentes do Estado, sobre “o que” e “como” deve ser ensinado nas escolas, evidencia parte do cenário educacional brasileiro. É justamente sobre esse caráter homogeneizador do currículo prescrito que Callai (2001, p. 135) chama atenção ao afirmar que:

Um programa oficial pronto e organizado para se adequar/aplicar em todas as escolas passa por cima das contradições existentes na sociedade de um modo mais amplo, e da diversidade que existe nos níveis regionais. Supõe uma sociedade harmônica e homogênea e desconhece/despreza as contradições regionalizadas e localizadas. É, sem dúvida, um instrumento de poder e como tal funciona ideologicamente no sentido de se perceber/reconhecer apenas os problemas mais gerais, sem considerar a realidade concreta em que vivem os alunos e mesmo os professores.

É diante desse cenário que exploramos a Geografia Escolar. Um cenário de mudanças/reformas na política educacional, nas políticas de currículo, nas incertezas que pairam sobre os destinos da ciência geográfica no currículo derivado da BNCC.

Portanto, acredito necessário haver alguns referenciais no sentido do que deva ser o currículo, do que devam ser os programas das várias disciplinas. O ideal seria que a escola tivesse claro qual a sua filosofia – e sua proposta –, o que quer formar, e daí referi-los a este plano pedagógico geral; cada disciplina ter a definição do que se quer no interior da escola, com ela. Definidos estes critérios pode-se partir então para a explicitação do que estudar, do que desenvolver em cada uma das séries do conteúdo de Geografia (Callai, 2001, p. 135).

As propostas curriculares precisam ser significativas para as escolas, abrangendo todos os seus integrantes, e é fundamental que todos compreendam claramente os objetivos e o motivo de se adotar determinado currículo em vez de outro. A falta dessa compreensão pode levar à situação atual, em que muitos professores não têm clareza sobre o que o currículo do Ensino Médio pretende ensinar. Compreender o currículo implica, portanto, compreender também os discursos e interesses que orientam sua produção.

O processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular em curso representa mais um momento da trajetória de aprofundamento do neoliberalismo sobre as políticas educacionais no Brasil. Na análise dos processos que resultaram no atual momento, é possível encontrar continuidades e atenuações no longo período que, desde pelo menos o início da década de 1990, vem sendo marcada por uma política educacional que tem, entre suas principais diretrizes, de um lado, a ampliação dos processos de mercantilização da educação e de outro a intensificação do controle e da desqualificação da docência, em suas mais diferentes escalas (Albuquerque, *et al.*, 2021, p. 18).

O projeto brasileiro para a educação pública, como se depreende, tem buscado, mesmo diante dos problemas educacionais do país cujas responsabilidades recaem sobre o Estado, acomodar as políticas neoliberais. A BNCC traduz apenas uma face dessa empreitada, pois o currículo representa igualmente um campo da educação, mas como já assinalado anteriormente, ela em si já representa uma negação dos diversos problemas que permeiam a educação nacional.

Nessa direção, Girotto (2017) chama atenção para a necessidade de ampliar o debate sobre currículo para além da sua dimensão documental e prescritiva:

[...] um dos primeiros elementos que precisam ser problematizados quando da análise da proposta da BNCC diz respeito à necessidade de ampliarmos o debate sobre o currículo, indo além da forma-documento que tem norteado muitas das propostas de reformas curriculares postas em prática no Brasil na atualidade. Esta lógica curricular não possibilita o entendimento da escola enquanto um espaço-tempo em construção, diversa em seus sujeitos, saberes e práticas. Ao contrário, busca um controle desde fora com o intuito de normatizar tais práticas e reduzi-las a um conjunto de conteúdos dados como portadores de certa legitimidade científica, reforçando assim um processo de não-relação entre os conhecimentos e práticas trazidos por alunos e professores, com aqueles formalizados nas propostas curriculares (p. 426).

A crítica formulada por Girotto permite compreender que a centralização curricular promovida pela BNCC não se limita à organização de conteúdos escolares, mas integra um movimento mais amplo de redefinição da própria função social da educação. Nesse ponto, a análise de Santos (2022) complementa essa discussão, ao evidenciar os impactos sociais e políticos da reforma do Ensino Médio, especialmente no aprofundamento das desigualdades educacionais:

[...] é uma reforma que reforça a separação entre as classes sociais, escola pública e privada, não comprometida com o combate às desigualdades no país. É uma reforma que aprofunda, portanto, as desigualdades na sociedade

brasileira, pois baseada nos postulados do Neoliberalismo: educação deixa de ser Direito e passa a ser Serviço (p. 349).

A reforma do Ensino Médio favorece a manutenção das contradições sociais existentes no país, as quais se reproduzem também por meio da educação. É importante discutirmos como a Geografia tem se manifestado nesses embates e como ela dialoga com o atual projeto de educação nacional. Rodrigues e Costa (2023) ressaltam que as contribuições das comunidades disciplinares foram negligenciadas pela BNCC, a qual priorizou uma abordagem geográfica que respaldasse uma proposta de currículo pautado no desenvolvimento de competências e habilidades.

[...] Os sentidos articulados na geografia no contexto da BNCC projetam uma agenda formativa geral. Desta forma, entendemos que pensar nesta produção de sentidos de geografia na proposta curricular em discussão é também lançar um convite à abordagem a uma ideia de formação de um suposto sujeito nacional a ser constituído por uma geografia da BNCC (Rodrigues; Costa, 2023, p. 200).

Quando consideramos a escola como uma possibilidade para a formação cidadã dos estudantes, percebemos que as ciências humanas, especialmente a Geografia, possuem um grande campo de atuação. Dessa forma, elas podem favorecer a formação omnilateral dos estudantes, promovendo uma perspectiva de formação integral. Entretanto, essa formação não deve ser restrita ao projeto de vida dos estudantes que, em última análise, visa responsabilizar o indivíduo por seus erros e fracassos, eximindo o Estado de suas responsabilidades (Garcia; Czernisz; Pio, 2022).

O debate acerca da cidadania a ser trabalhada na escola exige a atenção ao que cada ciência pode fornecer para que os sujeitos tenham uma formação capaz de superar as desigualdades sociais existentes.

Dentre as ciências está a Geografia, a qual, sob uma perspectiva crítica, contribui para leituras, análises e interpretações que trazem à centralidade as interações sociedade-natureza. Em tal processo, as relações entre os seres humanos, suas formas de vida, apropriação e modificação do espaço são colocadas em debate à luz de teorias e processos de construção de conhecimento que vêm sendo produzidos ao longo do tempo e que fazem com que, na atualidade, tenhamos um amplo conjunto de elementos à disposição para compreender a atuação humana na relação com a natureza. A relação sociedade-natureza considera, em suas dinâmicas, a historicidade, as multiescalaridades, os processos que envolvem as diversidades de sujeitos, de lugares, de territórios por eles construídos e transformados ao longo do tempo (Copatti, 2023, p.120).

No campo das disputas pela conformação de uma proposta curricular centrada na individualização dos processos formativos, perspectiva adotada pelos elaboradores da BNCC, a formação cidadã fica em segundo plano, basicamente como parte dos movimentos de resistências das comunidades disciplinares.

No momento atual vivenciado no Brasil, a educação pública tem sido tema de debates e vem se tornando cada vez mais um campo de disputas a partir de modelos e perspectivas distintas, evidenciando, de um lado, um modelo de educação pautado na humanização dos processos formativos, buscando uma formação cidadã que preze por justiça social. De outro lado, há um modelo educacional que avança sob uma proposta pragmática, tendo como centralidade uma formação para o mercado de trabalho, a partir de processos que reiteram a individualização nos processos formativos (Copatti, 2023, p. 103).

Com o foco da reforma do Ensino Médio voltado à organização curricular em torno das competências, habilidades e das áreas de conhecimento questões pertinentes ao conhecimento disciplinar tornam-se secundárias. É certo que existem diversos "problemas" internos à ciência geográfica e à Geografia Escolar, como os de ordem epistemológica, conceitual e metodológica, os quais haviam sido, inclusive, apontados pelos PCNs:

Nesse processo de redescoberta da Geografia, graves problemas se colocaram: a construção de fundamentos epistêmicos necessários à consolidação de sua cientificidade; a definição e a clareza do seu objeto de estudos; e o papel do sujeito desta ciência, capaz de desvelar a organização espacial e suas relações (Brasil, 2000, p. 29).

No entanto, acreditamos que não são esses os “problemas” que se materializam na BNCC (2017) e no currículo amazonense (2021). Antes de tudo, temos a tentativa de redução ou negação da Geografia enquanto ciência no currículo. A Geografia da Base é uma tentativa de acomodação desta disciplina às exigências da reforma educacional em curso, seguindo antes de tudo as orientações dos produtores do currículo em detrimento às demandas próprias da disciplina.

Cabe ressaltar que na proposta curricular do estado do Amazonas de 2012, forjada com base nos PCNs e portanto, já considerando aspectos como as áreas do conhecimento, as competências e a interdisciplinaridade, manteve sua construção ainda pautada em questões mais próprias à ciência geográfica. Ao fazer a contextualização da proposta de Geografia assumida no documento, seus produtores

retomam aspectos da trajetória dessa disciplina escolar no Brasil, com fortes críticas à Geografia Tradicional e à Geografia Crítica, esta última tendo marcado fortemente a década de 1980 no país.

Essa perspectiva teórica [Geografia Crítica] evidencia o papel político da Geografia, a contribuição que esta poderia dar no projeto de transformação social, porém, ao falar dos problemas sociais, econômicos e territoriais, não aproximava estes do mundo vivido pelos educandos; assim não conseguiu estabelecer uma relação entre o cotidiano de cada educando e de seu lugar com as mudanças socioculturais que lhes foram impostas. O educando continuou sendo o sujeito que na relação ensino-aprendizagem é o que aprende e o professor o que ensina. Politizou-se o conteúdo escolar, porém não se conseguiu relacioná-lo ao interesse do educando (Amazonas, 2012, p. 297).

Além de marcar um debate em torno da Geografia, a proposta curricular supracitada, assinalava uma visão de Educação com a qual o professor deveria atuar para a atingir os objetivos propostos. Observe-se que tanto as noções de competências, quanto de mundo vivido já se faziam presentes na proposta curricular amazonense de 2012. O documento havia sido construído com base nas determinações dos PCNs. Hoje ambas as noções estão presentes na BNCC e na PCP-EM resguardadas as diferenças que marcam cada um dos contextos em que foram produzidos.

Do ponto de vista da ciência, a Geografia no Ensino médio nos indica a necessidade de rever as categorias da Geografia: lugar, território, territorialidade, paisagem, escala, bem como os conceitos de globalização, de técnicas e de redes, conceitos que põem o ensino de Geografia em um debate interdisciplinar. Nesse sentido, caberá aos educandos terem competência para compreender seu lugar vivido e articulá-lo com o mundo. Os educandos deverão ser capazes de entender as categorias geográficas a partir de seu lugar de vida. Os educandos devem compreender as diferenças culturais, econômicas e naturais que existem nos lugares e entre os homens. O professor, aqui, deverá não somente reproduzir o conhecimento já sistematizado pela ciência, mas também produzir, construir com os educandos um conhecimento geográfico que os conduza a se perceberem no mundo (Amazonas, 2012, p. 299).

Ainda no currículo de 2012 observa-se os seguintes objetivos específicos para a Geografia:

Demonstrar conhecimentos sobre a história dos mapas;
Identificar, em mapas, os fusos horários;
Definir o que são escalas;
Demonstrar a linguagem gráfica e cartográfica no cotidiano;
Demonstrar as diversas tecnologias de representação cartográfica;

Entender a Geografia como conhecimento científico, demonstrando as categorias que a sustentam;
Demonstrar as políticas socioambientais diante do processo de globalização; reconhecer os principais problemas ambientais no contexto mundial;
Compreender a geopolítica mundial a partir das duas grandes guerras;
Conhecer a geopolítica mundial;
Reconhecer a pluralidade cultural dos lugares (Amazonas, 2012, p. 301).

Tais objetivos além de estarem relacionados à Geografia, deveriam ser operacionalizados por meio de competências e habilidades próprias a ela, por meio de conteúdos e procedimentos metodológicos correspondentes, porém sem deixar de lado a interdisciplinaridade.

Quando tomamos por base a proposta curricular amazonense atual, de 2021, observamos mudanças significativas na organização curricular seguindo os pressupostos da BNCC, tendo a organização curricular definida a partir das áreas do conhecimento. Assim como a Base, a proposta amazonense não define o que são e/ou como foram pensadas as referidas áreas, limitando-se a citar, de forma exaustiva, os documentos de referência.

A esse respeito, Lopes (2008) afirma que a reforma do ensino médio, desde os PCNs, não fazia uma discussão teórica a respeito do entendimento de temas como o currículo, nem das chamadas áreas do conhecimento, evidenciando que o teor das políticas se volta mais para a organização curricular e menos para uma discussão a respeito da Educação e outros temas que perpassam a produção curricular.

Na apresentação da Área de CHSA da PCP-EM (2021), observa-se a adoção de um discurso que pretende romper com o “antigo ensino médio”. Defende-se, portanto, que a área foi pensada para atender os objetivos de aprendizagem e que:

As ideias presentes na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM) buscam promover um novo olhar acerca da realização dos processos de ensino aprendizagem na educação básica. O qual tem como principal objetivo o desenvolvimento de uma formação humana e integral dos estudantes nos bancos escolares (Amazonas, 2021, p. 326).

A postura adotada pelos elaboradores da PCP-EM (2021) reproduz o discurso utilizado pela BNCC, que critica o Ensino Médio considerado “tradicional”. No entanto, os elaboradores da proposta amazonense, ao se referirem aos estudantes como aqueles que estão “nos bancos escolares”, conferem-lhes uma posição passiva frente ao processo de ensino-aprendizagem, o que, por si só, não dialoga com a postura de “estudante protagonista” defendida pela BNCC, em última análise o que os

elaboradores expõem é a manutenção da forma também tradicional de organização do trabalho docente e das atividades escolares, mesmo após a reforma curricular.

Mesmo diante das críticas dirigidas ao ensino tradicional, o que se observa, na prática, nas escolas amazonenses em 2026, é a permanência de uma organização escolar fortemente disciplinar: a divisão dos tempos de aula, o trabalho docente, o planejamento das atividades e até os registros nos diários de classe — digitais ou impressos — continuam sendo realizados por disciplina.

A Proposta Curricular Amazonense para o Ensino Médio propõe uma salutar e profunda modificação na estrutura do Ensino Médio considerado tradicional. Permitindo aos estudantes serem protagonistas de todo o seu processo de ensino aprendizagem através da oportunidade de trilhar percursos formativos baseados em seus próprios interesses, aptidões e principalmente norteados pelos seus projetos de vida pessoais (Amazonas, 2021, p. 327).

Na versão do currículo amazonense de 2021, observa-se o reforço do discurso da BNCC a respeito do projeto de vida dos estudantes e da possibilidade de escolha de seus itinerários formativos, considerando seus gostos e interesses. Essa proposta, alinhada à perspectiva de uma educação voltada para o mundo do trabalho, acabou por relegar ao segundo plano o tempo e o espaço das disciplinas escolares. Consequentemente, dezenas de componentes curriculares, associados às áreas do conhecimento foram ofertados nas escolas regulares sem qualquer possibilidade de escolha por parte dos estudantes².

Sendo assim, se faz necessário a construção de um currículo capaz de expressar as exigências de formação de sujeitos intelectualmente capazes de responder aos seus anseios e às oportunidades de efetivação de seu projeto de vida, com autonomia e protagonismo. Mas que ao mesmo tempo sejam responsáveis, solidários e conscientes da importância do debate público para o amadurecimento de suas ideias, bem como, aptos a julgar e propor soluções para problemas sociais, políticos e ambientais (Amazonas, 2021, p. 328).

O currículo amazonense do ensino médio (2021) segue como referência a organização curricular proposta pelos PCN-EM (2000) e pela BNCC (2017). A referida proposta avança em aspectos como a interdisciplinaridade, com a organização curricular em torno das áreas de conhecimento, que se manifesta mais concretamente

² Ao menos 1.526 opções de disciplinas foram criadas no novo ensino médio no Brasil. Disponível em: <https://amazonasatual.com.br/escolas-estaduais-ofertam-1-526-disciplinas-no-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 10 jan. 2026.

agora que no currículo anterior, elaborado em 2012, porém que centradas em competências e habilidades.

Estes apontamentos gerais a respeito das políticas educacionais brasileiras voltadas para o Ensino Médio, tendo como marco temporal o período pós redemocratização do Brasil, mostram de certo modo como diferentes interesses têm marcado a produção curricular para esta modalidade de ensino. Cabe-nos ainda avançar sobre a interpretação dos discursos presentes em tais políticas e, mais especificamente, no currículo amazonense (de 2021) do ensino médio, desvelando os reais sentidos das produções discursivas e como estas se manifestam na Geografia Escolar a partir da BNCC (2017).

Nos capítulos 3 e 4 nos debruçaremos mais objetivamente sobre “A Geografia no discurso do currículo integrado” e sobre “A Geografia no currículo amazonense”, respectivamente. Por meio da identificação e interpretação dos discursos presentes nos documentos de referência e no próprio currículo. A partir de tais aprofundamentos damos nossa contribuição a respeito do entendimento dos reais objetivos das políticas curriculares e da Geografia Escolar que se pretende trabalhar no Estado do Amazonas com os estudantes do Ensino Médio.

CAPÍTULO 3

A GEOGRAFIA NO DISCURSO DO CURRÍCULO INTEGRADO E A GEOGRAFIA QUE SE FAZ

Este capítulo analisa a constituição do discurso do currículo integrado no Ensino Médio, com foco na organização por áreas do conhecimento e seus efeitos sobre a Geografia Escolar. A partir da PCP-EM (2021), examina-se como o discurso reformista mobiliza estratégias de legitimação, conciliação e naturalização para redefinir o estatuto das disciplinas, articulando-as à lógica da interdisciplinaridade, das competências e da formação integral. Ancorada nas contribuições de Foucault e na noção de discurso em funcionamento, a análise busca evidenciar os processos de recontextualização que sustentam essa reorganização curricular, bem como suas implicações na produção de sentidos sobre o conhecimento, o ensino e a formação no âmbito das CHSA.

3.1 O discurso do currículo por área do conhecimento

Partiremos das alegações formuladas pelos organizadores do currículo amazonense, com o objetivo de evidenciar os modos de funcionamento do discurso reformista. Para tanto, mobilizam-se as contribuições de Foucault (2014) acerca dos processos de produção, circulação e regulação dos discursos, considerando como estes atribuem sentidos, bem como selecionam, omitem ou enfatizam determinados elementos. Ademais, incorpora-se a perspectiva de Freire (2024), ao destacar a relevância de apreender o “discurso em funcionamento”, isto é, compreender como ele opera na construção do próprio conceito tomado como objeto de análise.

Passemos a verificar o funcionamento do discurso em defesa da reforma e da organização curricular por área do conhecimento, partindo do exposto na PCP-EM:

De acordo com a LDB 9394/1996, o currículo há de ser flexível e democrático. Em seu Art. 35, que trata das finalidades é possível abstrair que será necessário retomar conhecimentos trabalhados na formação geral, ou seja, na parte disciplinar da etapa anterior, uma vez que os conhecimentos serão

fundamentais para a vida de todos os estudantes, que no ensino médio, serão conduzidos por caminhos, que possibilitem o aprofundamento de conhecimentos das áreas, em um processo interdisciplinar (Amazonas, 2021, p. 43).

Os organizadores do currículo, numa tentativa de realçar a diferença entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, põem os dois como sendo, um disciplinar e outro organizado por área do conhecimento, respectivamente. Como característica principal o Ensino Médio aprofunda os conhecimentos disciplinares dos estudantes, mas agora sob a ótica dos conhecimentos das áreas, o que deve ser oportunizado/atingido por meio da interdisciplinaridade. Como tentativa de sobrepor as áreas ao conhecimento disciplinar adverte-se o leitor que agora (no Ensino Médio) os estudantes “serão conduzidos por caminhos” com foco nas áreas do conhecimento. Tal fato é dado como inevitável, uma vez que seja uma normativa legal, a LDB. Este discurso é comumente utilizado pelos reformistas para “negar” o fim da disciplinaridade no currículo do Ensino Médio, afirmando que as disciplinas serão necessárias para se chegar ao conhecimento interdisciplinar requerido nas áreas de conhecimento.

A preocupação dos organizadores com a defesa do currículo integrado por área do conhecimento assevera como o contexto de mudança curricular foi pautado por embates a respeito da supressão/exclusão das disciplinas do currículo do Ensino Médio. Vê-se que o currículo aponta a importância das disciplinas enquanto dispositivo capaz de viabilizar aquilo que se pretende atingir no trabalho a partir das competências, as quais não existem – ao menos não foram assim pensadas – para se concretizar na forma de disciplina.

Na FGB [Formação Geral Básica], a organização do currículo aponta para as áreas do conhecimento, no entanto, não exclui os componentes curriculares, pelo contrário, desse modo, busca fortalecer as relações entre eles e contextualizar, para possíveis intervenções frente às realidades. Isto viabiliza um trabalho integrado por parte dos professores e oportuniza um ensino dialógico necessário nessa etapa de ensino (Amazonas, 2021, p. 44).

O discurso reformista busca produzir, assim, um efeito de conciliação: mantém-se a disciplina como unidade de organização curricular, ao mesmo tempo em que se redefine seu estatuto epistemológico e pedagógico, próprio das disciplinas escolares, aqui entendidas nos termos propostos por Chervel (1990), como formas historicamente constituídas de organização do saber escolar. Nesse movimento,

observa-se um processo de recontextualização, no qual categorias tradicionais do currículo são ressignificadas sob a lógica da integração e da contextualização. A noção de área do conhecimento opera como um dispositivo de reorganização interna, deslocando o eixo do conteúdo disciplinar isolado para a articulação funcional entre saberes, orientada por demandas práticas e pela resolução de problemas.

Diante desse contexto, pode-se afirmar que o currículo nesta proposta parte do direito de aprender e, nesse caminho, propõe que se reflita acerca do que é importante ensinar, por que ensinar e em que momento ensinar, considerando a escola, enquanto provedora, para as conexões com a sociedade e com a sua própria cultura, contemplando os princípios específicos já apontados, para chegar ao patamar da construção do conhecimento (Amazonas, 2021, p. 45).

A noção de “direito de aprender” funciona como fundamento ético-político da reorganização curricular, conferindo legitimidade ao discurso reformista ao associá-lo a princípios de equidade e inclusão. No entanto, o próprio significado de “aprender” é reconfigurado no interior dessa proposta, passando a ser regulado pela gramática das competências. Esse deslocamento implica uma mudança do enfoque nos conteúdos sistematizados para a mobilização de saberes em situações contextualizadas, orientadas por demandas práticas e performativas.

Nesse sentido, observa-se um processo de redefinição do conhecimento escolar, que deixa de ser concebido prioritariamente como um corpo estruturado de saberes historicamente acumulados e passa a ser valorizado por sua funcionalidade e aplicabilidade. Tal inflexão pode ser interpretada como uma estratégia de racionalização curricular, na medida em que alinha a formação escolar a lógicas de desempenho, adaptabilidade e resolução de problemas.

Ao mesmo tempo, o “direito de aprender” opera como um significante que produz efeito de consenso, obscurecendo possíveis tensões entre a democratização do acesso ao conhecimento e sua reconfiguração em termos utilitaristas. Assim, embora o discurso enfatize a centralidade do estudante e a contextualização do ensino, ele também pode contribuir para a reorientação do currículo segundo critérios de eficácia e mensurabilidade, em consonância com agendas educacionais mais amplas.

Na tentativa de atenuar possíveis resistências ao discurso reformista e à centralidade atribuída às áreas do conhecimento, os organizadores da PCP-EM mobilizam um argumento de continuidade histórica, ao afirmarem que:

Não é novidade, na história da educação brasileira, a divisão de componentes por áreas do conhecimento, existindo experiências anteriores de organização curricular do Ensino Médio que propunham essa ideia. Essa organização por área contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, às quais podem desenvolver a integração dos componentes sem que os mesmos percam as suas especificidades, além de promover o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla e complexa acerca dos fenômenos estudados (Amazonas, 2021, p. 356).

Neste sentido, observa-se a mobilização de uma estratégia de naturalização e historicização, ao apresentar a organização por áreas como algo já consolidado na trajetória da educação brasileira. Ao afirmar que “não é novidade”, o discurso busca reduzir o potencial de ruptura associado à reforma, produzindo um efeito de continuidade e familiaridade. Trata-se, portanto, de uma forma de legitimação que opera pela ancoragem no passado, conferindo estabilidade a uma proposta que, na prática, implica reconfigurações significativas no currículo.

Paralelamente, o texto articula essa estratégia à valorização da “inovação pedagógica”, construindo uma síntese discursiva entre tradição e mudança. A organização por áreas é, assim, apresentada como capaz de integrar componentes curriculares sem comprometer suas especificidades, o que reforça um efeito de conciliação semelhante ao já identificado: preserva-se, no plano discursivo, a identidade disciplinar, ao mesmo tempo em que se promove a articulação entre saberes.

No entanto, essa conciliação tende a operar mais no nível da representação do que das condições concretas de implementação. Ao afirmar a manutenção das especificidades disciplinares, o discurso procura neutralizar críticas relacionadas à possível diluição dos saberes, ao passo que enfatiza ganhos como complexidade e integração. Desse modo, a proposta é legitimada tanto pela continuidade histórica quanto pela promessa de inovação, configurando uma estratégia discursiva que combina racionalização, universalização e narrativização em torno da reorganização curricular.

Em 2020, com o objetivo de viabilizar a implementação da BNCC no território nacional, o MEC publicou e distribuiu uma série de documentos orientadores³ que,

³ Entre os materiais distribuídos está o “Guia de Implementação”, disponível no site <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/pro-bncc/material-de-apoio/>.

sob a perspectiva da reforma educacional, estabelecem diretrizes para a atuação de estados e municípios.

Dentre os materiais classificados como “materiais de apoio Pro-BNCC”, destaca-se o “Guia de Implementação”, elaborado em parceria pelo MEC, pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), pelo Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE) e pela União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME)⁴. Ao final desse guia, apresenta-se um conjunto de recursos — como documentos oficiais e modelos — destinado não apenas a orientar o processo de implementação, mas também a explicitar e consolidar, junto aos organizadores curriculares, o entendimento de temas e terminologias específicos que estruturam a BNCC.

Passemos à análise de um dos documentos indicados no referido guia, intitulado “*Glossary of curriculum terminology*”, publicado pela Unesco (2016). No verbete “integração curricular”, o glossário a define como o “processo de combinar e articular conteúdos de aprendizagem e disciplinas, com o objetivo de promover uma aprendizagem holística e abrangente (p. 56)”.

O trecho utiliza uma formulação aparentemente neutra (processo de combinar e articular conteúdos de aprendizagem e disciplinas) que constrói a integração curricular como uma operação técnica e consensual. Essa escolha lexical tende a apagar conflitos epistemológicos e disputas entre áreas do conhecimento, apresentando a articulação disciplinar como algo funcional e desejável em si. Ao mesmo tempo, o uso da expressão “aprendizagem holística e abrangente” introduz um valor normativo, associado a discursos pedagógicos contemporâneos que privilegiam a totalidade, a interdisciplinaridade e a superação da fragmentação curricular.

⁴ De acordo com o documento “Benchmarking nacional e internacional de implementação de currículos e bases nacionais”, integrante dos materiais Pró-BNCC, recomenda-se que, durante o processo de elaboração da BNCC, sejam priorizadas determinadas estratégias discursivas, tais como: a construção da Base como um projeto de Estado, de caráter colaborativo e participativo, com ênfase na produção de uma narrativa concomitante ao processo de elaboração (experiência dos Estados Unidos); o reconhecimento do papel central dos professores como protagonistas da implementação, incluindo sua participação na elaboração de currículos e planos de aula (experiência do Chile); e a explicitação das responsabilidades e dos papéis dos diferentes níveis de governo e das redes de ensino (referência do CEDAC) (Movimento pela Base, s.d., p. 2).

Pode-se argumentar que o enunciado articula dois movimentos complementares: por um lado, promove a tecnificação do processo curricular, ao apresentá-lo como uma prática de organização e articulação de conteúdos; por outro, opera uma legitimação de caráter axiológico, ao vinculá-lo a um ideal vastamente valorizado de formação integral. Esse duplo movimento contribui para naturalizar a integração curricular como uma solução desejável e pouco passível de contestação, ao mesmo tempo em que obscurece tanto as condições concretas de sua implementação quanto as tensões inerentes à preservação das especificidades disciplinares.

O mesmo documento acrescenta, no verbete “abordagem interdisciplinar”, que se trata de uma forma de integração curricular voltada à compreensão de temas e ideias que atravessam as disciplinas, bem como das conexões entre elas e sua relação com o mundo real (Unesco, 2016).

Abordagem [interdisciplinar] da integração curricular que gera compreensão de temas e ideias que perpassam as disciplinas e também das conexões entre diferentes disciplinas e sua relação com o mundo real. Normalmente, enfatiza processo e significado – e não produto e conteúdo – ao combinar conteúdos, teorias, metodologias e perspectivas de duas ou mais disciplinas (Unesco, 2016, p. 10).

A definição de “abordagem interdisciplinar” mobiliza uma construção discursiva que, à primeira vista, se apresenta como descritiva, mas que opera por meio de uma clara orientação normativa. A oposição estabelecida entre “processo e significado” *versus* “produto e conteúdo” não apenas diferencia enfoques pedagógicos, mas institui uma hierarquia valorativa que privilegia determinadas formas de conhecimento e de organização curricular. Nesse sentido, o enunciado alinha-se a discursos educacionais contemporâneos que associam a qualidade da aprendizagem à construção de sentidos e à contextualização, em detrimento de abordagens centradas na transmissão de conteúdos.

Ao mesmo tempo, ao enfatizar a articulação entre disciplinas e sua relação com o “mundo real”, o texto aciona um repertório discursivo amplamente legitimado no campo educacional, no qual a relevância prática do conhecimento aparece como critério de validação. Essa estratégia reforça a ideia de que o conhecimento disciplinar, quando isolado, seria insuficiente ou limitado, o que contribui para deslocar

o foco da especificidade epistemológica das disciplinas para sua capacidade de integração.

Identifica-se um movimento de recontextualização de princípios pedagógicos que circulam em organismos internacionais, como a Unesco, e que são incorporados a diferentes políticas curriculares nacionais. Esse processo não apenas difunde determinadas concepções de ensino e aprendizagem, mas também tende a naturalizá-las como universais e desejáveis. Com isso, são atenuadas as tensões que emergem na prática escolar, especialmente aquelas relacionadas às condições materiais de implementação, à formação docente e aos limites concretos da interdisciplinaridade no cotidiano das escolas.

Na esteira dessas formulações, que enfatizam a integração curricular e a abordagem interdisciplinar como princípios orientadores, observa-se sua recontextualização em documentos curriculares específicos. No caso do currículo do estado do Amazonas, por exemplo, explicita-se a função atribuída à área de CHSA no Ensino Médio nos seguintes termos:

Mas qual é a responsabilidade da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio? É a de promover estudos acerca do ser humano e a sua interação com a sociedade, propondo, através dos diferentes componentes que formam a área, investigar a ação do homem no mundo e os fenômenos sociais decorrentes dela, por meio de uma abordagem que compreenda diferentes aspectos teórico e prático, sejam eles objetivos e subjetivos nessa produção do conhecimento (Amazonas, 2021, p. 356).

O trecho em questão apresenta uma formulação que, embora estruturada como pergunta (Mas qual é a responsabilidade...?), já antecipa e controla o horizonte de resposta, configurando-se como um recurso retórico de orientação interpretativa. É uma estratégia que simula abertura dialógica, mas que, na prática, reforça um enunciado prescritivo acerca da função da área, delimitando previamente os sentidos considerados legítimos.

No plano semântico, a definição das CHSA centra-se na ideia de “estudos acerca do ser humano e sua interação com a sociedade”, mobilizando um repertório clássico das ciências humanas. Entretanto, ao articular essa finalidade à “investigação da ação do homem no mundo e dos fenômenos sociais decorrentes dela”, o texto constrói uma linearidade causal que tende a simplificar a complexidade das dinâmicas sociais, ao mesmo tempo em que reforça uma concepção relativamente homogênea de sujeito (o homem) como agente central.

Além disso, a ênfase em uma abordagem que contemple aspectos “teóricos e práticos”, bem como dimensões “objetivas e subjetivas”, produz um efeito de totalização, alinhado ao discurso da formação integral já identificado nos documentos anteriores. Esse tipo de formulação amplia o escopo da área, conferindo-lhe uma abrangência que, por um lado, legitima sua relevância no currículo, mas, por outro, pode diluir as especificidades epistemológicas dos componentes que a constituem.

Observa-se, novamente, um movimento de recontextualização de princípios largamente difundidos em organismos internacionais — como a integração, a interdisciplinaridade e a centralidade do sujeito — agora inscritos no documento curricular estadual. Esse deslocamento não apenas adapta tais princípios ao contexto local, mas também os estabiliza como diretrizes normativas, contribuindo para a naturalização de determinadas concepções de conhecimento, sujeito e sociedade, ao mesmo tempo em que silencia possíveis tensões, disputas teóricas e limites práticos envolvidos em sua implementação.

Na sequência, o documento amazonense reforça essa orientação ao ancorar a função da área nas diretrizes da BNCC, conforme o seguinte enunciado:

A BNCC destaca a pertinência da área de CHSA em promover o desenvolvimento, nos estudantes, de habilidades e competências, permitindo a realização de práticas reflexivas de pensar e de problematizar a realidade social e seus fenômenos. Além da compreensão dos fenômenos sociais em suas diferentes dimensões culturais, econômicas, filosóficas, históricas, geográficas e sociais, articulando os âmbitos regional e global (Amazonas, 2021, p. 357).

Verifica-se, inicialmente, a centralidade da noção de “habilidades e competências”, que remete diretamente ao léxico característico da BNCC. Essa escolha não é meramente terminológica, mas indica um enquadramento específico do processo educativo, no qual o conhecimento é reconfigurado em termos de capacidades mobilizáveis, alinhando-se a uma racionalidade pedagógica orientada por resultados e desempenhos.

Ao mesmo tempo, a ênfase em “práticas reflexivas” e na capacidade de “problematizar a realidade social” aciona um repertório discursivo associado à formação crítica, frequentemente mobilizado para legitimar propostas curriculares no campo das Ciências Humanas. Há, portanto, uma articulação entre dois registros: de um lado, o discurso das competências; de outro, o discurso da criticidade. Essa

combinação produz um efeito de equilíbrio entre instrumentalização e emancipação, contribuindo para ampliar a aceitabilidade do modelo proposto.

A enumeração das múltiplas dimensões dos fenômenos sociais — culturais, econômicas, filosóficas, históricas, geográficas e sociais —, associada à articulação entre os âmbitos “regional e global”, reforça novamente um efeito de abrangência e totalidade. Tal construção retoma o princípio da integração já identificado anteriormente, ao mesmo tempo em que posiciona a área como responsável por uma leitura complexa e multiescalar da realidade.

A organização curricular por área do conhecimento, tal como formulada na PCP-EM (2021), não se configura como uma simples reorganização técnica, mas como uma reconfiguração discursiva que desloca o estatuto epistemológico das disciplinas que compõem as CHSA. Nesse processo, o discurso reformista opera por meio de estratégias de legitimação, conciliação e naturalização, ao mesmo tempo em que redefine o “direito de aprender” sob a gramática das competências e habilidades, articulando-se interdiscursivamente com enunciados da BNCC e de organismos internacionais.

Nesse contexto, a área passa a funcionar como um dispositivo simultâneo de integração e regulação, no qual a interdisciplinaridade e a mobilização de saberes se instituem como critérios de validação curricular. Compreender esse funcionamento discursivo torna-se, portanto, fundamental para problematizar os efeitos hegemônicos produzidos sobre a Geografia Escolar, bem como para situar o currículo como um espaço de disputa, atravessado por diferentes projetos formativos, concepções de conhecimento e expectativas sociais acerca do Ensino Médio.

3.1.1 Competências, formação integral e reorganização das CHSA

A reconfiguração discursiva das CHSA, evidenciada na organização curricular por áreas do conhecimento, encontra um de seus principais eixos de sustentação na centralidade atribuída às competências e à noção de formação integral. Esses elementos não operam de forma isolada, mas articulam-se como princípios estruturantes que orientam tanto a redefinição do “direito de aprender” quanto os modos de organização e validação dos saberes escolares. Nesse sentido, torna-se necessário examinar como o discurso das competências, associado ao ideal de

formação integral, participa da reorganização das CHSA, produzindo efeitos sobre as finalidades educativas, as práticas pedagógicas e o próprio estatuto das disciplinas que compõem a área.

A transição do paradigma da qualificação para o da competência vincula-se às transformações estruturais do mundo do trabalho associadas à reestruturação produtiva. Nesse contexto, observa-se uma inflexão conceitual em que a qualificação, anteriormente central na organização das relações laborais e formativas, é progressivamente deslocada pela noção de competência, entendida como a mobilização de saberes em situações concretas. Esse deslocamento não apenas reorienta o foco dos conteúdos prescritos do trabalho para aqueles que emergem da prática, como também incorpora dimensões subjetivas — tais como valores, disposições e potencialidades individuais — ao processo de validação do desempenho. Essa inflexão é explicitada por Ramos (2002), ao afirmar que:

Com o advento das novas tecnologias e sistemas de organização do trabalho — processo chamado genericamente de reestruturação produtiva — [...] a qualificação entrou numa fase em que, sob alguns aspectos, é tomada como pressuposto da eficiência produtiva; por outros, ela tende a ser abandonada como conceito organizador das relações de trabalho e de formação, dando lugar à noção de competência. Alguns aspectos passam a ser valorizados em nome da eficiência produtiva: os conteúdos reais do trabalho, principalmente aqueles que transcendem ao prescrito, e as qualidades dos indivíduos, expressas pelo conjunto de saberes e de saber-fazer realmente colocado em prática, incluindo, para além das aquisições de formação, seus atributos pessoais, as potencialidades, os desejos e os valores (p. 52-53).

A emergência da noção de competência não se restringe a uma simples atualização terminológica, mas implica uma reconfiguração mais ampla dos critérios de validação do trabalho e da formação. Ao deslocar o foco da qualificação — associada a referenciais mais estáveis e institucionalizados — para a competência, centrada na mobilização situada de saberes, observa-se a incorporação de dimensões subjetivas e contextuais como elementos constitutivos do desempenho.

Esse enquadramento teórico interessa-nos para a análise do discurso curricular, na medida em que possibilita problematizar a centralidade atribuída às competências nos documentos educacionais. Ao transpor essa lógica para o campo do currículo, especialmente no âmbito da área de CHSA, torna-se possível investigar em que medida a ênfase na mobilização de saberes, na resolução de problemas e na formação integral reproduz (ainda que sob novas roupagens) racionalidades oriundas

do mundo do trabalho. Nesse sentido, essa abordagem oferece um referencial analítico para examinar como o discurso das competências opera na reorganização curricular, produzindo efeitos sobre as finalidades educativas, os modos de ensino e o próprio estatuto dos conhecimentos escolares.

É nesse cenário que se intensifica a valorização dos saberes tácitos, entendidos como conhecimentos construídos na experiência concreta e de difícil formalização, cuja centralidade se amplia à medida que a noção de competência passa a reorganizar os critérios de validação do trabalho e da formação.

[...] São valorizados significativamente os saberes tácitos, como aqueles saberes que, por resistirem à automatização, seriam exatamente indispensáveis para supervisionar os autômatos [...] Por isso mesmo, esse conhecimento está ligado à vivência concreta de um trabalhador particular numa situação específica, como conhecedor único das idiossincrasias da totalidade ou de partes do processo de produção que o envolve. Esse conhecimento não seria inferior, mas estaria na base da constituição da experiência da qualificação adquirida por antiguidade num posto, sendo insubstituível mesmo quando as mais modernas tecnologias informatizadas busquem internalizar no equipamento a experiência, a vivência e a memória do trabalhador individual (Ramos, 2002, p. 53).

A centralidade atribuída aos saberes tácitos reforça a primazia da experiência individual e da dimensão prática do conhecimento, contribuindo para o deslocamento do foco da formação sistematizada para a capacidade de mobilização situada de saberes. Esse movimento sustenta, no campo educacional, a valorização de competências operacionais, reconfigurando — e, em certa medida, tensionando — o lugar da formação teórica nos processos de ensino e aprendizagem.

Paralelamente, observa-se uma reconfiguração do próprio conceito de qualificação, que deixa de se restringir a atributos técnico-formais e passa a incorporar dimensões subjetivas e comportamentais, sintetizadas na noção de saber-ser. Esse deslocamento amplia o escopo dos critérios de validação do trabalho, ao incluir disposições individuais, atitudes e capacidades relacionais como elementos constitutivos da qualificação.

Ao mesmo tempo, a ideia de qualificação social no lugar de qualificação técnica toma força, à medida que requisitos tais como a responsabilidade, a abstração e a interdependência entram no registro do trabalho e evocam os chamados saberes sociais ou saber-ser. Os saberes sociais compreenderiam mais que os saberes técnicos, pois apelam aos aspectos de personalidade e aos atributos do trabalhador. Por exemplo, destaca-se a responsabilidade, devida à necessidade de um grau mais elevado de vigilância ao processo de trabalho; a capacidade de abstração, pela importância de se prefigurar

possíveis eventos; as capacidades comunicacionais, de liderança, de trabalhar em equipe, associadas à interdependência dos postos de trabalho, que parece constituir um corolário da automação (Ramos, 2002, p. 53-54).

A emergência dos saberes sociais amplia o escopo da formação ao incorporar disposições subjetivas e comportamentais, alinhando o perfil do trabalhador às exigências de flexibilidade, autonomia e adaptabilidade. Esse movimento contribui para a reconfiguração dos critérios de validação do desempenho, ao deslocar a centralidade para atributos individuais e relacionais. No campo educacional, tal racionalidade se rearticula na valorização das competências socioemocionais, evidenciando a circulação e ressignificação desses princípios no discurso curricular.

No plano pedagógico, essas transformações encontram respaldo em uma tradição teórica que atribui à escola uma função adaptativa, historicamente associada à pedagogia liberal, a qual sustenta a preparação dos indivíduos para o desempenho de papéis sociais conforme suas aptidões. Nesse enquadramento, a ênfase na cultura individual e na ideia de igualdade de oportunidades contribui para a naturalização das diferenças sociais, ao ocultar as desigualdades materiais que estruturam a sociedade.

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e as normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa), o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar (Libâneo, 2014, p. 22).

Nesse sentido, a pedagogia liberal constitui uma matriz de inteligibilidade que informa a pedagogia das competências, ao enfatizar a adaptação dos indivíduos às exigências sociais como princípio formativo. A valorização da individualidade e das aptidões pessoais, ainda que apresentada sob o discurso da igualdade de oportunidades, tende a deslocar a atenção das determinações estruturais da desigualdade, contribuindo para a construção de efeitos de naturalização das formas de regulação social no campo educacional.

É nesse contexto que a noção de formação integral emerge como um dos princípios organizadores do discurso curricular contemporâneo, operando como eixo

articulador das finalidades educativas no âmbito da reorganização das áreas do conhecimento. No documento curricular do Amazonas, esse princípio é assim definido:

A formação integral relaciona-se ao desenvolvimento pleno dos indivíduos, contemplando suas potencialidades e defendendo a progressão dos sujeitos para além de sua dimensão intelectual, considerando o aperfeiçoamento de aspectos físico, social, emocional e cultural dos indivíduos [...] (Amazonas, 2021, p. 50).

Embora amplie o horizonte formativo ao integrar múltiplas dimensões do sujeito, a noção de formação integral articula-se ao léxico das competências ao mobilizar simultaneamente aspectos cognitivos, socioemocionais e culturais, evidenciando uma convergência entre o princípio da integralidade formativa e a racionalidade que orienta a pedagogia das competências. Nesse movimento, observa-se a reconfiguração do ideal de formação, que passa a ser estruturado por uma lógica de integração de atributos individuais e disposições subjetivas.

Nesse sentido, torna-se necessário problematizar como a reorganização da área de CHSA se estrutura a partir da articulação entre o princípio da formação integral e a centralidade do desenvolvimento de competências no contexto do Ensino Médio. No âmbito da PCP-EM, essa articulação pode ser observada na forma como os referenciais da BNCC são incorporados e ressignificados, conforme o seguinte enunciado:

As ideias presentes na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e no Novo Ensino Médio (NEM) buscam promover um novo olhar acerca da realização dos processos de ensino-aprendizagem na educação básica, que tem como principal objetivo o desenvolvimento de uma formação humana e integral dos estudantes (Amazonas, 2021, p. 356).

O enunciado atribui à BNCC e ao NEM a função de promover um “novo olhar” sobre os processos de ensino-aprendizagem, o que produz um efeito discursivo de ruptura e inovação. A expressão “novo olhar” opera como uma estratégia de naturalização da mudança curricular, ao sugerir que as transformações propostas não apenas atualizam práticas anteriores, mas instauram um horizonte qualitativamente superior de organização da educação básica.

O uso de “buscam promover” introduz uma modalização que suaviza o caráter prescritivo das diretrizes, conferindo-lhes um tom de intencionalidade pedagógica

mais do que de imposição normativa. Esse recurso contribui para a construção de um discurso de consenso, no qual as orientações curriculares aparecem como orientadas por um objetivo amplamente compartilhado: o desenvolvimento de uma “formação humana e integral”.

A formação integral é reiterada como princípio organizador central, funcionando como ponto de convergência entre BNCC, NEM e a PCP-EM. No entanto, essa convergência não é neutra, pois, ao ser articulada ao léxico das competências e à reconfiguração das CHSA, tende a estabilizar determinadas racionalidades educacionais como horizonte hegemônico do currículo, reduzindo o espaço de contestação sobre outras finalidades possíveis da formação escolar.

No âmbito da reorganização da área de CHSA, a noção de formação integral passa a ser explicitamente associada ao desenvolvimento de competências e habilidades, assumindo um caráter predominantemente instrucional. Nesse movimento, o documento curricular do Amazonas explicita as finalidades atribuídas à área nos seguintes termos:

Nesse sentido, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) tem papel fundamental no desenvolvimento de competências e habilidades, que podem contribuir de forma (*sic*) na formação de futuros cidadãos críticos e conscientes, capazes de intervir em sua realidade social (Amazonas, 2021, p. 356).

A PCP-EM explicita a centralidade atribuída ao desenvolvimento de competências e habilidades como eixo estruturante da atuação da área de CHSA, vinculando-as à formação de “cidadãos críticos e conscientes”. No entanto, observa-se uma inflexão importante na forma como a formação integral é aqui recontextualizada, uma vez que ela é associada diretamente a um caráter instrucional, isto é, a um conjunto de finalidades pedagógicas operacionalizáveis.

Essa formulação produz um efeito discursivo de conciliação entre duas racionalidades: de um lado, a promessa de formação crítica e cidadã; de outro, a organização do ensino a partir de competências e habilidades mensuráveis. A presença da expressão “podem contribuir” introduz ainda um grau de modalização que atenua a relação entre ensino e transformação social, deslocando essa conexão para o campo da possibilidade e não da garantia.

A ideia de formação de sujeitos “críticos e conscientes” funciona como um elemento legitimador do discurso curricular, ao mesmo tempo em que é reconfigurada

pela lógica das competências, que tende a operacionalizar a formação em termos de desempenho e intervenção situada na realidade social. Isso evidencia uma articulação entre discursividade crítica e racionalidade instrumental, na qual a dimensão emancipatória do currículo é incorporada, mas reestruturada sob condições normativas específicas da política educacional vigente.

A organização da área de CHSA estrutura-se a partir de competências específicas que se desdobram em habilidades, articulando os componentes de Sociologia, Filosofia, História e Geografia sob objetivos formativos comuns. Nesse arranjo, as competências assumem centralidade na definição da integração curricular, como se observa no seguinte trecho:

A área de CHSA contempla seis competências específicas que se desdobram em habilidades, às quais devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo do seu período de permanência no Ensino Médio. Essas competências e habilidades devem ser trabalhada (s/c) de forma contínua e integrada, envolvendo a mobilização e a articulação dos diferentes conhecimentos pertinentes aos quatro componentes, a saber: Sociologia, Filosofia, História e Geografia (Amazonas, 2021, p. 356).

O enunciado explicita que a área de CHSA se estrutura a partir de competências específicas que se desdobram em habilidades, as quais devem ser desenvolvidas de forma contínua e integrada ao longo do Ensino Médio. Nesse arranjo, as competências assumem a posição de princípio organizador do currículo, funcionando como eixo articulador dos diferentes componentes disciplinares.

Embora o texto afirme a integração entre Sociologia, Filosofia, História e Geografia, essa integração não se realiza a partir das especificidades epistemológicas de cada disciplina, mas sim por meio de sua inscrição em objetivos formativos comuns previamente definidos pelas competências, corroborando o que sustentamos nesta tese: o fato de as disciplinas, em especial a Geografia, serem diluídas ou reconfiguradas no currículo em favor da pedagogia das competências. Isso sugere um deslocamento importante: as disciplinas deixam de operar como unidades estruturantes do currículo e passam a funcionar como campos de mobilização de saberes a serviço de um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas.

A ênfase na necessidade de que competências e habilidades sejam “trabalhadas de forma contínua e integrada” produz um efeito de naturalização da coerência curricular, como se a articulação entre os componentes fosse intrínseca e não resultado de uma construção normativa.

Observa-se, assim, que a integração curricular não elimina a centralidade das disciplinas, mas as reconfigura sob uma lógica de subordinação funcional às competências, que passam a operar como instância de validação do que deve ser ensinado e aprendido. Esse movimento reforça a centralidade de uma racionalidade curricular orientada por resultados, na qual a organização do conhecimento se estrutura menos pela lógica epistemológica das disciplinas e mais pela lógica das competências.

O trabalho disciplinar passa a ser mediado por finalidades previamente estabelecidas em termos de desempenho esperado do estudante, o que reorienta a ênfase do domínio conceitual para a mobilização integrada de conhecimentos em situações de aprendizagem.

O Ensino Médio está orientada (*sic*) para uma formação ética e cognitiva que tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos Direitos Humanos e à interculturalidade, assim como o combate aos preconceitos de qualquer natureza (Amazonas, 2021, p. 358-359).

O enunciado explicita uma reconfiguração do trabalho disciplinar ao vinculá-lo a finalidades previamente definidas em termos de desempenho esperado do estudante, o que reforça a centralidade de uma lógica orientada por competências. Nesse enquadramento, observa-se um deslocamento da ênfase no domínio conceitual das disciplinas para a mobilização integrada de conhecimentos, o que reconfigura o papel do conhecimento escolar, agora mais associado à sua aplicabilidade em contextos formativos do que à sua constituição epistemológica específica.

Ao mesmo tempo, o trecho mobiliza um conjunto de valores ético-cívicos — como justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento, direitos humanos e interculturalidade — que estrutura a noção de formação ética e cognitiva do Ensino Médio. Esses elementos operam como um repertório discursivo de alta legitimidade social, contribuindo para a construção de um consenso em torno das finalidades do currículo. Entretanto, ao serem articulados à lógica do desempenho e das competências, tais valores tendem a ser incorporados como princípios orientadores do perfil do estudante, o que pode deslocá-los de uma dimensão crítica e política para uma dimensão formativa mais normativa e regulatória.

Nesse movimento de reconfiguração curricular, as CHSA são explicitamente posicionadas como núcleo estratégico da formação cidadã no Ensino Médio. Essa centralidade é evidenciada no seguinte enunciado do documento curricular do Amazonas:

Os conhecimentos da área de CHSA auxiliam no reconhecimento da responsabilidade social dos estudantes e no protagonismo juvenil na escola, favorecendo-lhes o desenvolvimento de práticas que contribuam para a construção de uma sociedade justa, democrática, inclusiva, consciente ambientalmente e que defenda os princípios pertinentes aos direitos humanos (Amazonas, 2021, p. 360).

O enunciado posiciona as CHSA como núcleo estratégico da formação cidadã, atribuindo à área a função de promover o reconhecimento da responsabilidade social dos estudantes e o desenvolvimento do protagonismo juvenil. Nesse enquadramento, os conhecimentos da área são apresentados como instrumentos formativos orientados para a produção de determinados perfis de sujeito, o que reforça sua centralidade no projeto curricular do Ensino Médio. Observa-se, assim, uma articulação direta entre saberes escolares e a constituição de disposições ético-sociais consideradas desejáveis.

O trecho mobiliza um conjunto de valores legitimados no discurso educacional — como justiça, democracia, inclusão, consciência ambiental e direitos humanos — que opera como base normativa da formação proposta. Essa enumeração produz um efeito de consenso em torno das finalidades das CHSA, conferindo legitimidade ao seu papel formativo. Contudo, ao serem integrados ao discurso curricular como objetivos a serem desenvolvidos, esses princípios tendem a ser recontextualizados em uma lógica prescritiva de formação de sujeitos, na qual a cidadania é definida a partir de competências e disposições esperadas, o que reforça o caráter normativo e regulador do currículo.

Observa-se que a articulação entre competências e habilidades reforça a orientação pragmática do currículo, ao vincular o processo de ensino-aprendizagem à resolução de situações do cotidiano. Essa perspectiva é explicitada no documento curricular do Amazonas nos seguintes termos:

A relação prática entre competências e habilidades estimula a preparação do estudante para lidar com situações de seu cotidiano e ser capaz de resolver problemas reais. Nesse sentido, colocar o estudante como protagonista do

seu processo de ensino e aprendizagem é a forma mais indicada para tornar o Ensino Médio mais atrativo (Amazonas, 2019, p. 191).

O enunciado explicita uma concepção de ensino orientada pela aplicabilidade imediata dos saberes escolares, ao associar competências e habilidades à capacidade do estudante de lidar com situações cotidianas e resolver problemas reais. Nesse enquadramento, o conhecimento escolar é reconfigurado a partir de sua utilidade prática, reforçando uma racionalidade pragmática na organização curricular. A aprendizagem passa, assim, a ser avaliada menos pela sistematização conceitual dos conteúdos e mais pela sua potencial mobilização em contextos de experiência.

Além disso, a centralidade atribuída ao “protagonismo do estudante” opera como um elemento de legitimação pedagógica dessa orientação, ao associar maior engajamento e atratividade do Ensino Médio à responsabilização do aluno pelo seu próprio processo de aprendizagem. Esse deslocamento discursivo tende a individualizar a experiência educativa, vinculando o sucesso escolar à capacidade de autogestão do estudante. Nesse sentido, o discurso da atratividade e do protagonismo contribui para naturalizar uma racionalidade curricular pragmática, na qual a formação é orientada pela resolução de problemas e pela adaptação a situações concretas, em consonância com a lógica das competências que atravessa todo o documento analisado.

3.1.2 A cidadania global e as prescrições dos organismos internacionais

A incorporação da noção de cidadania global nos currículos contemporâneos deve ser compreendida no contexto mais amplo de internacionalização das políticas educacionais, marcado pela crescente atuação de organismos multilaterais na definição de agendas formativas. Nesse cenário, tais organismos não apenas orientam diretrizes, mas produzem discursos que passam a operar como referenciais legítimos para a organização dos sistemas de ensino, influenciando diretamente a formulação de documentos curriculares em diferentes escalas.

O discurso curricular amazonense, nesse sentido, não se constitui isoladamente, mas estabelece relações intertextuais com essas agendas globais. A noção de cidadania global, promovida pela Unesco, apresenta convergências significativas com a gramática das competências adotada na BNCC, sobretudo no que

diz respeito à formação de sujeitos capazes de compreender, interagir e atuar em contextos marcados pela interdependência global. Ao mobilizar essa noção, os documentos curriculares incorporam não apenas conteúdos, mas também uma determinada concepção de sujeito e de participação social, alinhada a dinâmicas contemporâneas de caráter global.

Os cidadãos globais não têm passaporte especial ou título oficial, nem precisam viajar para outros países ou falar línguas diferentes para se tornarem um. É mais sobre a mentalidade e as ações reais que uma pessoa realiza diariamente. Um cidadão global compreende como o mundo funciona, valoriza as diferenças entre as pessoas e trabalha com outros para encontrar soluções para desafios demasiado grandes para qualquer nação (Unesco, Educação Para a Cidadania Global, 2023).

A definição de cidadania global apresentada pela Unesco evidencia um movimento discursivo de construção de um sujeito específico, caracterizado menos por pertencimentos territoriais e mais por disposições individuais, como mentalidade, atitudes e capacidade de cooperação. Ao afirmar que o cidadão global não depende de condições materiais concretas — como mobilidade internacional ou domínio de línguas — o discurso desloca a centralidade das determinações estruturais para o plano das competências individuais, enfatizando aspectos como compreensão do funcionamento do mundo, valorização da diversidade e atuação colaborativa.

Tal formulação opera por meio de uma estratégia de universalização, ao sugerir que qualquer indivíduo pode tornar-se um cidadão global, independentemente de sua posição social, ao mesmo tempo em que obscurece as desigualdades reais que limitam o acesso a experiências e recursos globalizados. Essa estratégia contribui para o obscurecimento das “geografias das desigualdades” atreladas aos processos de globalização e fragmentação na contemporaneidade (Souza, 1998). Além disso, ao definir os desafios contemporâneos como problemas que extrapolam as fronteiras nacionais, o texto legitima a necessidade de uma formação alinhada a parâmetros globais, reforçando o papel de organismos internacionais como instâncias autorizadas para a definição de agendas educacionais.

No âmbito da BNCC, a noção de cidadania global e a incorporação de agendas internacionais se materializam de forma mais explícita na definição das competências gerais, que estabelecem os referenciais formativos a serem desenvolvidos ao longo da educação básica. Essas competências operam como enunciados normativos que orientam não apenas os conteúdos a serem ensinados, mas, sobretudo, os modos de

ser, agir e se posicionar esperados dos estudantes, evidenciando a centralidade da formação de determinados perfis de sujeito no interior do discurso curricular. No caso particular temos a Competência Geral da Educação Básica número 10: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Brasil, 2017b, p. 10).

A formulação da Competência Geral 10 da BNCC explicita um conjunto de atributos e disposições que configuram um modelo ideal de sujeito, alinhado às demandas contemporâneas da sociedade global. Observa-se a centralidade de categorias como autonomia, flexibilidade e resiliência, que, embora apresentadas como valores universais e desejáveis, estão fortemente associadas à lógica da adaptação dos indivíduos a contextos marcados por instabilidade, incerteza e constantes transformações. Ao articular tais atributos a princípios éticos, democráticos e sustentáveis, o discurso curricular opera por meio de uma estratégia de legitimação, combinando valores reconhecidos como positivos com exigências comportamentais específicas, o que contribui para a sua naturalização.

Além disso, ao enfatizar a capacidade de agir e tomar decisões, o enunciado desloca a responsabilidade pelas respostas aos desafios sociais para o âmbito individual e coletivo imediato, atenuando a visibilidade das condições estruturais que produzem tais desafios. Esse enunciado pode ser interpretado como parte de um discurso hegemônico que, ao definir competências desejáveis, contribui para a formação de sujeitos ajustados às dinâmicas do capitalismo contemporâneo, reforçando uma racionalidade que privilegia a responsabilização individual e a adaptação às exigências do mundo globalizado.

Para além da definição de competências e princípios formativos, a BNCC também explicita os modos de operacionalização do currículo, estabelecendo relações entre a base nacional e os contextos locais de implementação. Nesse movimento, o documento mobiliza a noção de complementaridade entre a BNCC e os currículos, introduzindo a ideia de autonomia dos sistemas de ensino como elemento central na materialização das aprendizagens, o que, à primeira vista, sugere um equilíbrio entre padronização e contextualização.

[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica,

uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (Brasil, 2017b, p. 16).

Evidencia-se uma estratégia discursiva que combina centralização e flexibilização, ao mesmo tempo em que define um núcleo comum de “aprendizagens essenciais” e atribui aos sistemas de ensino a responsabilidade por sua adequação aos contextos locais. Ao utilizar termos como “complementares” e “autonomia”, o discurso constrói a ideia de participação e adaptação, sugerindo que há espaço para a consideração das especificidades regionais e institucionais. No entanto, essa autonomia é circunscrita, uma vez que se limita à forma de implementação de competências previamente definidos em âmbito nacional.

Desse modo, observa-se um deslocamento da responsabilidade pela efetivação do currículo para os níveis locais, ao mesmo tempo em que se preserva a padronização das finalidades educativas. Tal formulação pode ser interpretada como um mecanismo de gestão da hegemonia, no qual a incorporação da diversidade funciona como estratégia de legitimação de um projeto curricular mais amplo. Ao reconhecer a importância do contexto e das características dos estudantes, o discurso não rompe com a lógica centralizadora, mas a reforça de maneira mais sutil, ao permitir que diferentes realidades sejam acomodadas dentro de um quadro previamente estabelecido. Assim, a noção de “currículo em ação” não implica necessariamente autonomia plena, mas uma forma regulada de adaptação, na qual as margens de decisão local operam dentro dos limites definidos pelo discurso hegemônico da Base.

No processo de legitimação de suas proposições, a BNCC mobiliza a noção de direitos de aprendizagem como fundamento para a organização curricular, estabelecendo uma relação direta entre esses direitos e o desenvolvimento de competências. Esse movimento discursivo é central para compreender como o documento constrói sua autoridade normativa, ao associar suas diretrizes a princípios reconhecidos no campo educacional.

Em conformidade com os fundamentos pedagógicos apresentados na Introdução deste documento, a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de

aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes (Brasil, 2017b, p. 23).

O enunciado estabelece uma equivalência direta entre o desenvolvimento de competências e a garantia dos direitos de aprendizagem, operando uma estratégia discursiva de legitimação ao associar a organização curricular a um princípio normativo largamente consensual. Ao apresentar as competências como “expressão” desses direitos, o texto não apenas justifica sua centralidade, mas também reduz a possibilidade de questionamento, uma vez que contestar tal estrutura poderia ser interpretado como uma negação dos próprios direitos educacionais. Essa articulação pode ser compreendida como um processo de naturalização, no qual uma determinada concepção de formação, baseada na lógica das competências, é apresentada como universal e necessária.

Além disso, ao afirmar que tais competências devem ser desenvolvidas “ao longo de toda a Educação Básica”, o discurso reforça seu caráter normativo e abrangente, contribuindo para a padronização das finalidades educativas em escala nacional. Nesse sentido, observa-se que a noção de direitos de aprendizagem, ao ser incorporada ao discurso das competências, passa a operar não apenas como princípio de garantia, mas também como mecanismo de regulação curricular, orientando práticas pedagógicas e definindo os parâmetros do que deve ser aprendido.

A centralidade das competências como expressão dos direitos de aprendizagem evidencia uma redefinição discursiva do que se entende por direito educacional. Nesse movimento, o direito deixa de estar associado prioritariamente ao acesso aos conteúdos sistematizados e passa a ser rearticulado em torno do desenvolvimento de capacidades e disposições dos sujeitos. Essa formulação não elimina a importância dos conteúdos, mas os subordina a uma lógica formativa orientada por competências, reforçando a institucionalização da pedagogia das competências como princípio organizador do currículo e conferindo-lhe legitimidade normativa. Como explicitado a seguir, por meio do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP nº 11/2009), que avaliou a “Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio”:

Por esta concepção, o Ensino Médio deve ser estruturado em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conceitos científicos à contextualização dos

fenômenos físicos, químicos e biológicos, bem como superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre formação teórica geral e prática técnico-instrumental (Brasil, 2009, p. 2).

O enunciado evidencia uma reconfiguração do papel do Ensino Médio, ao propor uma formação integrada que articule ciência, tecnologia, cultura e trabalho, apresentada como resposta às demandas contemporâneas. A defesa da superação de dicotomias históricas — como aquelas entre humanismo e tecnologia ou entre teoria e prática — opera como estratégia de modernização discursiva, conferindo ao texto um caráter inovador e progressista. No entanto, essa integração pode ser interpretada como parte de um movimento de alinhamento da educação às transformações do mundo do trabalho, no qual a formação escolar passa a ser orientada pela necessidade de articulação com o “trabalho produtivo”.

Ao enfatizar a contextualização dos conhecimentos científicos e sua vinculação a situações concretas, o discurso reforça a valorização de saberes aplicáveis e funcionalmente relevantes, aproximando-se da lógica da pedagogia das competências, na qual o conhecimento é legitimado por sua utilidade prática. Além disso, ao propor a integração entre cultura e trabalho, o texto contribui para a naturalização de uma concepção de formação que tende a subordinar dimensões mais amplas da educação, como a formação crítica e emancipatória, às exigências de adaptação às dinâmicas produtivas. Assim, o que se apresenta como superação de dualismos pode também ser compreendido como uma rearticulação dessas mesmas dimensões sob uma nova racionalidade, na qual a educação se torna cada vez mais orientada por critérios de funcionalidade, eficiência e adequação às demandas do capitalismo.

No desenvolvimento de sua argumentação, o parecer do CNE recorre à noção de inovação como elemento estruturante da proposta de reformulação do Ensino Médio. Ao mobilizar definições externas ao campo estritamente educacional, o documento busca conferir legitimidade e atualidade às suas proposições, ao mesmo tempo em que delimita os sentidos possíveis atribuídos à ideia de inovação no contexto das políticas curriculares. Tal perspectiva pode ser observada no seguinte trecho do documento:

Nessa perspectiva, na abertura da Audiência Pública Nacional, a Professora Maria do Pilar, Secretária de Educação Básica do MEC e membro da Câmara de Educação Básica deste Conselho, citando Martha Gabriel, assim

expressou o sentido dessa proposta para o Ensino Médio Inovador, o qual levamos em consideração na análise deste Parecer. “INVENTAR é criar, engendrar, descobrir. INOVAR é tornar novo, renovar, introduzir novidade em. A INVENÇÃO tende a ser ruptura, mas a INOVAÇÃO reside no fato de ter compromisso de buscar o foco nas boas idéias existentes, e, especialmente, no fato de que não há mal algum em tomar emprestada uma idéia que já exista. A virtude da INOVAÇÃO está em enquadrar essas idéias às necessidades por meio de: adaptação, substituição, combinação, ampliação ou redução, outras utilizações, eliminação, reversão ou trazer de volta” (Brasil, 2009, p. 7, destaques no original).

A definição de inovação apresentada no parecer opera uma distinção significativa entre invenção e inovação, ao associar a primeira à ruptura e a segunda à adaptação de ideias já existentes. Esse deslocamento semântico não é neutro: ao valorizar a inovação como processo de ajuste, recombinação e reaproveitamento, o discurso delimita o horizonte das transformações educacionais, afastando a possibilidade de mudanças estruturais mais profundas. A ênfase em procedimentos como adaptação, combinação e adequação às necessidades sugere uma concepção de mudança incremental, orientada por critérios de funcionalidade e aplicabilidade, em detrimento de perspectivas que impliquem questionamentos mais radicais das bases do sistema educacional.

Podemos interpretar esse enunciado como uma estratégia de regulação discursiva, na medida em que redefine a inovação de modo a torná-la compatível com a manutenção de determinadas estruturas, ao mesmo tempo em que produz um efeito de modernização e atualização. Ao legitimar o “empréstimo” de ideias já existentes, o texto reforça a circulação de modelos e referências globais, contribuindo para a homogeneização das políticas educacionais sob a aparência de inovação. Assim, o discurso da inovação, longe de indicar necessariamente ruptura, pode funcionar como mecanismo de continuidade, ao promover adaptações que preservam a lógica dominante, especialmente no que diz respeito à articulação entre educação, competências e demandas do mundo atual.

Na continuidade da argumentação, o parecer aprofunda a noção de reorganização do Ensino Médio ao enfatizar a integração curricular como princípio estruturante. Essa proposta é apresentada como alternativa à fragmentação disciplinar tradicional, articulando diferentes dimensões da formação em torno de eixos considerados fundamentais para a compreensão da realidade.

Um desses [pontos] diz respeito à integração curricular, pois propugna por uma organização do ensino baseada na perspectiva de *articulação interdisciplinar*, com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (Brasil, 2009, p. 8, destaque no original).

O enunciado constrói a integração curricular como “solução” para a fragmentação do conhecimento, ao propor uma articulação interdisciplinar baseada em eixos estruturantes como trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Essa formulação mobiliza um discurso de totalidade e conexão, que confere à proposta um caráter inovador e coerente com as demandas de compreensão de uma realidade complexa. No entanto, é possível observar que essa integração não se dá de forma neutra, mas a partir de uma hierarquização implícita dos eixos, na qual o trabalho e a tecnologia assumem papel central na organização da formação.

Ao articular os diferentes campos do conhecimento em torno dessas categorias, o discurso tende a orientar a educação para finalidades vinculadas à produção e à aplicabilidade, reforçando a aproximação entre escola e mundo do trabalho. A ênfase em atividades integradoras e interdisciplinares pode ser compreendida como parte de uma reconfiguração pedagógica alinhada à lógica das competências, na qual o conhecimento é mobilizado em função de sua capacidade de resolver problemas e responder a demandas concretas. Nesse sentido, a integração curricular, embora apresentada como superação de fragmentações, pode também operar como mecanismo de reorganização do currículo sob uma racionalidade específica, que privilegia a funcionalidade, a articulação prática e a adaptação às dinâmicas contemporâneas, mantendo, sob novas formas, a orientação da formação para fins produtivos.

Na atualização das DCNs, em 2018, observa-se a continuidade e o aprofundamento de princípios já presentes em documentos anteriores, especialmente no que se refere à centralidade da aprendizagem e à articulação entre disciplinas. Nesse contexto, a organização curricular passa a ser orientada pela ideia de complementaridade, na qual os diferentes componentes curriculares devem atuar de forma integrada para o desenvolvimento de competências e capacidades consideradas essenciais à formação dos estudantes. Como exposto no parecer CNE/CEB Nº: 3/2018, que versa sobre a “Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017”:

IV - a aprendizagem é decisiva para o desenvolvimento dos alunos, e por esta razão as disciplinas devem ser didaticamente solidárias para atingir esse objetivo, de modo que disciplinas diferentes estimulem competências comuns, e cada disciplina contribua para a constituição de diferentes capacidades, sendo indispensável buscar a complementaridade entre as disciplinas a fim de facilitar aos alunos um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado (Brasil, 2018, p. 4).

O enunciado do parecer reforça a centralidade da aprendizagem como finalidade última do processo educativo, ao mesmo tempo em que redefine o papel das disciplinas, que passam a ser concebidas como meios para o desenvolvimento de competências e capacidades. A noção de “solidariedade” entre as disciplinas constrói um discurso de integração e cooperação, no qual os diferentes campos do conhecimento são mobilizados de forma articulada em torno de objetivos comuns. No entanto, essa articulação se dá sob a primazia das competências, que funcionam como eixo organizador do currículo, orientando tanto a seleção quanto a abordagem dos conteúdos.

A respeito deste trecho do parecer do CNE, observa-se que esse movimento implica uma reconfiguração do estatuto do conhecimento escolar, que deixa de ser um fim em si mesmo para assumir um caráter instrumental, subordinado à formação de capacidades consideradas necessárias. Ao enfatizar um desenvolvimento “intelectual, social e afetivo mais completo e integrado”, o discurso amplia o escopo da atuação da escola, incorporando dimensões tradicionalmente associadas à formação integral, o que contribui para sua legitimação.

Contudo, essa ampliação também pode ser interpretada como parte de um processo de intensificação das expectativas sobre o sujeito, que passa a ser responsável por desenvolver um conjunto cada vez mais amplo de competências. Assim, a complementaridade entre disciplinas, embora apresentada como estratégia de integração, opera dentro de uma lógica que reafirma a centralidade das competências e reforça a orientação do currículo por uma racionalidade formativa específica.

Na continuidade da definição dos princípios orientadores do Ensino Médio, o parecer explicita as finalidades formativas atribuídas à escola, ampliando o seu escopo para além da transmissão de conhecimentos. Nesse movimento, a instituição escolar é posicionada como espaço central na constituição de identidades, articulando diferentes dimensões da formação em consonância com as exigências sociais:

V - a característica do ensino escolar, tal como indicada no inciso anterior, amplia significativamente a responsabilidade da escola para a constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 4).

O enunciado atribui à escola a responsabilidade pela constituição de identidades, evidenciando um deslocamento do foco da educação para a formação integral do sujeito, articulando conhecimentos, competências e valores. Essa formulação amplia o papel da escola, que passa a atuar não apenas na dimensão cognitiva, mas também na conformação de disposições e modos de ser considerados desejáveis. A articulação entre cidadania e inserção no mundo do trabalho revela uma convergência entre dimensões ético-políticas e econômicas, na qual o exercício da cidadania é apresentado de forma indissociável da capacidade de adaptação às dinâmicas produtivas. A expressão “inserção flexível” remete a um contexto de instabilidade e constante transformação, no qual se espera que os sujeitos desenvolvam competências que lhes permitam ajustar-se a diferentes condições e exigências.

Esse enunciado pode ser interpretado como parte de um discurso hegemônico que orienta a formação de identidades alinhadas às demandas do capitalismo contemporâneo, ao mesmo tempo em que se legitima pela incorporação de valores reconhecidos, como cidadania e formação integral. Assim, a ampliação da responsabilidade da escola pode ser compreendida tanto como reconhecimento de sua importância social quanto como mecanismo de intensificação das expectativas sobre os sujeitos, que passam a ser interpelados a desenvolver um conjunto amplo de competências e valores necessários à sua inserção em um mundo marcado pela flexibilidade e pela incerteza.

Ao retomar as finalidades do Ensino Médio à luz da legislação educacional, o parecer do CNE, já citado anteriormente, reforça uma concepção ampliada de formação, na qual a escolarização é orientada não apenas pela continuidade dos estudos, mas pela preparação para a vida em suas múltiplas dimensões. Nesse contexto, ganham centralidade categorias como aprendizagem contínua, flexibilidade e articulação entre teoria e prática, que passam a estruturar o modo como se define o papel da educação básica na sociedade.

Essa formação geral, portanto, é mais do que a simples preparação para ingresso na Educação Superior. A LDB, como vimos, destaca essa possibilidade como uma das finalidades do Ensino Médio. Aponta para outras: preparação básica para o trabalho e a cidadania, não apenas para continuar estudos, mas para continuar aprendendo, de sorte que tenha flexibilidade tanto para se adaptar a novas condições de ocupação quanto à necessidade de contínuos aperfeiçoamentos posteriores; que ao aprender, aprenda a aprender, para continuar aprendendo, se atualize frente às novas condições profissionais, e se aprimore como pessoa, com autonomia intelectual, pensamento crítico e comportamento ético; que compreenda os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos e que tenha condições de articular continuamente teoria e prática, no estudo de cada disciplina (Brasil, 2009, p. 10).

Este trecho do parecer apresenta uma concepção de formação que ultrapassa a preparação para o ensino superior, incorporando dimensões como trabalho, cidadania e aprendizagem ao longo da vida. A ênfase na necessidade de “continuar aprendendo” e de “aprender a aprender” evidencia a centralidade de uma racionalidade formativa orientada pela adaptabilidade e pela atualização permanente, características associadas a contextos sociais e econômicos marcados por rápidas transformações. A noção de flexibilidade, reiterada no texto, aparece como condição desejável para a inserção em um mundo do trabalho instável, no qual se espera que os sujeitos sejam capazes de se ajustar continuamente a novas exigências, características assinaladas do período pós-fordistas, como destacado por Harvey (2008). Ao mesmo tempo, a valorização da autonomia intelectual, do pensamento crítico e do comportamento ético contribui para a legitimação do discurso, ao articular atributos largamente reconhecidos como fundamentais à formação humana.

Adverte-se, no entanto, que essa combinação pode ser compreendida como uma estratégia que integra valores emancipatórios a uma lógica de adaptação às dinâmicas produtivas, na qual a formação do sujeito é orientada tanto para o desenvolvimento pessoal quanto para sua adequação às exigências do sistema. Além disso, ao enfatizar a articulação entre teoria e prática e a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, o texto reforça a aproximação entre educação e trabalho, consolidando uma concepção de currículo que privilegia a aplicabilidade do conhecimento.

O trecho do CNE citado anteriormente mobiliza a LDB como fundamento legal para a definição das finalidades do Ensino Médio. Contudo, é importante considerar que a própria LDB, em seu contexto de formulação, já incorporava e recontextualizava discursos produzidos por organismos internacionais, especialmente no que se refere

à centralidade da aprendizagem ao longo da vida. Nesse sentido, destaca-se a influência do relatório da Unesco, que sistematiza os chamados quatro pilares da educação, difundidos como referência para a organização dos sistemas educacionais. Segue o trecho do relatório:

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral suficientemente ampla com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos; ou seja, aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.

Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas e aptidão para comunicar-se (Unesco, 2010, p. 31).

A formulação dos quatro pilares da educação evidencia uma concepção ampliada de aprendizagem, que articula dimensões cognitivas, práticas, sociais e subjetivas na formação dos indivíduos. Ao enfatizar categorias como “aprender a aprender”, “aprender a fazer” e “aprender a conviver”, o discurso desloca o foco da educação do domínio de conteúdos específicos para o desenvolvimento de capacidades gerais, adaptáveis a diferentes contextos e situações. Tal formulação pode ser interpretada como um marco na consolidação de uma racionalidade pedagógica orientada pela flexibilidade, pela autonomia e pela aprendizagem contínua, elementos que posteriormente serão incorporados e ressignificados em documentos normativos nacionais, como a LDB e a BNCC.

Ao articular valores como cooperação, responsabilidade e desenvolvimento integral, o discurso da Unesco opera por meio de uma estratégia de universalização, apresentando tais princípios como consensuais e desejáveis em escala global. No entanto, essa universalização tende a obscurecer as condições concretas e desiguais em que os sistemas educacionais desenvolvem-se, ao propor um modelo formativo aplicável a diferentes contextos. Assim, a recontextualização desses princípios nos

documentos nacionais não apenas reforça sua legitimidade, mas também contribui para a consolidação de um discurso hegemônico que orienta a educação para a formação de sujeitos capazes de aprender continuamente, adaptar-se a diferentes situações e responder às exigências de uma sociedade globalizada.

A centralidade da formação para a cidadania global, já presente nos princípios gerais da educação difundidos pela Unesco, é aprofundada em documentos mais recentes que explicitam de forma mais detalhada os objetivos, conteúdos e valores associados a essa proposta. Nesse sentido, a Educação para a Cidadania Global (ECG) apresenta-se como um desdobramento dessas diretrizes, sistematizando competências, conhecimentos e disposições consideradas necessárias à formação de sujeitos capazes de atuar em contextos globalizados e interdependentes.

A Educação para a Cidadania Global (ECG) tem como objetivo ensinar e aprender a formar cidadãos globais que vivem pacificamente juntos em um único planeta. O que isso implica?

Ajustar os currículos e o conteúdo das aulas para ampliar o conhecimento sobre o mundo e a natureza interconectada dos desafios e ameaças contemporâneos. Isso inclui, entre outras coisas, uma compreensão profunda dos direitos humanos, da geografia, do meio ambiente, dos sistemas de desigualdades e dos eventos históricos que fundamentaram os desenvolvimentos atuais;

Desenvolver habilidades cognitivas, sociais e outras para colocar esse conhecimento em prática e torná-lo relevante para a realidade dos alunos. Por exemplo, pensar criticamente e questionar o que é equitativo e justo, considerar e compreender outras perspectivas e opiniões, resolver conflitos de forma construtiva, trabalhar em equipe e interagir com pessoas de diferentes origens, culturas e perspectivas;

Incutir valores que reflitam uma visão global do mundo e proporcionem propósito, como o respeito pela diversidade, a empatia, a mente aberta, a justiça e a equidade para todos;

Adotar comportamentos que demonstrem consonância com seus valores e crenças: participar ativamente da sociedade para solucionar desafios globais, nacionais e locais e lutar pelo bem coletivo (Unesco, s. d).

A formulação da ECG explicita, de maneira sistematizada, um modelo de formação que articula conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos, configurando um perfil de sujeito orientado para a atuação em uma realidade global interconectada. Observa-se a ampliação do escopo da educação, que passa a incorporar não apenas a compreensão de conteúdos, mas também o desenvolvimento de disposições cognitivas, sociais e éticas, como pensamento crítico, empatia, cooperação e engajamento ativo. Essa estruturação evidencia uma racionalidade formativa que integra dimensões diversas da experiência humana em torno de um ideal de sujeito global, capaz de compreender e intervir em múltiplas escalas — local,

nacional e internacional. No entanto, ao propor esse modelo como referência universal, o discurso opera por meio de uma estratégia de universalização, apresentando tais competências e valores como necessários e desejáveis para todos os contextos.

Ao enfatizar a necessidade de ajustar currículos e práticas pedagógicas a essas diretrizes, o texto da Unesco reforça o papel dos sistemas educacionais como instrumentos de disseminação de uma agenda global, contribuindo para a homogeneização das políticas educacionais. A ênfase em comportamentos como participação ativa e resolução de problemas também desloca a centralidade das questões estruturais para a ação dos indivíduos, sugerindo que os desafios podem ser enfrentados por meio do desenvolvimento de competências e atitudes adequadas. Assim, a ECG pode ser compreendida como parte de um discurso hegemônico que, ao articular valores universalmente positivos a exigências formativas específicas, orienta a constituição de sujeitos adaptáveis, colaborativos e comprometidos com a gestão de problemas num contexto global.

Essa racionalidade formativa pode ser articulada à crítica desenvolvida por Ramos (2002) acerca da pedagogia das competências, na medida em que evidencia o deslocamento da centralidade do conhecimento para o desenvolvimento de atributos individuais vinculados à adaptação às dinâmicas do trabalho. Conforme a autora, a noção de competência emerge em um contexto de reestruturação produtiva, no qual passam a ser valorizados não apenas os saberes técnicos, mas também características como flexibilidade, autonomia, capacidade de comunicação e trabalho em equipe.

Nestes termos, o conceito de cidadania global é construído como um projeto formativo normativo, articulado por uma racionalidade pedagógica orientada por competências. A Unesco mobiliza um léxico e uma estrutura modal que configuram a ECG como um dispositivo estratégico de governança educacional em escala transnacional. Descreve-se, assim, uma proposta formativa que, ao mesmo tempo em que se apresenta como resposta a desafios contemporâneos, busca legitimar-se como necessária e universalizável.

A ECG [Educação para a Cultura Global] visa a ser um fator de transformação ao desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que os alunos precisam para contribuir para um mundo mais inclusivo, justo e pacífico. A ECG adota “uma abordagem multifacetada e utiliza conceitos e metodologias

já aplicadas em outras áreas, incluindo a educação para os direitos humanos, a educação para a paz, a educação para o desenvolvimento sustentável e a educação para o entendimento internacional” e visa à consecução de seus objetivos comuns. A ECG aplica uma abordagem de aprendizagem ao longo da vida, que começa na primeira infância e continua em todos os níveis de ensino e na vida adulta. Essa abordagem requer “metodologias formais e informais, intervenções curriculares e extracurriculares e mecanismos de participação convencionais e não convencionais” (Unesco, 2016, p. 15).

O enunciado explicita a ECG como um “fator de transformação”, mobilizando um vocabulário que associa diretamente educação e mudança social, o que contribui para a legitimação de sua centralidade nas políticas educacionais. Ao definir um conjunto integrado de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, o discurso reforça a estrutura típica da pedagogia das competências, na qual diferentes dimensões da formação são articuladas em torno da constituição de um sujeito capaz de agir em contextos complexos. A incorporação de referenciais como educação em direitos humanos, educação para a paz e desenvolvimento sustentável opera como estratégia de agregação e ampliação de legitimidade, ao reunir diferentes tradições discursivas sob um mesmo enquadramento conceitual.

Além disso, a ênfase na aprendizagem ao longo da vida e na utilização de metodologias formais e informais evidencia uma expansão do campo educacional para além da escola, configurando a educação como um processo contínuo e difuso, presente em múltiplos espaços e práticas sociais. Pode-se compreender como a constituição de um dispositivo de governança que orienta não apenas o que deve ser ensinado, mas também como, onde e ao longo de toda a vida os sujeitos devem aprender. Ao propor intervenções curriculares e extracurriculares, bem como mecanismos de participação diversos, o discurso amplia as formas de regulação da formação, ao mesmo tempo em que desloca para os indivíduos a responsabilidade pela incorporação desses valores e competências.

A centralidade da cidadania global como projeto formativo também se manifesta nos documentos da OCDE, que contribuem para a consolidação de uma abordagem mais operacional desse conceito. Nesse contexto, a cidadania global é traduzida em termos de “competência global”, sendo definida a partir de resultados esperados e mensuráveis, o que evidencia a incorporação de uma racionalidade orientada por desempenho e aplicabilidade no campo educacional.

A Competência Global apresenta resultados claros e práticos. A pessoa globalmente competente articula seus conhecimentos, compreensões,

habilidades, atitudes e valores para trabalhar com outras pessoas na resolução de problemas de relevância global e para melhorar o bem-estar coletivo das gerações atuais e futuras. Jovens que desenvolvem a Competência Global estão mais bem preparados para construir sociedades mais justas, pacíficas, inclusivas e sustentáveis, por meio das decisões que tomam e das ações que realizam (OCDE, 2018, p. 4).

A definição de Competência Global apresentada pela OCDE explicita o aprofundamento de uma racionalidade pedagógica orientada por resultados, na qual a formação do sujeito é estruturada a partir da mobilização integrada de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em situações concretas. Em consonância com o que foi discutido anteriormente, observa-se a centralidade da lógica das competências como eixo organizador da formação, agora traduzida em termos mais operacionais e mensuráveis. Ao enfatizar que a competência se manifesta na capacidade de “trabalhar com outras pessoas” e “resolver problemas de relevância global”, o discurso reforça a dimensão prática da aprendizagem, alinhando-a a critérios de aplicabilidade e desempenho.

A referência a resultados “claros e práticos” evidencia uma orientação para a mensuração, característica recorrente nas diretrizes da OCDE, nas quais o desempenho dos estudantes é tomado como indicador da qualidade dos sistemas educacionais. Ao associar o desenvolvimento da competência global à construção de sociedades mais justas, pacíficas e sustentáveis, o texto busca mobilizar valores legitimados, dificultando sua problematização. Nesse sentido, como já evidenciado em análises anteriores, a articulação entre valores universalmente aceitos e exigências formativas específicas contribui para a naturalização desse modelo. Assim, a cidadania global é reconfigurada como competência passível de desenvolvimento e avaliação, reforçando a padronização das finalidades educativas em escala internacional e consolidando um modelo de formação orientado pela performance, pela resolução de problemas e pela atuação em contextos de interdependência global.

Ainda no âmbito das formulações da OCDE, a noção de competência global é aprofundada ao ser vinculada a processos de avaliação internacional. Nesse movimento, o desenvolvimento dessa competência é compreendido como contínuo e passível de mensuração, o que reforça sua inserção em uma lógica de monitoramento e regulação dos sistemas educacionais.

A aquisição da competência global é um processo que dura toda a vida – as habilidades sociais e emocionais que estão em seu núcleo são desenvolvidas

na primeira infância, mas não há um ponto específico em que um indivíduo se torne completamente competente em termos globais [...] O PISA busca avaliar em que estágio desse processo se encontram os estudantes de 15 anos de idade e quão eficazmente suas escolas promovem o desenvolvimento da competência global (OCDE, 2018, p. 4).

O enunciado introduz a ideia de que a competência global constitui um processo de desenvolvimento ao longo da vida, como a centralidade da aprendizagem contínua e das dimensões socioemocionais na formação dos sujeitos. No entanto, o aspecto mais significativo reside na articulação entre esse processo formativo e sua mensuração por meio de avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Ao afirmar que o programa busca identificar em que estágio os estudantes encontram-se e avaliar a eficácia das escolas nesse desenvolvimento, o discurso estabelece uma relação direta entre formação e desempenho, inserindo a cidadania global no campo da avaliação educacional comparada.

Pode-se compreender tal enunciado como um mecanismo de regulação transnacional, no qual a definição do que deve ser aprendido é acompanhada pela criação de instrumentos que permitem monitorar e comparar resultados entre diferentes sistemas de ensino. Dessa forma, como já assinalado, a lógica das competências não apenas orienta a organização curricular, mas também se consolida como parâmetro de avaliação, ampliando o alcance desse modelo formativo. Ao incorporar habilidades socioemocionais e disposições subjetivas ao escopo da mensuração, o discurso expande significativamente o campo de intervenção das políticas educacionais, ao mesmo tempo em que reforça a responsabilização das escolas e dos indivíduos pelos resultados obtidos. Assim, a competência global deixa de ser apenas um ideal formativo e passa a constituir um objeto de avaliação, contribuindo para a consolidação de uma racionalidade que articula formação, desempenho e governança em escala internacional.

Na continuidade das formulações da Unesco, a ECG é apresentada também a partir de seus fundamentos pedagógicos, os quais explicitam, de forma mais direta, as orientações metodológicas e formativas associadas a essa proposta.

Os fundamentos ECG são:
baseia-se na abordagem de questões atuais de sustentabilidade;
fornece espaço para desenvolver a cidadania global;
usa a aprendizagem inquisitiva como principal método pedagógico;
estimula o pensamento crítico e criativo;

prioriza a escolha e a opinião do aluno; e
estimula a liderança dos alunos por meio de ações planejadas (Unesco, 2015, p. 26).

Ao observarmos os fundamentos acima verifica-se que os mesmos reforçam elementos como a centralidade da aprendizagem ativa, o pensamento crítico e a participação dos estudantes. Destaca-se a ênfase em metodologias investigativas, na valorização da autonomia discente e na articulação com temas contemporâneos, como a sustentabilidade, o que evidencia a consolidação de uma abordagem pedagógica orientada pela mobilização de competências em contextos concretos. Tais princípios, embora associados a valores legitimados no campo educacional, integram uma racionalidade formativa que articula desenvolvimento de habilidades, engajamento e ação, contribuindo para a constituição de sujeitos capazes de atuar em contextos de interdependência global. Assim, esse conjunto de fundamentos não introduz elementos substantivamente novos, mas reafirma, em nível metodológico, a coerência interna do projeto formativo a respeito da cidadania.

Na mesma direção, a Unesco explicita os objetivos formativos da ECG, detalhando os conhecimentos, habilidades, valores e formas de participação esperadas dos estudantes:

A ECG visa a permitir aos alunos:
entender as estruturas de governança, os direitos e as responsabilidades internacionais, questões globais e relações entre sistemas e processos globais, nacionais e locais;
reconhecer e apreciar as diferenças e identidades múltiplas, por exemplo, em termos de cultura, língua, religião, gênero e nossa humanidade comum, além de desenvolver habilidades para viver em um mundo com cada vez mais diversidade;
desenvolver e aplicar as competências cidadãs fundamentais, como investigação crítica, tecnologia da informação, alfabetização midiática, pensamento crítico, tomada de decisão, resolução de problemas, construção da paz e responsabilidade pessoal e social;
reconhecer e analisar crenças e valores e como eles influenciam as decisões políticas e sociais, as percepções sobre a justiça social e o engajamento cívico;
desenvolver atitudes de interesse e empatia pelos outros e pelo meio ambiente, além de respeito pela diversidade;
adquirir valores de equidade e justiça social, assim como habilidades para analisar criticamente as desigualdades com base em gênero, status socioeconômico, cultura, religião, idade e outros fatores;
participar e contribuir para questões globais contemporâneas em âmbito local, nacional e global, como cidadãos globais informados, engajados, responsáveis e responsivos (Unesco, 2016, p. 16).

O conjunto de objetivos sistematiza, em termos operacionais, elementos já discutidos, ao articular compreensão de estruturas globais, valorização da diversidade, desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais e engajamento cívico. Destaca-se a integração entre análise crítica, formação de valores e participação ativa, o que reforça a configuração de um perfil de sujeito capaz de interpretar e intervir em diferentes escalas. Como já problematizado, essa articulação consolida uma racionalidade formativa orientada por competências, na qual o conhecimento é mobilizado em função da ação e da resolução de problemas, ao mesmo tempo em que se legitima pela incorporação de valores reconhecidos, como equidade, justiça social e respeito à diversidade.

Retomando as formulações da OCDE, a competência global é apresentada de forma mais detalhada, com a explicitação de suas dimensões constitutivas, particularmente no que se refere aos conhecimentos e às habilidades necessárias à atuação em contextos interculturais:

Uma primeira dimensão da Competência Global representa o conhecimento e a compreensão de que os indivíduos necessitam para lidar com os desafios e as oportunidades colocados pela globalização e pelos encontros interculturais.

A segunda dimensão representa as “habilidades”, definidas como a capacidade de executar um padrão complexo e bem organizado de pensamento (no caso de uma habilidade cognitiva) ou de comportamento (no caso de uma habilidade comportamental), com o objetivo de alcançar uma finalidade específica. A Competência Global exige numerosas habilidades, incluindo a capacidade de: comunicar-se em mais de um idioma; comunicar-se de forma apropriada e eficaz com pessoas de outras culturas ou países; compreender os pensamentos, crenças e sentimentos de outras pessoas e enxergar o mundo a partir de suas perspectivas; ajustar os próprios pensamentos, sentimentos ou comportamentos para se adequar a novos contextos e situações; e analisar e pensar criticamente a fim de examinar e avaliar informações e significados (OCDE, 2018, p. 5, aspas no original).

O enunciado organiza a competência global em dimensões estruturadas, destacando, de um lado, o conhecimento necessário para compreender dinâmicas de interdependência e, de outro, um conjunto de habilidades voltadas à ação em contextos interculturais. Observa-se a ênfase em habilidades como adaptação, comunicação intercultural e mudança de perspectivas, o que evidencia a centralidade da flexibilidade e da capacidade de ajuste a diferentes contextos.

Na continuidade das formulações propostas pela OCDE, a competência global é apresentada também em sua dimensão atitudinal, evidenciando a importância das disposições subjetivas para a mobilização efetiva de conhecimentos e habilidades.

Um indivíduo pode possuir uma ampla gama de conhecimentos, compreensões e habilidades, mas carecer da disposição para utilizá-los. As atitudes relacionadas ao uso do conhecimento, da compreensão e das habilidades para produzir um comportamento competente constituem a terceira dimensão da Competência Global. Uma “atitude” pode ser definida como a postura mental geral que um indivíduo adota em relação a um objeto (por exemplo, uma pessoa, um grupo, uma instituição, uma questão, um comportamento, um símbolo etc.) e normalmente consiste em quatro componentes: uma crença ou opinião sobre o objeto, uma emoção ou sentimento em relação a ele, uma avaliação (positiva ou negativa) do objeto e uma tendência a comportar-se de determinada maneira diante dele. O comportamento globalmente competente requer uma atitude de abertura em relação a pessoas de outras culturas ou países, uma atitude de respeito à alteridade cultural, uma atitude de mentalidade global (isto é, a compreensão de que se é um cidadão do mundo, com compromissos e obrigações em relação ao planeta e às outras pessoas, independentemente de sua origem cultural ou nacional específica) e uma atitude de responsabilidade pelas próprias ações (OCDE, 2018, p. 5).

O enunciado apresenta a dimensão das atitudes como componente indispensável da competência global, ao destacar que o domínio de conhecimentos e habilidades não garante, por si só, sua aplicação em contextos concretos. Ao definir atitudes como disposições que articulam crenças, emoções, avaliações e tendências comportamentais, amplia-se o escopo da formação para o campo das subjetividades, incorporando elementos que orientam a forma como os indivíduos percebem e se posicionam diante do outro e do mundo. Observa-se a valorização de disposições como abertura, respeito à diversidade, mentalidade global e responsabilidade individual.

Retomando o CNE, observa-se a reafirmação da formação para a cidadania como finalidade central do Ensino Médio, articulada à ideia de uma base comum que integre diferentes dimensões da formação:

A formação geral para o exercício da cidadania, sem dúvida, é a função dominante do Ensino Médio, pois este é etapa final e de consolidação da Educação Básica. Juntamente com o Ensino Fundamental e com a Educação Infantil, constitui um todo, um só nível, a ser garantido a todos os brasileiros, assegurando a finalidade da formação comum indispensável para a cidadania. É, com certeza, visando a essa finalidade que o documento do MEC aponta para uma base unitária do Ensino Médio, que implica articular as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva da emancipação humana, de forma igualitária para todos os cidadãos (Brasil, 2009, p. 9).

O enunciado reafirma a centralidade da formação para a cidadania como função dominante do Ensino Médio, mobilizando uma linguagem que associa

universalização, igualdade e emancipação humana. Ao propor a articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, o texto retoma elementos já discutidos, reforçando a integração entre diferentes dimensões da formação como princípio organizador do currículo. Destaca-se, ainda, o uso da noção de “base unitária”, que sugere a garantia de uma formação comum a todos os estudantes, contribuindo para a legitimação da proposta em termos de equidade e direito.

No entanto, como evidenciado ao longo das análises anteriores do *corpus*, essa formulação não se constitui de maneira isolada, mas incorpora e recontextualiza discursos produzidos em âmbito internacional, especialmente no que se refere à centralidade das competências, à aprendizagem contínua e à articulação entre educação e participação social. A referência à emancipação humana opera como elemento de legitimação, ao associar o projeto formativo a um ideal historicamente valorizado no campo educacional, ao mesmo tempo em que convive com uma racionalidade que orienta a formação para a adaptação e a atuação em contextos diversos.

A análise do *corpus* evidencia que a cidadania global configura-se como eixo estruturante de um discurso curricular transnacional, no qual os sujeitos buscam frequentemente enfatizar valores reconhecidos como equidade, sustentabilidade e participação, articulando-os a uma racionalidade pedagógica orientada por competências, aprendizagem contínua e mensuração de resultados.

A recontextualização desses referenciais em documentos nacionais revela a convergência entre agendas globais e políticas educacionais locais, ao mesmo tempo em que explicita tensões entre ideais de emancipação e imperativos de adaptação. Nesse sentido, torna-se pertinente avançar a análise para investigar como esse discurso reformista é apropriado, tensionado ou ressignificado pelos próprios estudantes, o que será desenvolvido no subtópico seguinte.

3.1.3 Tensões entre discurso reformista e expectativas estudantis

O discurso reformista apropria-se das expectativas dos estudantes como estratégia de legitimação da reorganização do Ensino Médio, operando por meio de marcadores discursivos que constroem uma cadeia argumentativa orientada à necessidade de mudança. Embora se reconheça a existência de múltiplos problemas

na educação brasileira, a retórica dessas reformas enfatiza, de forma recorrente, a suposta inadequação das diretrizes curriculares vigentes em relação ao perfil de estudante que se pretende formar. Nesse contexto, mobilizam-se tanto dados objetivos — como taxas de evasão e infrequência — quanto dados de natureza subjetiva, provenientes de processos de escuta dos jovens, os quais são incorporados ao discurso como evidências da urgência da transformação curricular.

Não se pretende, neste momento, realizar uma análise das aspirações dos jovens em si, mas evidenciar como tais expectativas são mobilizadas discursivamente para justificar e legitimar o projeto reformista. Nesse sentido, em 30 de junho de 2009, o CNE, por meio do Parecer CNE/CP nº 11/2009, em seu despacho, destacou:

A propósito, cabe lembrar a pesquisa Ensino Médio: Múltiplas Vozes , que oferece grande número de dados e subsídios advindos da apreensão da visão “interna” da escola de Ensino Médio. Um ponto mais pertinente, a destacar, é o das percepções dos alunos sobre a finalidade desse ensino. Para eles, o Ensino Médio serve, principalmente, em primeiro lugar, como preparo para curso superior (vestibular). Manifestaram-se, nesse sentido, mais da metade dos alunos das escolas públicas e 3/4 das escolas privadas, dos turnos noturno e diurno, apesar da frequência por essa opção ser menor no noturno (Parecer CNE/CP nº 11/2009, p. 10).

O enunciado mobiliza a pesquisa “Ensino Médio: Múltiplas Vozes” como recurso de autoridade para incorporar a perspectiva dos estudantes ao discurso institucional, conferindo-lhe aparência de escuta e fundamentação empírica. No entanto, observa-se que essa “voz” é apresentada de forma seletiva, destacando predominantemente a percepção de que o Ensino Médio se orienta para a preparação ao ensino superior. Ao enfatizar esse dado — especialmente com a quantificação de respostas — o texto constrói um diagnóstico que sugere a redução das finalidades dessa etapa à lógica do vestibular, o que funciona como justificativa para a necessidade de reconfiguração curricular. Esse movimento pode ser compreendido como uma estratégia de legitimação que articula evidência empírica e construção argumentativa: ao mesmo tempo em que se apoia em dados provenientes dos próprios estudantes, o discurso direciona sua interpretação para sustentar a inadequação do modelo vigente. Além disso, outras possíveis dimensões das expectativas juvenis não são exploradas, o que reforça o caráter recortado dessa representação. Assim, a escuta dos estudantes não aparece como espaço de problematização plural, mas como elemento discursivo funcional à sustentação do

projeto reformista, contribuindo para a construção de um consenso em torno da necessidade de mudança.

Na continuidade do parecer, as percepções dos estudantes são detalhadas e organizadas de forma hierarquizada, evidenciando diferentes finalidades atribuídas ao Ensino Médio e reforçando sua utilização como elemento de sustentação da proposta de reformulação:

Está, portanto, no horizonte da maioria de alunos das escolas públicas (no geral, trabalhadores e filhos de trabalhadores), sua capacitação para o ingresso na Educação Superior. Em vista dessa percepção e das considerações antes apresentadas, é imperioso articular mudanças em processos seletivos das Instituições de Educação Superior com as inovações contidas na proposta, assim como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Em segundo lugar, serve para busca de um futuro melhor (conteúdos necessários e úteis para seu futuro). Este tipo de percepção é mais frequente entre os alunos da rede pública, do período diurno.

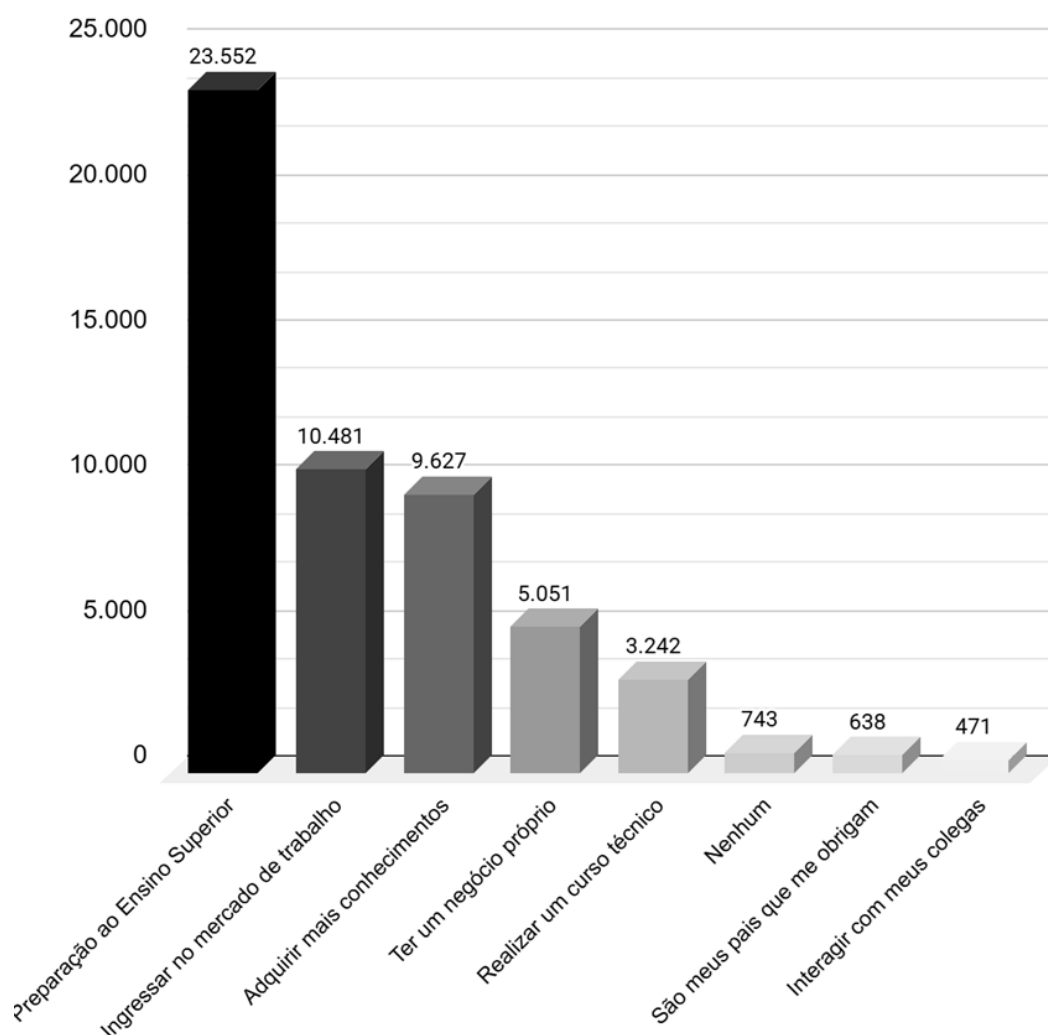
Em terceiro lugar, serve como preparação para o mundo do trabalho (conseguir trabalho). Aproximadamente o dobro dos alunos de escolas públicas apontou “conseguir trabalho” e, entre estes, principalmente os do noturno (Parecer CNE/CP nº 11/2009, p. 10).

O trecho aprofunda a mobilização da “voz” dos estudantes ao hierarquizar suas expectativas em três finalidades: acesso ao ensino superior, busca de um futuro melhor e inserção no trabalho, organizadas de modo a sustentar a necessidade de reforma. Ao afirmar que a preparação para a Educação Superior constitui o “horizonte da maioria”, especialmente entre alunos da rede pública, o discurso produz um efeito de generalização que transforma uma tendência em diagnóstico dominante. Essa construção legítima, em seguida, a proposição de articulação entre mudanças no Ensino Médio e nos processos seletivos do ensino superior (para além do que já faz se faz com o Exame Nacional do Ensino Médio e demais formas de acesso), configurando uma cadeia argumentativa que conecta percepção estudantil e reestruturação sistêmica.

As demais finalidades (utilidade dos conteúdos e empregabilidade) aparecem como complementares, reforçando a ideia de que o currículo vigente não responde de forma adequada a essas demandas. Vê-se que a categorização e a quantificação das respostas operam como estratégias de racionalização, conferindo objetividade ao argumento ao mesmo tempo em que orientam sua interpretação. Além disso, ao associar explicitamente os estudantes da rede pública às expectativas de trabalho e mobilidade social, o texto produz uma representação que tende a naturalizar

determinadas posições sociais, sem problematizar as condições estruturais que as sustentam. Assim, as percepções dos alunos são organizadas discursivamente para sustentar a urgência de mudança, funcionando menos como expressão plural de experiências juvenis e mais como elemento legitimador do projeto reformista.

Figura 5: Para você, qual o principal motivo para cursar o Ensino Médio?



Fonte: Amazonas, 2022, p. 123. Organizado por Nascimento, 2026.

Essa mesma lógica de organização e hierarquização das expectativas juvenis também se manifesta na análise de dados produzidos em escala regional. No caso da escuta realizada pelo Estado do Amazonas (figura 5), em 2020 (publicada em 2022), com 58.805 estudantes de 304 escolas, observa-se a reafirmação de motivações de caráter predominantemente instrumental na atribuição de sentido ao Ensino Médio.

Quando questionados sobre o principal motivo para cursar essa etapa, destaca-se a preparação para o ensino superior (23.552 respostas), seguida pelo ingresso no mercado de trabalho (10.481) e pela aquisição de conhecimentos (9.627). Em menor proporção, aparecem expectativas relacionadas ao empreendedorismo (5.051) e à formação técnica (3.242), além de respostas menos expressivas que apontam para desengajamento ou imposição externa. Esse conjunto de dados, para além de convergir com o cenário nacional, evidencia a reprodução, no contexto amazonense, de uma hierarquização das finalidades que privilegia dimensões pragmáticas, tensionando os discursos curriculares que enfatizam a formação integral, o protagonismo juvenil e a construção de projetos de vida.

Retomemos o documento que sistematiza a escuta dos estudantes brasileiros, a fim de evidenciar como as próprias percepções juvenis são organizadas e interpretadas no interior do debate sobre as finalidades do Ensino Médio.

[...] é mais comum entre os atores pesquisados a tendência em hierarquizar diferentes finalidades, atribuindo maior importância a apenas uma delas, em detrimento das outras. Um exemplo disso é a preparação para o vestibular que, de acordo com grande parte desses atores – principalmente alunos – é a principal finalidade do ensino médio, seguida da preparação para o mercado de trabalho. Tais horizontes não necessariamente se mesclam à atenção por uma educação para a cidadania, diferentemente do que é defendido pela atual LDB, que tende a integralizar finalidades, o que sugere que esse discurso ainda não foi efetivamente incorporado à prática docente e aos horizontes dos alunos, o que se demonstra ao longo deste capítulo (Abramovay; Castro, 2003, p. 163).

O enunciado evidencia uma tensão significativa entre o discurso normativo que orienta as políticas educacionais e os sentidos efetivamente atribuídos ao Ensino Médio pelos sujeitos que o vivenciam. Embora a legislação educacional brasileira, especialmente a LDB, proponha a articulação entre diferentes finalidades — formação para a cidadania, continuidade dos estudos e inserção no mundo do trabalho —, o que se observa é a predominância de uma lógica hierarquizante, na qual determinadas finalidades, como o acesso ao ensino superior, assumem centralidade.

Essa hierarquização não pode ser compreendida apenas como uma escolha individual dos estudantes, mas como efeito de uma construção histórica e discursiva que consolidou o Ensino Médio como etapa preparatória para o vestibular. Nesse sentido, os dados indicam a persistência de uma ordem de discurso que resiste às tentativas de reconfiguração propostas pelas reformas recentes. A noção de formação

integral, embora bastante mobilizada nos documentos oficiais, ainda não se traduz, de forma consistente, nos horizontes dos sujeitos escolares.

Desse modo, a escuta dos estudantes, longe de apenas confirmar expectativas institucionais, revela fissuras no projeto reformista, evidenciando que a incorporação de novos sentidos para o Ensino Médio depende não apenas da formulação de diretrizes, mas da transformação das práticas sociais e das condições concretas em que essas finalidades são produzidas e vividas.

Vale ressaltar que tal oscilação entre o esperado pelos jovens e o contido nas ideias reformistas, historicamente, foi alvo de debate no Brasil, e como estamos analisando, não foi superada na prática:

O ensino médio – assim como seus equivalentes históricos – sempre oscilou entre duas alternativas básicas: oferecer um ensino profissionalizante com caráter de terminalidade ou oferecer um ensino propedêutico voltado ao prosseguimento dos estudos em nível superior, cabendo ainda nessa segunda possibilidade a sua segmentação em função da área do curso superior que o aluno pretenda seguir.

Na prática, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971 ter instituído a profissionalização obrigatória em nível de 2º grau – atual ensino médio –, essa oscilação pendeu muito mais para um caráter propedêutico. No entanto, a profissionalização obrigatória não se efetivou e a determinação da LDB de 1971 foi revogada em 1982, até ser superada pela atual LDB, promulgada em 1996 (Abramovay; Castro, 2003, p. 27).

A retomada desse debate histórico permite compreender que a hierarquização das finalidades do Ensino Médio, evidenciada na escuta dos estudantes, não constitui um fenômeno recente, mas a atualização de uma tensão estrutural que atravessa a história da educação brasileira. A oscilação entre uma formação de caráter propedêutico e uma formação voltada à profissionalização configura-se como um elemento recorrente, que, embora tenha assumido diferentes formas ao longo do tempo, mantém uma relativa estabilidade em termos de sentidos predominantes.

Nesse percurso, observa-se que, mesmo em momentos em que políticas educacionais buscaram fortalecer a dimensão profissionalizante, como no caso da obrigatoriedade instituída pela LDB de 1971, a lógica propedêutica manteve sua centralidade. Isso indica que não se trata apenas de uma diretriz legal, mas de uma construção discursiva mais ampla, que associa o Ensino Médio à preparação para o ensino superior, conferindo a essa finalidade maior legitimidade social.

A predominância atribuída pelos estudantes à preparação para o vestibular pode ser interpretada como efeito de uma hegemonia discursiva historicamente

consolidada. Nesse sentido, as propostas contemporâneas que defendem a integração de finalidades (como a formação integral preconizada pela legislação atual) enfrentam limites que não se restringem ao plano normativo, mas dizem respeito à dificuldade de deslocar sentidos profundamente enraizados nas práticas sociais e nas expectativas construídas em torno dessa etapa de ensino.

Desse modo, a permanência dessa oscilação revela não apenas a continuidade de um problema histórico, mas também os limites das reformas educacionais em produzir rupturas efetivas, evidenciando que a reconfiguração das finalidades do Ensino Médio depende de transformações mais amplas nas relações entre educação, trabalho e mobilidade social.

3.2 A Geografia no discurso das Ciências Humanas

A inserção da Geografia no âmbito das CHSA, tal como proposta pelos documentos curriculares, não se configura apenas como uma reorganização pedagógica, mas como um processo discursivo que redefine sentidos, funções e fronteiras da disciplina no currículo escolar. Nesse contexto, a Geografia passa a ser mobilizada (como já evidenciado) no interior de uma racionalidade orientada por competências e habilidades, na qual seus conteúdos e categorias são articulados a finalidades formativas mais amplas, como a compreensão da realidade social, a formação cidadã e o desenvolvimento do protagonismo juvenil.

Entretanto, esse movimento não se constitui de forma homogênea ou consensual. Ao contrário, ele é atravessado por tensões que emergem de diferentes posições enunciativas no processo de elaboração curricular. As contribuições dos pareceristas à BNCC configuram-se, nesse sentido, como um espaço privilegiado de análise, na medida em que tornam visíveis disputas em torno da especificidade da Geografia, de seu papel na formação dos estudantes e das condições concretas de sua inserção no interior das Ciências Humanas.

Ao analisar essas falas, busca-se compreender como se produzem, reproduzem e contestam determinados sentidos sobre a Geografia Escolar, evidenciando não apenas alinhamentos com o discurso reformista, mas também resistências, críticas e preocupações que tensionam a organização curricular proposta.

Para compreender as bases dessa reconfiguração, é relevante retomar documentos normativos anteriores à BNCC, nos quais já se delineia uma organização curricular orientada por competências e pela integração das áreas do conhecimento. Nesse sentido, a Resolução CEB nº 3/1998 explicita, no âmbito das Ciências Humanas e suas Tecnologias, um conjunto de finalidades formativas que articulam dimensões cognitivas, sociais, culturais e tecnológicas, conforme o seguinte enunciado:

[...] a) Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e dos outros. b) Compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nelas intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos. c) Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos. d) Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos. e) Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural. f) Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver. g) Entender o impacto das tecnologias associadas às ciências humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social. h) Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para o planejamento, gestão, organização, fortalecimento do trabalho de equipe. i) Aplicar as tecnologias das ciências humanas e sociais na escola, no trabalho e outros contextos relevantes para sua vida (Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998, p. 5).

A análise desse enunciado permite identificar a constituição de uma matriz discursiva que desloca o foco do currículo de uma organização centrada em disciplinas para uma lógica orientada por competências e habilidades. Nesse movimento, o conhecimento deixa de ser apresentado como um fim em si mesmo e passa a ser mobilizado em função de finalidades mais amplas, como a compreensão da realidade social, o exercício da cidadania e a atuação diante de problemas concretos.

No interior dessa lógica, observa-se que os elementos tradicionalmente associados à Geografia — como a relação sociedade-natureza, a ocupação dos

espaços e a leitura da paisagem — aparecem incorporados a um conjunto mais amplo de objetivos formativos, sem que a disciplina seja explicitamente nomeada. Isso indica um processo de integração discursiva no qual os saberes geográficos são recontextualizados e passam a operar como parte de um campo mais abrangente, voltado à interpretação das dinâmicas sociais, culturais e econômicas.

O enunciado evidencia ainda que a integração da Geografia no interior das Ciências Humanas não se configura como um processo recente, mas como parte de uma trajetória discursiva que antecede a BNCC. Essa trajetória é marcada pela progressiva diluição das fronteiras disciplinares e pela centralidade de uma lógica formativa orientada por competências. A seguir, faremos uma análise das contribuições dos leitores críticos (pareceristas) da BNCC à época de sua elaboração, no ano de 2016; portanto, não se referem especificamente ao texto de sua versão final. Isso nos interessa na medida em que tais pareceres evidenciam as disputas e tensões em torno da forma como a Geografia foi inserida no contexto das CHSA no documento nacional.

A apresentação da área de Ciências Humanas na BNCC, conforme destacado por Nogueira (2016), evidencia um esforço de construção de coerência interna no documento, ao propor uma compreensão integrada do conhecimento ao longo da Educação Básica. Tal formulação, ao enfatizar o protagonismo do sujeito e a articulação entre diferentes dimensões da vida social, alinha-se a uma perspectiva formativa que busca superar a fragmentação disciplinar. No entanto, essa mesma integração, ao ser elevada à condição de princípio organizador, também inaugura um deslocamento importante: o foco deixa de recair sobre os campos disciplinares específicos e passa a privilegiar uma racionalidade mais ampla, orientada por competências e por uma leitura relacional da realidade.

No que diz respeito a apresentação das áreas, mais particularmente a de **Ciências Humanas**, percebe-se que o documento mantém uma coerência teórico-metodológica com os princípios do documento na sua totalidade, qual seja, mesmo considerando a pluralidade teórico-metodológica, assume como direcionamento o pressuposto que considera as relações do homem com o mundo uma relação de existência, sendo assim o "ser humano, como protagonista de sua existência" (p. 236). A apresentação da área de ciências humanas define os componentes que se relacionarão e chama atenção no sentido de que o "o ensino das Ciências Humanas acontecerá ao longo de toda a Educação Básica" (p.236). Assim, o estudante compreenderá a ideia de ciência menos fragmentada desde os primeiros anos de escolarização. Desta forma, a Área de Ciências Humanas acompanha a totalidade da proposta do documento, no sentido de indicar uma ideia de continuidade no

processo de aprendizagem, considerando as etapas e o desenvolvimento cognitivo, porém não abrindo mão de que o conhecimento se constrói integrado, e no que diz respeito a área de Ciências Humanas, constrói-se na articulação entre espaço, tempo, relações sociais, políticas, culturais, simbólicas e religiosos de cada ser e seu grupo. E esse entendimento se dará independente das etapas, será o eixo norteador de todo o documento (Nogueira, 2016, n.p., grifos no original).

Esse movimento se intensifica no Ensino Médio, quando, como aponta a referida autora, há a ampliação da complexidade dos debates e a incorporação de novos componentes curriculares, como Filosofia e Sociologia. A interdisciplinaridade aparece, nesse contexto, como estratégia central para dar conta da densidade dos fenômenos sociais. Contudo, ao mesmo tempo em que se afirma a integração, preserva-se discursivamente a ideia de especificidade dos componentes. Essa coexistência revela uma tensão constitutiva do próprio modelo: integrar sem dissolver completamente as disciplinas, ainda que, na prática, os limites entre elas se tornem mais difusos.

No que diz respeito, especificamente, a área de Ciências Humanas no Ensino Médio, esse tem incluído as disciplinas de Sociologia e Filosofia ampliando o nível de conhecimento dos estudantes e trazendo discussões mais complexas. O ensino Médio sai do foco do sujeito para o de sociedade. Porém, como previsto nos princípios do documento, sem perder a ideia de que em meio as relações sociais há, também, relações de existência. A área prevê para o Ensino Médio a intensificação de ações interdisciplinares já que nesta etapa, mais dois componentes integralizam a área e novos conceitos são introduzidos além de uma discussão de caráter mais crítico a respeito das questões sociais, culturais, políticas e econômicas. Percebe-se que as etapas distribuídas na área de Ciências Humanas consolidam a proposta do documento. Consideramos importante e pertinente a estratégia do documento de construir um texto de apresentação da área de Ciências Humanas e, dessas, por etapa de aprendizagem, pois coloca em evidência os caminhos que os componentes terão que traçar sem perder a ideia de integração (Nogueira, 2016, n.p.).

Ao tratar da centralidade das categorias espaço e tempo na compreensão das desigualdades sociais e ambientais, o documento reforça a pertinência da Geografia no interior da área. Entretanto, como sugere a análise, essa inserção se dá mais como contribuição a um projeto formativo mais amplo do que como afirmação de sua autonomia epistemológica. A Geografia é mobilizada como ferramenta de leitura da realidade, mas não necessariamente como campo de produção de conhecimento com lógica própria, o que já indica um dos deslocamentos centrais produzidos pelo discurso das Ciências Humanas.

A área de Ciências Humanas no Ensino Médio traz o estudante à discussão de sua temporalidade e espacialidades voltadas para os problemas das desigualdades sociais e ambientais, sempre ressaltando as experiências vividas [...] O documento no que diz respeito a apresentação da área e sua integração com seus componentes demonstra uma coerência lógica em sua construção, mantendo o sentido da interdisciplinaridade, pois, procurou demonstrar o papel de cada componente na área, de forma que estes mantenham suas especificidades sem fugir dos eixos integradores (Nogueira, 2016, n.p.).

Essa questão torna-se mais evidente quando se considera a crítica de Couto (2016)⁵, que problematiza a própria noção de áreas do conhecimento como uma classificação arbitrária. Ao afirmar que não há uma epistemologia das áreas, mas das disciplinas, o autor tensiona diretamente a base conceitual que sustenta a organização curricular proposta. No caso da Geografia, essa tensão é ainda mais significativa, dado seu caráter híbrido, historicamente situado entre as ciências humanas e naturais. Assim, sua inserção nas Ciências Humanas não resolve sua identidade epistemológica, mas, ao contrário, evidencia suas ambiguidades constitutivas.

Nessa direção, a reflexão de Chervel (1990) contribui para compreender que as disciplinas escolares não se reduzem a simples agrupamentos de conteúdos ou divisões administrativas do currículo. Ao contrário, constituem-se historicamente como formas específicas de organização do saber escolar, dotadas de relativa autonomia, lógica interna e finalidades próprias. Assim, ao problematizar a noção de disciplina, o autor evidencia que os componentes curriculares possuem trajetórias históricas e modos particulares de legitimação no interior da escola, aspecto que tensiona propostas curriculares orientadas pela diluição das fronteiras disciplinares em áreas mais amplas do conhecimento.

Logo após a I Guerra Mundial, enfim, o termo “disciplina” vai perder a força que o caracterizava até então. Torna-se uma pura e simples rubrica que classifica as matérias de ensino, fora de qualquer referência às exigências da formação do espírito. Basta dizer o quanto é recente o termo que utilizamos atualmente: no máximo uns sessenta anos. Mas, ainda que esteja enfraquecido na linguagem atual, ele não deixou de se conservar e trazer à língua um valor específico ao qual, nós, queiramos ou não, fazemos inevitavelmente apelo quando empregamos. Com ele, os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escola, independentes numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer

⁵ No caso específico do professor Marcos Antônio Campos Couto, não foi possível obter acesso ao parecer original no site da BNCC, razão pela qual optamos por utilizar o texto por ele publicado na Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE), conforme indicado nas referências ao final da tese.

dizer a sua própria história. Além do mais, não tendo sido rompido o contato com o verbo disciplinar, o valor forte do termo está sempre disponível. Uma “disciplina”, é igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e arte (Chervel, 1990, p. 180).

É justamente nesse contexto que Couto (2016) questiona a centralidade assumida pelas áreas do conhecimento nas políticas curriculares contemporâneas, argumentando que tais áreas não constituem campos epistemológicos autônomos, mas agrupamentos produzidos no interior das reformas educacionais:

As grandes áreas do conhecimento do ENEM e das Diretrizes Curriculares e, agora, da BNCC, são apenas uma classificação arbitrária dos campos científicos. Não constituem ciência! Não há uma epistemologia das ciências humanas ou naturais, mas das disciplinas e campos científicos que se constituíram a partir do século XVIII e sobretudo no século XIX, através de uma história marcada por diferentes tendências filosóficas e variadas experiências positivas e negativas de integração. A linguagem é inerente ao fazer científico: todas as ciências constituem-se através de e se materializam em linguagens. A geografia nunca se encaixou perfeitamente nas ciências humanas e nem nas ciências naturais, pois aborda temas humanos e naturais, por força da filosofia neo-kantiana na virada do século XIX para o XX. Da mesma forma, o ser humano pode ser interpretado como um sujeito-objeto de estudo da história natural e, simultaneamente, social (Couto, 2016, p. 191).

No plano das práticas pedagógicas, Suertegaray (2016) chama atenção para os limites concretos da interdisciplinaridade. Embora valorizada no discurso, sua efetivação esbarra na formação disciplinar dos professores, que tende a dificultar, e, por vezes, a resistir, à integração proposta. Isso revela uma disjunção entre o nível prescritivo do currículo e as condições reais de sua implementação, indicando que a interdisciplinaridade, longe de ser um dado, constitui-se como um campo de disputa no interior da prática docente.

No Ensino Médio, é valorizada a articulação entre e intra áreas do conhecimento. Aqui visualiza-se uma perspectiva de base interdisciplinar, sem contudo desconstruir a disciplinaridade. Esta perspectiva de educação, já bastante difundida e avaliada exige uma discussão ampliada, pois o corpo disciplinar construído desde a formação do professor, dificulta a promoção desta prática e, mais do que isto, promove, negação dessa prática, na medida em que compreende, interdisciplinaridade como restrição a suas práticas disciplinares (Suertegaray, 2016, n. p.).

Essa dificuldade se amplia quando se observa a forma como o protagonismo estudantil é mobilizado no discurso curricular. Ainda segundo a autora, embora haja

ênfase na autonomia e na participação dos estudantes, não se explicitam os caminhos que possibilitem a transição do protagonismo individual para o coletivo. Tal lacuna sugere que determinadas categorias, embora recorrentes no discurso, operam mais como enunciados normativos do que como orientações efetivamente operacionalizáveis no cotidiano escolar.

No EM, as ações interdisciplinares e transversais devem intensificar-se e incorporar conhecimentos prévios e expectativas dos educandos. O texto indica a importância de mobilizar estudantes para o protagonismo social, entretanto, os exemplos, muito embora, sejam de protagonismo e de autoria dos estudantes, não explicitam, como, a partir de um protagonismo individual como chegar ao protagonismo social. Para além de leituras, registros e trabalhos de campo em diferentes linguagens, por exemplo, seria necessário o desenvolvimento de práticas que busquem a resolução de problemas identificados (Suertegaray, 2016, n. p.).

No âmbito conceitual, as críticas dirigidas à utilização de termos como “não-humano” evidenciam outro nível de tensionamento. Ao buscar atualizar a linguagem da Geografia, o texto curricular introduz formulações que, em vez de esclarecer, podem obscurecer conceitos fundamentais, como o de natureza. Como aponta Suertegaray (2016), esse tipo de inovação terminológica, quando descontextualizada, tende a produzir distanciamento entre o discurso acadêmico e a prática docente, dificultando a mediação pedagógica. Outra questão diz respeito ao fato de que esse recurso discursivo passa a ser utilizado na tentativa de evitar questionamentos da comunidade disciplinar a respeito das interpretações que o conceito de natureza tem assumido ao longo da história.

A construção teórica sobre a constituição da Geografia como ciência é ampla e questionável. Dizer que a Geografia se interessa pelas relações dinâmicas entre elementos humanos e não-humanos, materiais e imateriais (p.265) implica em ocultar o conceito de natureza numa construção dita não-humana de difícil compreensão e não usual, inclusive, contemporaneamente, no contexto deste componente curricular. Por exemplo, em sala de aula, um professor ao se referir à chuva, vai considerar este elemento do clima - e o próprio clima - nas suas aulas, textos e diálogos com os alunos como um elemento não-humano? Isto posto, parece indicar apenas um modismo na construção textual, que dificulta ao professor o efetivo entendimento do que seja a natureza e a sua socialização humana. Como sugestão, penso que seria mais adequado, ao falar de natureza, explicar as suas diferentes concepções, aqui podendo incluir as suas variantes em relação aos conjuntos de sociedades nas quais vivemos. Pensar naturezas, como conceito, é mais significativo, em especial quando se deseja valorizar sociedades diferentes. O termo utilizado não humano, se não for contextualizado, revela uma generalização e abstração que não permite compreender que, hoje muito do que está inserido no dito não humano já é também humano (Suertegaray, 2016, n. p.).

Essa mesma problemática se manifesta na utilização do conceito de espacialidade. Ao substituir categorias mais consolidadas sem a devida explicitação, o discurso curricular corre o risco de produzir ambiguidades interpretativas. As indagações levantadas sobre o significado de espacialidade e sua relação com conceitos clássicos da Geografia indicam que a busca por renovação conceitual nem sempre é acompanhada de clareza teórico-metodológica, o que impacta diretamente a compreensão do professor.

Ao trazer, no texto, o espaço geográfico como categoria central da Geografia e explicá-lo como sendo produto da interação entre diferentes grupos de pessoas e o meio, constituindo espacialidades, revela-se uma contradição com o primeiro parágrafo, na medida em que meio para um grande número de geógrafos clássicos era entendido como natureza, ou seja, seria o meio um não-humano? Por outro lado, se construímos espacialidades, são espacialidades humanas, portanto, o meio pode ser também humano. Além disso, o que se deixa dizer quando se refere a construção de espacialidades? É fundamental explicar o que é espacialidade para uma melhor compreensão do texto. Há uma substituição no discurso geográfico contemporâneo do conceito de forma, preocupação central da Geografia Clássica, para espacialidade. Resta perguntar o que é entendido como espacialidade é o espaço geográfico manifestado em suas formas, processos e representações? (Suertegaray, 2016, n. p.).

Além disso, ao desconsiderar a dimensão temporal do espaço, como destaca Suertegaray (2016), o texto reduz a complexidade analítica da Geografia, afastando-se de formulações consolidadas que compreendem o espaço como uma acumulação desigual de tempos. Tal simplificação evidencia como determinadas escolhas discursivas podem implicar perdas teóricas significativas.

Por outro lado, indicar a constituição de espacialidades deixa de considerar que o espaço é também tempo ou “acumulação desigual de tempo”, simultaneidade de tempo. O texto pretende inovar nas terminologias e produz um sentido que se torna incompreensível aos professores (Suertegaray, 2016, n. p., aspas no original).

Outro ponto de tensão refere-se à relação entre a Geografia e os demais componentes da área. Embora o documento reconheça a importância da articulação interdisciplinar, segundo a autora, há uma tendência a restringir certos debates, como o ambiental, a abordagens pouco problematizadas, como a sustentabilidade. A ausência de explicitação das disputas conceituais em torno desses temas limita o

potencial crítico do currículo, especialmente quando este se propõe a formar para a cidadania.

Ao estabelecer as relações da Geografia com os demais componentes curriculares da área das Ciências Humanas, apresenta-se no texto uma série de exemplos com os quais concordamos. Entretanto, não se pode esquecer, como foi dito no parágrafo inicial do texto referente à Geografia, que este componente, como ciência humana, interage com as ciências naturais, portanto, há um diálogo fecundo relativo à diferentes temas, dentre os quais destacamos a questão ambiental. Lembra-se que a questão ambiental não é exclusivamente vinculada à sustentabilidade, que aliás aparece nos objetivos das ciências humanas, sem conceituação. É importante lembrar que há significativo debate sobre o sentido dado a esse termo em diferentes concepções de mundo. Este debate não aparece no texto da BNCC e, se a proposta aqui é desenvolver a cidadania, há a necessidade de explicitar esta divergência conceitual (Suertegaray, 2016, n. p.).

Essa limitação também se expressa na ênfase atribuída à dimensão cultural em detrimento de aspectos materiais e conflitivos da realidade social. Ao privilegiar representações e identidades, o discurso curricular pode obscurecer questões relacionadas às desigualdades, aos riscos e às contradições que estruturam o espaço geográfico. Tal escolha não é neutra, mas revela uma orientação específica sobre o que deve ser ensinado e problematizado.

O texto referente ao componente Geografia, seus pressupostos e objetivos demonstra uma preocupação com um ensino centrado na diversidade étnica e na análise em grande parte, sob a perspectiva culturalista. Trata do sujeito no lugar, no mundo a partir da alteridade, faz referências as linguagens para compreender o mundo. Enfatiza representações e deixa obscurecida a dimensão material da vida, os conflitos, os riscos, as incertezas. Em grande parte, estes são princípios presentes na BNCC. Entretanto, ao analisar os objetivos do EF e EM, visualizam-se outras dimensões analíticas do corpo teórico conceitual atual da Geografia não dimensionadas no texto do componente Geografia (Suertegaray, 2016, n. p.).

A defasagem apontada por Vlach (2016) entre os objetivos gerais da área e sua operacionalização na Geografia explicita, mais uma vez, a dificuldade de tradução entre diferentes níveis do discurso curricular. A interdisciplinaridade aparece como solução, mas sua efetividade depende de condições que não são plenamente consideradas no documento, o que reforça a distância entre prescrição e prática.

Constata-se uma defasagem considerável entre a "Apresentação da Área de Ciências Humanas" (p. 257) e os objetivos de aprendizagem da Geografia. Os objetivos gerais da área de Ciências Humanas são pertinentes. Problema: como realizá-los na disciplina Geografia? Acima, já coloquei os riscos de se elencar - apenas isso - as quatro dimensões formativas da Geografia. A

interdisciplinaridade é uma ferramenta importante para atingir os referidos objetivos. Por sinal, ela aparece no texto do componente Geografia (Vlach, 2016, n. p., aspas no original).

Nesse contexto, as sugestões de reorganização por eixos temáticos indicam uma tentativa de tornar o currículo mais inteligível e operacionalizável. Ao propor uma estrutura que articule conteúdos de forma mais coerente ao longo dos anos, Nogueira (2016) aponta para a necessidade de mediações que aproximem o texto curricular da realidade escolar, sem reduzir sua complexidade.

Sugerimos que estas dimensões sejam tratadas como formadoras do componente curricular Geografia no sentido de um diálogo teórico-metodológico, e que sejam construídos eixos temáticos por ano, pois essas dimensões se repetem em todos os anos e muitas vezes não refletem os objetivos que estão indicados em cada ano. As dimensões formadoras estariam descritas no texto introdutório do componente, mas não como eixos. Penso que o componente curricular Geografia não apresentou eixos como propõe o documento, esses poderiam ser construídos indicando conteúdos que estão refletidos já nos objetivos de aprendizagem. Não como conteúdos pontuais, pois isto não é papel de um documento de caráter comum e nacional, mas temas amplos e integradores que direcionassem os conteúdos que deveriam ser priorizados naquele eixo. Como salientamos os objetivos de aprendizagem aqui propostos já contém ideia de conteúdos, caberia apenas agrupar por eixos (Nogueira, 2016, n.p.).

Entretanto, a questão da formação de professores emerge como um dos pontos mais críticos desse processo. Como questiona Vlach (2016), não há clareza sobre as condições concretas para que as mudanças propostas se efetivem. A ausência de políticas consistentes de formação continuada compromete a implementação do currículo, evidenciando uma lacuna estrutural entre formulação e execução.

A BNC pontua a necessidade de mudanças na formação de professores. Pergunto: há alguma proposta (mais uma!!!) sendo preparada, discutida, para que esse processo de formação realmente mude? Universidades, secretarias estaduais e municipais envolvidas, professores/as das redes de ensino exercendo a docência estão participando dessa discussão? Há algum calendário etc.?) (Vlach, 2016, n. p.).

Essa lacuna se articula com a crítica de Kaercher (2016), que problematiza a tendência de transformar o ensino em mera transmissão de conteúdos. Ao enfatizar a necessidade de desenvolver a capacidade interpretativa e analítica, o autor desloca o foco da quantidade de conteúdos para a qualidade das aprendizagens. Ao mesmo tempo, denuncia o efeito de sobrecarga e culpabilização docente gerado pela extensa listagem de objetivos de aprendizagem.

Ou seja, a base não pode reforçar uma concepção epistemológica de educar como sinônimo de informar. Isso levará a perseguir os ao [direitos e objetivos de aprendizagem] de forma corrida e mecanicista. Correr com o 'conteúdo'. Que a base explicita uma concepção epistemológica que cresça a capacidade interpretativa e analítica da G [Geografia] para entender de forma plural e contraditória os fenômenos (sociais e naturais sempre de forma relacional) que estudamos. Isso precisa ser claro até para diminuir a pressão sobre os professores da EB [Educação Básica]: eles não precisam 'saber tudo' ou 'ensinar tudo' dos (imensos) ao [direitos e objetivos de aprendizagem]! Eles podem, mais do que ensinar 'fatos' ou 'dados' promover a postura indagativa e curiosa dos alunos. Eis a armadilha que a listagem dos o a pode engendrar: tornar o professor inseguro e 'culpado', pois não viu os ao [direitos e objetivos de aprendizagem] número 1, 9 e 11, por exemplo. E, note que alguns ao [direitos e objetivos de aprendizagem] – eu diria muitos - (é fácil ver isso em qualquer ano) são verdadeiros programas de curso universitário, tamanha a vastidão! (Kaercher, 2016, p. 11, marcas no original).

Por outro lado, a defesa da centralidade da instrução, conforme Couto (2016), recoloca o papel do ensino sistematizado na formação dos sujeitos. Essa perspectiva tensiona a ênfase excessiva na aprendizagem autônoma, reafirmando a importância da mediação docente e dos conhecimentos acumulados historicamente.

[...] é possível concluir que é a instrução (o ensino sistematizado) - organizada de determinada maneira – que pode provocar transformações na personalidade. Instrução entendida como o processo ensino-aprendizagem - a relação dos professores com os alunos e entre eles - e como a socialização do universo simbólico-cultural acumulado pela sociedade através da ciência, da técnica, da arte e da cultura (Couto, 2016, p. 190).

Ao situar a ênfase na aprendizagem no contexto de reformas educacionais orientadas por demandas do sistema produtivo, evidencia-se que o discurso curricular não pode ser compreendido isoladamente. Como aponta Couto (2016), ele se insere em um movimento mais amplo, vinculado à lógica da empregabilidade e à reconfiguração das finalidades da educação básica.

Por outro lado, a ênfase na aprendizagem está coerente com documentos internacionais que defendem a reforma da educação básica a partir das necessidades do atual momento do sistema produtivo capitalista, da preparação de recursos humanos para o mercado de trabalho e para a cultura da empregabilidade [...]. A partir da Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990, financiada pela Unesco, Unicef, Pnud e Banco Mundial), foi proposto aos países pobres aumentar a escolaridade e erradicar o analfabetismo sem aumentar exageradamente os recursos financeiros e humanos e, sobretudo, que a educação básica desenvolva as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA), ou seja, aquelas que garantam aos alunos gerar algum tipo de renda (empreendedorismo) ou a sua empregabilidade; educação para a paz e tolerância, respeito à diversidade, propositiva e empreendedora (Couto, 2016, p. 190).

Diante desse quadro, verifica-se que a inserção da Geografia no discurso das Ciências Humanas não se limita a uma reconfiguração organizacional do currículo, mas constitui um processo mais amplo de rearticulação discursiva, no qual se disputam sentidos acerca do conhecimento, da formação e do papel da escola. Ao mesmo tempo em que a disciplina é reafirmada como fundamental para a leitura da realidade, sobretudo pela centralidade das categorias espaço e tempo, observa-se sua progressiva subsunção a uma racionalidade orientada por competências, pela interdisciplinaridade e por finalidades formativas de caráter mais geral.

Esse movimento, revela tensões entre integração e especificidade, entre inovação e tradição, entre prescrição e prática, evidenciando que o currículo configura-se como um espaço de disputa hegemônica no qual diferentes projetos de formação se confrontam. Assim, compreender a Geografia Escolar no interior das Ciências Humanas implica reconhecê-la não apenas como componente curricular, mas como campo em permanente negociação, cujos sentidos são produzidos, contestados e reconfigurados no interior das práticas discursivas que estruturam as políticas educacionais.

3.3 A Geografia no discurso da Base Nacional Comum

Analisa-se a presença da Geografia no contexto da BNCC, compreendendo-a como um documento normativo que orienta e produz sentidos para a organização do currículo da Educação Básica. Mais do que estabelecer competências e habilidades a serem desenvolvidas na área, a BNCC define princípios, unidades temáticas e recortes conceituais que estruturam a forma como o componente de Geografia é concebido e ensinado nas diferentes etapas da escolarização. Nesse movimento, o documento não apenas prescreve conteúdos, mas também institui uma determinada racionalidade pedagógica e discursiva para o ensino de Geografia no contexto educacional brasileiro.

No contexto da reformulação do Ensino Médio, os documentos curriculares enfatizam a continuidade entre as etapas da Educação Básica, destacando a necessidade de consolidação das aprendizagens anteriormente desenvolvidas e sua progressiva complexificação. Essa perspectiva reforça uma concepção de currículo

orientada pelo desenvolvimento de competências e habilidades, articuladas não apenas ao domínio de conhecimentos específicos, mas também à formação de disposições subjetivas voltadas à vida em sociedade. Nesse sentido, evidencia-se uma orientação formativa que busca integrar dimensões cognitivas, práticas e valorativas no processo educativo.

O Novo Ensino Médio propõe a consolidação e o aprofundamento da aprendizagem iniciada no Ensino Fundamental de modo que os estudantes desenvolvam habilidades e competências que se concretizam em atitudes e valores (Amazonas, 2021, p. 9).

A formulação apresentada evidencia uma racionalidade pedagógica centrada na ideia de progressão contínua da aprendizagem, na qual o Ensino Médio assume a função de aprofundar e consolidar os conhecimentos construídos no Ensino Fundamental. Ao enfatizar o desenvolvimento de habilidades e competências que se materializam em atitudes e valores, o texto curricular amplia o escopo da aprendizagem escolar para além da dimensão cognitiva, incorporando elementos de ordem comportamental e ética. Essa articulação sugere que o processo formativo não se limita à aquisição de conteúdos disciplinares, mas se orienta também pela produção de disposições subjetivas alinhadas a determinados projetos de sociabilidade, nos quais conhecimentos, práticas e valores são mobilizados de forma integrada no percurso formativo dos estudantes.

No desenvolvimento das discussões sobre a área de CHSA no currículo do Ensino Médio, a Geografia é apresentada a partir de uma fundamentação epistemológica que busca delimitar seu objeto de estudo e sua especificidade no interior das ciências humanas. Nesse sentido, o documento curricular recorre a referenciais teóricos da própria tradição geográfica para sustentar a compreensão da disciplina, articulando-a à relação entre sociedade e natureza como elemento estruturante de sua abordagem.

A **Geografia** é uma ciência que tem no homem e em sua relação com o meio o seu objeto de estudo. Conforme Moreira, “a relação homem-meio é o eixo epistemológico da Geografia. Entretanto, para adquirir uma feição geográfica, a relação homem-meio deve estruturar-se na forma combinada da paisagem, do território e do espaço” [...] (Amazonas, 2021, p. 361, grifos no original).

A formulação apresentada mobiliza uma concepção clássica da Geografia ao situar a relação entre sociedade e natureza como fundamento epistemológico da disciplina. No entanto, ao ser incorporada ao documento curricular, essa relação não aparece de forma isolada, mas é reconfigurada a partir da necessidade de sua organização em categorias conceituais específicas, que passam a estruturar a inteligibilidade do campo no ensino.

Observa-se, nesse movimento, uma operação discursiva de sistematização do pensamento geográfico, na qual a complexidade da relação homem-meio é traduzida em um conjunto delimitado de categorias que passam a funcionar como referência para sua compreensão escolar. Esse processo produz um efeito de estabilização do saber geográfico, ao estabelecer mediações conceituais relativamente fixas que orientam a leitura da realidade.

A organização curricular proposta não apenas recupera uma tradição teórica da disciplina, mas também a recontextualiza em função de uma lógica pedagógica que privilegia a operacionalização do conhecimento. Assim, o discurso curricular contribui para delimitar o modo como a Geografia pode ser ensinada e compreendida na escola, ao instituir categorias que adquirem estatuto de referência normativa para a interpretação do espaço geográfico.

No âmbito da organização curricular do Ensino Médio no Amazonas, a área de CHSA assume um papel central na formação integral dos estudantes, ao articular dimensões cognitivas e éticas orientadas por princípios que buscam fortalecer uma educação comprometida com a cidadania e com a convivência democrática. Essa perspectiva formativa evidencia a intenção de superar abordagens meramente conteudistas, enfatizando a construção de sujeitos capazes de compreender a complexidade das relações sociais e de se posicionar criticamente diante das dinâmicas que estruturam a vida em sociedade.

No desenvolvimento da proposta curricular das CHSA, observa-se uma ênfase crescente na dimensão formativa da educação, que ultrapassa a transmissão de conteúdos e se orienta pela constituição de sujeitos éticos e socialmente implicados. Essa orientação evidencia uma articulação entre conhecimento e valores, na qual a formação escolar é concebida como espaço privilegiado para a construção de disposições cognitivas e ético-políticas voltadas à convivência democrática e ao

reconhecimento da diversidade. O documento curricular explicita os princípios que fundamentam essa perspectiva formativa:

A área das CHSA propõe uma formação ética e cognitiva com base nos princípios da justiça, solidariedade humana, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, compreensão e reconhecimento das diferenças, respeito aos Direitos Humanos e à interculturalidade, assim como o combate aos preconceitos de qualquer natureza (Amazonas, 2021, p. 361).

A formulação apresentada evidencia uma concepção de formação escolar fortemente orientada por princípios normativos de natureza ética e política, que passam a estruturar o horizonte de sentido da área de CHSA. Ao mobilizar categorias como justiça, solidariedade, autonomia e liberdade, o discurso curricular produz uma racionalidade formativa que articula o desenvolvimento cognitivo à constituição de valores socialmente desejáveis, vinculados à convivência democrática.

Ao enfatizar o reconhecimento das diferenças, o respeito aos Direitos Humanos e à interculturalidade, o texto amplia o escopo da formação para abarcar a gestão da diversidade como elemento central do processo educativo. Nesse movimento, o currículo não apenas organiza conteúdos e competências, mas também institui um conjunto de princípios normativos que orientam a leitura da realidade social e definem parâmetros de conduta e interpretação do mundo, conferindo à educação um papel explícito na formação ética dos sujeitos.

No contexto da reconfiguração curricular do Ensino Médio no Amazonas, observa-se um movimento de alinhamento entre as diretrizes nacionais e as especificidades regionais, especialmente no que se refere à organização por competências e habilidades. A PCP-EM, articulada ao RCA-EM na área de CHSA, constitui um exemplo desse processo de reestruturação, ao integrar os princípios da BNCC com adaptações locais voltadas às demandas educacionais do estado.

A Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio articula-se com o RCAEM referente à área de CHSA. O documento estrutura-se com 6 competências específicas, correlacionadas com as 10 competências gerais da BNCC. Tendo 46 habilidades a serem trabalhadas ao longo das três séries do Ensino Médio, sendo 14 delas criadas, exclusivamente, para o Estado do Amazonas (identificadas com a sigla AM no final do código alfanumérico) (Amazonas, 2021, p. 361).

A estrutura apresentada evidencia uma forte centralidade do paradigma das competências como eixo organizador do currículo, ao estabelecer a correlação direta

entre competências específicas e competências gerais da BNCC, o que reforça a lógica de padronização curricular em escala nacional. Ao mesmo tempo, a presença de 46 habilidades distribuídas ao longo das três séries do Ensino Médio indica uma tentativa de operacionalização detalhada do processo formativo, orientando de forma prescritiva o trabalho pedagógico.

Nesse conjunto, destaca-se a criação de 14 habilidades específicas identificadas com a sigla AM, o que sinaliza uma estratégia de adaptação territorial do currículo, incorporando elementos considerados próprios da realidade amazônica. Entretanto, essa regionalização aparece tensionada pela estrutura geral do documento, uma vez que as competências e habilidades permanecem fortemente ancoradas em uma matriz normativa nacional, o que sugere uma autonomia relativa na produção curricular local, marcada pela coexistência entre padronização e contextualização.

No processo de reconfiguração curricular das CHSA no Estado do Amazonas, observa-se uma reestruturação significativa das categorias de organização do conhecimento propostas pela BNCC. Essa reordenação não se limita a uma mudança terminológica, mas expressa uma forma específica de seleção, hierarquização e distribuição dos saberes escolares, que incide diretamente sobre os modos de ensinar e aprender na etapa do Ensino Médio. Nesse contexto, o documento curricular amplia e redefine as categorias originalmente estabelecidas pela BNCC, reorganizando-as em novas unidades temáticas que passam a orientar a abordagem pedagógica da área.

As quatro categorias propostas pela BNCC para a área de CHSA foram subdivididas em seis e passaram a ser denominadas de Unidades Temáticas, que estão apresentadas neste (sic) documento como: Pensamento, Crença e Ciência; Natureza, Cultura e Sustentabilidade; Territórios, Fronteiras e Redes; Economia e Trabalho; Identidade, Diversidade e Equidade; e, Sociedade, Política e Ética (Amazonas, 2021, p. 362).

As quatro categorias originalmente previstas pela BNCC para a área de CHSA são reestruturadas e ampliadas no currículo amazonense, passando a seis Unidades Temáticas: Pensamento, Crença e Ciência; Natureza, Cultura e Sustentabilidade; Territórios, Fronteiras e Redes; Economia e Trabalho; Identidade, Diversidade e Equidade; e Sociedade, Política e Ética. Essa ampliação revela um movimento discursivo de refinamento e especificação dos campos de abordagem, ao mesmo

tempo em que produz uma reorganização epistemológica dos saberes das Ciências Humanas. Ao fragmentar e rearticular as categorias em unidades temáticas mais delimitadas, o currículo reforça uma lógica de operacionalização do conhecimento, favorecendo sua tradução em competências e habilidades mensuráveis.

Essa reconfiguração evidencia a tentativa de equilibrar dois movimentos simultâneos: a manutenção da estrutura orientada pela BNCC e a incorporação de recortes temáticos que buscam aproximar o currículo das especificidades socioculturais do contexto amazônico.

Entretanto, ao reorganizar os campos clássicos das Ciências Humanas em unidades temáticas articuladas a eixos como sustentabilidade, diversidade e redes, o documento também desloca o foco de uma abordagem mais disciplinar para uma perspectiva fortemente interdisciplinar e funcional. Esse deslocamento não é neutro, pois expressa uma racionalidade curricular alinhada a demandas contemporâneas de formação por competências, ao mesmo tempo em que reconfigura as fronteiras entre os saberes históricos, geográficos, sociológicos e filosóficos.

CAPÍTULO 4

A GEOGRAFIA NO CURRÍCULO AMAZONENSE

Neste capítulo, a análise desloca-se para a materialização dos discursos curriculares na Geografia Escolar, com foco na PCP-EM (2021). Busca-se compreender de que modo os enunciados que estruturam as reformas educacionais recentes e as concepções históricas da disciplina são recontextualizados no interior do currículo amazonense, produzindo determinadas formas de significação para o ensino de Geografia. Nesse movimento, evidencia-se como a disciplina é atravessada por discursos que orientam tanto sua organização epistemológica quanto suas finalidades formativas no contexto escolar.

4.1 A Geografia Escolar e a reprodução dos discursos da área

A pesquisa mostra de que modo a Geografia Escolar incorpora e/ou reconfigura enunciados oriundos da área de CHSA, investigando as matrizes discursivas que são legitimadas quando a disciplina passa a ser organizada sob a lógica da integração por área. Nesse movimento, analisa-se como determinados discursos passam a orientar a organização do conhecimento escolar, definindo ênfases, recortes e formas de abordagem da realidade, ao mesmo tempo em que outros são deslocados ou ressignificados no interior da proposta curricular.

No desenvolvimento da organização curricular das Ciências Humanas, os documentos normativos da Educação Básica estabelecem uma progressão entre as etapas de ensino que articula a ampliação das capacidades cognitivas à complexificação dos objetos de análise. Nesse enquadramento, a passagem do Ensino Fundamental ao Ensino Médio é concebida como um movimento de aprofundamento conceitual e de ampliação do escopo analítico da área, especialmente no que se refere à compreensão das dinâmicas sociais em suas múltiplas dimensões.

A área de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental, define aprendizagens centradas na análise, comparação, interpretação e construção de argumentos, por meio da utilização de conceitos e recursos fundantes da

área. No Ensino Médio, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas amplia essa base conceitual e, mantendo referência às principais categorias da área, concentra-se na análise e na avaliação das relações sociais, dos modelos econômicos, dos processos políticos e das diversas culturas (Brasil, 2017b, p. 470-471).

A formulação apresentada evidencia uma lógica de continuidade que organiza a área de Ciências Humanas a partir de uma progressiva sofisticação das operações cognitivas mobilizadas pelos estudantes. No Ensino Fundamental, o foco recai sobre práticas analíticas básicas, como interpretação, comparação e construção de argumentos, sustentadas pela utilização de conceitos estruturantes da área. Já no Ensino Médio, observa-se uma ampliação desse horizonte formativo, com a incorporação de análises mais complexas envolvendo relações sociais, modelos econômicos, processos políticos e diversidade cultural. A área passa a assumir um caráter mais sistemático de leitura e avaliação da realidade social, o que indica não apenas um aumento de complexidade conceitual, mas também uma reorientação do papel formativo das Ciências Humanas, que passam a privilegiar uma abordagem mais abrangente e integradora dos fenômenos sociais.

No contexto da organização curricular da área de CHSA na BNCC, observa-se a consolidação de uma orientação formativa que articula a ampliação das aprendizagens cognitivas à incorporação de princípios ético-normativos como fundamento da ação educativa. Nesse sentido, o documento não apenas define os percursos de continuidade entre as etapas da Educação Básica, mas também explicita os referenciais valorativos que devem orientar a formação dos estudantes no Ensino Médio, conforme indicado no recorte a seguir.

A BNCC na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre orientada para uma educação ética. Entendendo-se ética como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio, essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos (Brasil, 2017b, p. 547).

O enunciado evidencia a centralidade de uma educação orientada por princípios éticos que estruturam tanto a organização curricular quanto a finalidade formativa da área. Ao articular conceitos como justiça, solidariedade, livre-arbítrio,

direitos humanos, interculturalidade e combate aos preconceitos, o texto mobiliza um repertório normativo que já havia sido identificado anteriormente em discursos de organismos internacionais, especialmente no âmbito das orientações da Unesco, reforçando um campo de convergência discursiva em torno da formação para a cidadania global e para a convivência democrática.

Nesse deslocamento para o nível curricular, tais princípios deixam de operar apenas como diretrizes gerais de política educacional e passam a compor o núcleo organizador da área, funcionando como parâmetros de interpretação da realidade social e como orientadores das práticas formativas. Esse movimento evidencia a articulação entre dimensões cognitivas e axiológicas na BNCC, na qual o conhecimento disciplinar é indissociado de uma matriz ética que define os horizontes desejáveis da formação escolar.

No desenvolvimento da BNCC para a área de CHSA, o documento também mobiliza uma concepção de juventude associada a processos de reflexão crítica e de ampliação progressiva da capacidade de problematização da realidade. Nesse enquadramento, a formação escolar é entendida como espaço de intensificação das perguntas que os estudantes dirigem a si mesmos e ao mundo social, articulando o domínio conceitual à construção de atitudes investigativas diante dos fenômenos sociais.

Por esse motivo, dentre outros, os jovens intensificam os questionamentos sobre si próprios e sobre o mundo em que vivem, o que lhes possibilita não apenas compreender as temáticas e conceitos utilizados, mas também problematizar **categorias, objetos e processos**. Desse modo, podem propor e questionar **hipóteses** sobre as ações dos sujeitos e, também, identificar **ambiguidades e contradições** presentes tanto nas condutas individuais como nos processos e estruturas sociais (Brasil, 2017b, p. 548, grifos no original).

O excerto desloca o foco da aprendizagem para uma dimensão reflexiva na qual o estudante é concebido como sujeito progressivamente capaz de questionar, problematizar e reinterpretar os fenômenos sociais a partir dos referenciais construídos no percurso escolar. Ao enfatizar a ampliação dos questionamentos sobre si e sobre o mundo, o texto curricular associa o desenvolvimento cognitivo à formação de uma postura crítica diante das categorias, objetos e processos que estruturam a realidade social.

A aprendizagem não se restringe à compreensão conceitual, mas inclui a capacidade de identificar ambiguidades, tensões e contradições presentes tanto nas ações individuais quanto nas estruturas sociais mais amplas. Trata-se de uma concepção formativa que atribui à escola o papel de fomentar uma racionalidade interpretativa mais complexa, na qual o conhecimento geográfico e das demais ciências humanas é mobilizado como instrumento de leitura crítica do mundo social.

No conjunto das orientações da BNCC para a área de CHSA, observa-se a ampliação do escopo formativo do Ensino Médio para além da consolidação de aprendizagens conceituais, incorporando também a dimensão relacional e intercultural como elemento estruturante do processo educativo. A formação escolar é associada à capacidade de estabelecer diálogos entre diferentes sujeitos, grupos sociais e culturas, o que implica a articulação entre o domínio de conhecimentos específicos e o desenvolvimento de competências metodológicas próprias da área.

Além de promover essas aprendizagens no Ensino Médio, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tem ainda o grande desafio de desenvolver a capacidade dos estudantes de estabelecer **diálogos** entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas. Para tanto, propõe habilidades para que os estudantes possam ter o **domínio** de conceitos e metodologias próprios dessa área. As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos (Brasil, 2017b, p. 548, grifos no original).

O trecho apresentado articula duas dimensões centrais da proposta formativa da área: por um lado, a ênfase na construção de capacidades cognitivas relacionadas ao tratamento do conhecimento, expressas por meio de operações como identificação, seleção, comparação, análise e interpretação; por outro, a centralidade atribuída à compreensão da diversidade de sujeitos, saberes e culturas como condição para o exercício do diálogo social. O conhecimento é concebido como resultado de processos de construção e desconstrução de significados produzidos por sujeitos situados histórica e socialmente, o que introduz uma perspectiva relacional e contextualizada da produção do saber. Ao mesmo tempo, a ênfase nas operações metodológicas reforça a ideia de que tais procedimentos constituem mediações fundamentais para a leitura da realidade, indicando uma concepção de aprendizagem

em que o domínio de instrumentos analíticos se articula diretamente à compreensão das dinâmicas sociais e culturais em suas múltiplas determinações.

No desdobramento das orientações da BNCC para a área de CHSA, o documento enfatiza que o desenvolvimento das competências analíticas não se limita à aplicação de procedimentos isolados, mas requer uma organização estruturada do pensamento capaz de sustentar processos interpretativos mais consistentes.

Todavia, a identificação de uma questão, a realização de recortes e a interpretação de fenômenos demandam uma organização lógica, coerente e crítica para a elaboração das hipóteses e para a construção da argumentação em torno das categorias selecionadas. Nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, **analisar, relacionar, comparar e compreender** contextos e identidades são condições para conhecer, problematizar, criticar e tomar posições (Brasil, 2017b, p. 548-549, grifos nossos).

A passagem apresentada reforça a centralidade de uma racionalidade organizadora do pensamento na constituição das aprendizagens da área, ao associar diretamente as operações cognitivas de análise, relação, comparação e compreensão à capacidade de formular hipóteses, problematizar fenômenos e sustentar posicionamentos. Tais operações não aparecem apenas como técnicas de tratamento do conhecimento, mas como condições necessárias para a produção de uma postura crítica diante da realidade social.

Assim, uma articulação entre procedimentos metodológicos e formação de posicionamentos, na qual o domínio de determinadas formas de organização do pensamento é apresentado como fundamento para o exercício da crítica e da tomada de posição. Esse deslocamento confere à área uma dimensão formativa que integra, de modo indissociável, estruturação lógica do raciocínio e engajamento interpretativo diante dos contextos e identidades sociais.

No contexto das orientações da BNCC para a área de CHSA, observa-se a incorporação das transformações contemporâneas associadas ao avanço das tecnologias digitais como elemento estruturante da formação no Ensino Médio.

Nessa direção, é imprescindível que a área dê continuidade, no Ensino Médio, ao desafio de dialogar com as novas tecnologias, iniciado no Ensino Fundamental. Afinal, essa é uma das marcas mais características de nosso tempo, que atinge distintos grupos sociais, mas que é especialmente intensa entre os jovens estudantes. As tecnologias digitais apresentam apelos consumistas e simbólicos capazes de alterar suas formas de leitura de mundo, práticas de convívio, comunicação, participação política e produção de conhecimento, interferindo efetivamente no conjunto das relações sociais.

Diante desse cenário, é necessário oportunizar o uso e a análise crítica das novas tecnologias, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo atual (Brasil, 2017b, p. 549).

A inserção das tecnologias digitais no interior da proposta formativa da área é evidenciada não apenas como instrumentos pedagógicos, mas como elementos constitutivos das dinâmicas sociais contemporâneas que incidem sobre a constituição das subjetividades juvenis. Ao reconhecer o potencial dessas tecnologias para reconfigurar práticas de leitura de mundo, convivência, participação política e produção de conhecimento, o texto curricular atribui à escola a responsabilidade de mediar criticamente essa relação, promovendo tanto o uso quanto a análise reflexiva desses recursos.

Nesse sentido, o discurso curricular articula, de um lado, a incorporação das tecnologias como condição inescapável da vida social contemporânea; de outro, a necessidade de desenvolver uma postura crítica capaz de evidenciar seus limites e contradições na organização das relações sociais. Reforça-se o papel da área como espaço de interpretação das transformações contemporâneas, no qual o conhecimento escolar é mobilizado para compreender e problematizar os efeitos das tecnologias na configuração do mundo social.

Ainda nesta direção a BNCC busca reforçar a centralidade das estratégias didático-metodológicas na constituição das aprendizagens, articulando o uso de diferentes linguagens e práticas investigativas à formação ética e ao desenvolvimento do protagonismo juvenil.

Para a promoção de tais aprendizagens, para o desenvolvimento do **protagonismo juvenil** e para a construção de uma atitude ética pelos jovens, é fundamental mobilizar recursos didáticos em diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), selecionar formas de registros, valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.) e estimular práticas voltadas para a cooperação. Os materiais e os meios utilizados podem ser variados, mas o objetivo central, o eixo da reflexão, deve concentrar-se no conhecimento do Eu e no reconhecimento do Outro, nas formas de enfrentamento das tensões e conflitos, na possibilidade de conciliação e na formulação de propostas de soluções (Brasil, 2017b, p. 549, grifos no original).

A proposição apresentada demonstra uma concepção de ensino que integra diversidade metodológica e finalidade formativa, ao enfatizar o uso de diferentes linguagens, recursos e práticas de investigação como mediações para o processo de

aprendizagem. No entanto, essa pluralidade de instrumentos não se configura como um fim em si mesma, mas é orientada por um eixo normativo que estrutura o sentido das ações pedagógicas, centrado no conhecimento de si e no reconhecimento do outro. O texto curricular vincula as práticas educativas à formação de uma atitude ética voltada à gestão de conflitos, à convivência e à construção de possibilidades de conciliação, o que confere às metodologias um papel indissociável da produção de determinadas disposições subjetivas.

Ao delimitar um conjunto de categorias, a BNCC indica os recortes conceituais a partir dos quais a área deve tematizar e problematizar a realidade social, conferindo-lhes estatuto de organizadores do conhecimento escolar.

Considerando esses desafios e finalidades no tocante às aprendizagens a ser garantidas aos jovens, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada, no Ensino Médio, de modo a tematizar e problematizar algumas categorias fundamentais à formação dos estudantes: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho (Brasil, 2017b, p. 549).

O enunciado evidencia que essas categorias não funcionam apenas como conteúdos a serem abordados, mas como princípios de ordenação do pensamento e da leitura do mundo social no interior da área. Ao reunir dimensões como tempo e espaço, territórios e fronteiras, indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética, bem como política e trabalho, o currículo estabelece um conjunto de mediações conceituais que orientam a interpretação dos fenômenos sociais em sua complexidade. Nesse sentido, observa-se a consolidação de um enquadramento analítico que articula diferentes escalas e dimensões da vida social, organizando o ensino de Ciências Humanas a partir de eixos que estruturam tanto a seleção quanto a problematização dos objetos de conhecimento no Ensino Médio.

A explicitação do estatuto dessas categorias na BNCC reforça a tentativa de delimitar com maior precisão sua função no interior da organização curricular da área de CHSA. Ao distingui-las de temas ou conteúdos, o documento busca situá-las em um nível mais estruturante da aprendizagem, vinculando-as à tradição epistemológica dos diferentes campos disciplinares que compõem a área.

Essas categorias são fundantes para a investigação e a aprendizagem, não se confundindo com temas ou propostas de conteúdos; são aquelas cuja tradição nos diferentes campos das Ciências Humanas utiliza para a

compreensão das ideias, dos fenômenos e dos processos políticos, sociais, econômicos e culturais (Brasil, 2017b, p. 550).

Nesse registro, tais categorias são compreendidas como fundamentos analíticos da investigação e da aprendizagem, na medida em que operam como mediações conceituais que orientam a leitura de fenômenos políticos, sociais, econômicos e culturais. Ao invés de constituírem objetos de ensino em si mesmos, assumem a função de estruturar formas de compreensão da realidade, organizando os modos pelos quais os diferentes conteúdos podem ser abordados e interpretados no ensino de Ciências Humanas.

A BNCC, busca ainda, delimitar a natureza e a função dessas categorias no Ensino Médio, articulando-as ao desenvolvimento de capacidades cognitivas mais complexas e ao aprofundamento das formas de interpretação da realidade social.

Se, no Ensino Fundamental, essas categorias estão presentes na operacionalização das competências, habilidades e dos objetos de conhecimento, no Ensino Médio elas são explicitadas considerando a capacidade de abstração e simbolização dos estudantes. Por sua vez, as competências e habilidades propostas permitem ampliar e aprofundar os conhecimentos já sistematizados, compreendendo-os em circunstâncias (Brasil, 2017b, p. 550).

A formulação apresentada reforça a diferenciação entre as etapas de ensino ao associar o Ensino Médio a um nível mais elevado de abstração e simbolização, no qual as categorias estruturantes deixam de estar vinculadas diretamente à operacionalização de conteúdos e passam a assumir uma função mais analítica. As competências e habilidades são concebidas como meios para ampliar e aprofundar conhecimentos já sistematizados, permitindo que os estudantes os compreendam em suas circunstâncias históricas, sociais e culturais.

No fechamento da organização conceitual da BNCC para a área em análise, observa-se um movimento de maior densificação teórica das categorias estruturantes, que passam a ser mobilizadas em níveis mais amplos de abstração e articulação analítica. O documento explicita como essas categorias são acionadas na leitura de fenômenos sociais complexos, articulando dimensões espaciais, culturais, políticas e econômicas em uma mesma chave interpretativa.

As categorias de tempo e espaço são problematizadas na análise de contextos mais amplos. Território e fronteira são categorias que estruturam o

conceito de espaço em suas diferentes dimensões, para além da noção de superfície terrestre, de país ou de nação. As relações entre sociedade e natureza em diferentes culturas, sua organização social, política e cultural, suas formas de trabalho, suas relações com outras populações e seus conflitos e negociações permitem compreender seus significados, ultrapassando o campo das evidências e caminhando para o campo das representações abstratas.

Na BNCC de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Ensino Médio, a definição de competências e habilidades, ao considerar essas categorias, pretende possibilitar o acesso a conceitos, dados e informações que permitam aos estudantes atribuir sentidos aos conhecimentos da área e utilizá-los intencionalmente para a compreensão, a crítica e o enfrentamento ético dos desafios do dia a dia, de determinados grupos e de toda a sociedade (Brasil, 2017b, p. 550).

A formulação evidencia a consolidação de um deslocamento já indicado anteriormente ao longo da proposta curricular, no qual as categorias deixam de operar apenas como organizadoras do conteúdo escolar e intentam a funcionar como instrumentos de leitura ampliada da realidade social. Ao problematizar tempo e espaço em contextos mais abrangentes e ao expandir o conceito de território e fronteira para além de suas acepções físico-geográficas, o texto reforça a centralidade de uma abordagem relacional e multidimensional dos fenômenos sociais.

Nesse mesmo movimento, a articulação entre sociedade e natureza é tratada a partir de suas expressões históricas e culturais, integrando dimensões de organização social, conflitos e formas de interação entre grupos. Ao vincular esse arcabouço conceitual à finalidade formativa das competências e habilidades, o documento reafirma que tais categorias não apenas estruturam a interpretação dos conhecimentos da área, mas também orientam seu uso intencional na compreensão crítica e ética das situações sociais, conferindo continuidade ao eixo formativo já delineado na proposta curricular.

4.2 A Geografia Escolar: o que os discursos omitem ou enfatizam

Destacamos os movimentos de ênfase e silenciamento que atravessam os documentos curriculares, compreendendo-os como operações discursivas constitutivas da produção de sentidos sobre a Geografia Escolar. Parte-se do pressuposto de que o currículo, enquanto prática discursiva, não apenas seleciona e organiza conteúdos, mas estabelece regimes de visibilidade que definem o que é legitimado como conhecimento e o que tende a ser deslocado ou marginalizado.

Nesse sentido, busca-se compreender de que modo a Geografia, no interior da PCP-EM (2021), reflete, reconfigura ou se distancia dos discursos reformistas que permeiam a produção curricular contemporânea, evidenciando as tensões entre permanências e reconfigurações que atravessam a constituição do conhecimento geográfico no contexto escolar.

Inicia-se a análise a partir dos eixos organizadores do currículo amazonense, tal como sistematizados no RCA (2019), documento que antecede e fundamenta a elaboração da PCP-EM (2021). Tais eixos configuram uma síntese temática que orienta a circulação do conhecimento geográfico e das demais disciplinas da área de CHSA, operando como marcos conceituais que estruturam tanto a prática docente quanto a organização do conhecimento escolar no âmbito estadual.

A listagem das unidades temáticas materializa uma estratégia de recontextualização que busca conferir coesão ao currículo por meio de um vocabulário integrador. A ênfase na interconexão de esferas sociais e culturais funciona como um marcador ideológico de modernização curricular, estabelecendo uma ordem de discurso que privilegia a hibridização de saberes em detrimento da especificidade dos conceitos geográficos clássicos.

A apresentação do organizador curricular da área de CHSA constitui um momento estratégico no documento, na medida em que explicita os princípios que orientam a articulação entre os diferentes componentes curriculares. Mais do que descrever uma estrutura organizativa, o texto mobiliza um conjunto de enunciados que buscam legitimar a proposta de integração por área, ao mesmo tempo em que procuram responder a possíveis tensões entre unidade curricular e especificidade disciplinar.

A partir desses pressupostos, será apresentado a seguir o organizador curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, cuja elaboração teve como referência estudos e práticas relacionados à Filosofia, Geografia, História e Sociologia, assegurando especificidades históricas, conceituais e procedimentais dos diferentes componentes curriculares, o que garante diversidade de saberes e procedimentos e, ao mesmo tempo, a unidade de conjunto, que são reveladoras do valor político-educacional da área (Amazonas, 2019, p. 198).

Ao afirmar que a elaboração do organizador tem como referência estudos e práticas das quatro disciplinas e que assegura suas “especificidades históricas, conceituais e procedimentais”, o discurso produz um efeito de equilíbrio entre

integração e preservação das identidades disciplinares. No entanto, essa afirmação opera mais no plano da legitimação do que da demonstração efetiva de como tais especificidades se mantêm no interior da proposta. A ênfase na “diversidade de saberes e procedimentos” associada à “unidade de conjunto” revela uma tentativa de conciliar elementos potencialmente tensionados, funcionando como estratégia discursiva que busca neutralizar críticas à diluição das fronteiras disciplinares.

Além disso, ao qualificar essa articulação como reveladora do “valor político-educacional da área”, o texto explicita que a organização curricular não é apenas uma escolha pedagógica, mas também uma tomada de posição no campo das políticas educacionais. Nesse sentido, o discurso reforça a centralidade da área como instância privilegiada de formação, ao mesmo tempo em que contribui para a construção de uma ordem discursiva na qual a integração aparece como valor positivo e desejável. Observa-se a valorização de um modelo curricular orientado pela convergência entre saberes, enquanto possíveis perdas relacionadas à especificidade epistemológica das disciplinas, como a Geografia, permanecem pouco problematizadas ou são silenciadas no texto.

A unidade temática “Pensamento, Crença e Ciência” inaugura o organizador curricular da área de CHSA, assumindo uma posição estruturante na definição das bases formativas propostas pelo documento. Ao articular esses três termos como um “trinômio” indissociável, o texto constrói uma moldura conceitual ampla, que busca conferir sentido à experiência humana contemporânea e orientar a formação do sujeito no contexto escolar.

a) Pensamento, Crença e Ciência

É impensável ver o mundo sem a presença deste trinômio: Pensamento, Crença e Ciência. As grandes revoluções às quais se assiste, os perigos a que todos estão expostos, a violência, a corrupção e tudo que reúne no desamparo do homem na busca de novos valores e de outro estar-no-mundo, leva a construir novos alicerces, a buscar novos saberes e a exigir respostas para questões que nos são incompreensíveis. É por meio dessas reflexões que se pode pensar um homem crítico, reflexivo, consciente de si mesmo e do mundo em que vive.

A apropriação das competências e habilidades para a adequada utilização dos conceitos: Pensamento, Crença e Ciência aparecem como propostas ao aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos (Amazonas, 2019, p. 192).

O trecho mobiliza um discurso normativo e valorativo, no qual a leitura da realidade — marcada por “violência”, “corrupção” e “desamparo” — funciona como justificativa para a necessidade de reconstrução de valores e saberes. Nesse movimento, observa-se a produção de um enunciado que associa diretamente a função da educação à formação de um sujeito “crítico, reflexivo, consciente de si mesmo e do mundo”, alinhando-se a uma racionalidade pedagógica difundida nos discursos reformistas. Tal formulação, ao mesmo tempo em que reforça a centralidade da formação cidadã, opera uma generalização que tende a homogeneizar as finalidades educativas, deslocando a atenção das especificidades epistemológicas das disciplinas.

No segundo momento, a incorporação da linguagem das “competências e habilidades” evidencia a recontextualização do discurso da pedagogia das competências no interior da proposta curricular. A ênfase na “apropriação” e na “utilização adequada dos conceitos” articula-se à ideia de desenvolvimento de capacidades operacionais, como argumentação e raciocínio, sustentadas por “procedimentos analíticos e interpretativos”. Esse deslocamento sinaliza uma inflexão importante: o conhecimento deixa de ser centralizado em conteúdos disciplinares específicos e passa a ser organizado em função de sua aplicabilidade e mobilização em situações diversas.

A unidade temática produz uma ampliação do escopo formativo, mas também contribui para a diluição das fronteiras conceituais da Geografia, uma vez que os conceitos estruturantes da disciplina não são explicitados, sendo subsumidos a categorias mais gerais. Assim, o discurso enfatiza a formação de competências cognitivas e atitudes críticas, enquanto silencia, ou ao menos secundariza, a dimensão propriamente epistemológica do conhecimento geográfico, revelando uma tensão entre integração curricular e especificidade disciplinar.

Já a unidade temática “Natureza, Cultura e Sustentabilidade” explicita a centralidade das relações entre sociedade e natureza na organização do currículo, articulando dimensões ambientais, sociais e culturais como eixo estruturante da formação na área de CHSA:

b) Natureza, Cultura e Sustentabilidade

Esta Unidade Temática traz como proposta a análise de paradigmas que conformam o pensamento e os saberes de diferentes sociedades e povos, levando em consideração suas formas de apropriação da natureza,

transformação e comercialização de recursos naturais, suas formas de organização social e política, as relações de trabalho, os significados da produção de sua cultura material e imaterial e suas linguagens.

Todavia, os humanos têm, também, necessidades relacionadas à sua subsistência. Nesse sentido, exercem atividades que implicam relações com a natureza, agindo sobre ela de maneira deliberada e consciente, transformando-a.

Esse processo contribui para que o indivíduo se produza como ser social com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global (Amazonas, 2019, p. 193).

Esta unidade temática amplia o escopo formativo ao articular dimensões centrais para a compreensão das relações sociedade-natureza, assumindo um papel estratégico na organização dos saberes da área de CHSA. Ao propor a análise de “paradigmas que conformam o pensamento e os saberes de diferentes sociedades e povos”, o texto introduz uma abordagem que privilegia a diversidade sociocultural e as múltiplas formas de interação com o meio, situando o conhecimento em uma perspectiva relacional e contextualizada.

No entanto, ao descrever essas relações, o discurso opera por meio de uma generalização que abrange diferentes aspectos, formas de apropriação da natureza, organização social, relações de trabalho e produção cultural, sem explicitar os referenciais teóricos ou conceituais que sustentariam essa análise no âmbito das disciplinas específicas. A amplitude temática, embora contribua para a construção de uma visão integrada, tende a diluir os contornos epistemológicos da Geografia, cujas categorias analíticas fundamentais não são diretamente mobilizadas, sendo subsumidas a uma abordagem mais ampla e interdisciplinar.

Ao enfatizar que os seres humanos agem sobre a natureza de maneira “deliberada e consciente”, o texto reforça uma concepção de sujeito racional e agente transformador, alinhada a uma perspectiva humanista que valoriza a ação intencional na produção do espaço. Sem se ressaltar, contudo, a complexidade das relações socioambientais ao não problematizar as mediações históricas, econômicas e políticas que condicionam tais interações, produzindo um efeito de naturalização dessas práticas.

A ênfase na formação de um sujeito comprometido com a “consciência e ética socioambiental” e com o “consumo responsável” evidencia a incorporação de discursos vinculados à sustentabilidade e à cidadania global. Esses elementos reforçam a orientação normativa do currículo, direcionando a formação para a adoção

de determinadas posturas e valores. Como efeito, observa-se a valorização de uma racionalidade voltada à responsabilização individual e coletiva frente às questões ambientais, enquanto permanecem pouco explicitadas as bases estruturais e contraditórias que produzem os problemas socioambientais. O discurso enfatiza a dimensão ética e comportamental, ao passo que silencia, em certa medida, a análise crítica das dinâmicas espaciais e das relações de poder que atravessam a produção do espaço geográfico.

A unidade temática “Territórios, Fronteiras e Redes” ocupa uma posição singular no organizador curricular por mobilizar, de forma mais explícita, categorias clássicas do pensamento geográfico, conferindo à Geografia maior visibilidade no interior da área de CHSA. Ao definir tais categorias como estruturantes do conceito de espaço, o documento sinaliza um esforço de ancoragem conceitual que, diferentemente de outras unidades, aproxima-se mais diretamente da tradição epistemológica da disciplina.

c) Territórios, Fronteiras e Redes

São categorias geográficas que estruturam o conceito de espaço em suas diferentes dimensões, para além da noção de superfície terrestre, de país ou de nação. Pretende-se comparar e avaliar a ocupação do espaço, a delimitação de fronteiras, redes e o papel dos agentes responsáveis pelas transformações relacionadas aos arranjos espaciais, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

O território pode ser interpretado como um espaço social, historicamente, produzido e organizado, permeado por relações de poder, por redes e por identidades, que estão em constante transformação no tempo. O arranjo espacial e suas transformações são diretamente influenciados pela ação de alguns agentes principais, como o capital e o Estado, os quais intervêm na organização da sociedade.

Fronteiras se associam às demais categorias geográficas de análise do espaço, pois a fronteira acontece no espaço geográfico, ou seja, “separa” dois espaços geográficos com distintas características naturais e humanas. As práticas sociais, as relações, as ações políticas (Estado) e as redes passam a ser fundamentais na interpretação contemporânea de fronteira e território. As redes possuem papel ativo na configuração do espaço geográfico, precisa-se conhecer sua estruturação e a evolução, dado o conjunto de locais da superfície terrestre, conectados e/ou interligados entre si. Essas conexões (redes) podem ser materiais, digitais e culturais, além de articular e organizar o território, a partir do levantamento e da sistematização de dados referentes ao fluxo de informações, energia, mercadorias, conhecimentos, valores culturais e morais, entre outros (Amazonas, 2019, p. 193).

O trecho evidencia uma tentativa de articular essas categorias a uma perspectiva relacional e dinâmica do espaço geográfico, ao enfatizar processos como ocupação, delimitação, transformação e a atuação de agentes sociais. A concepção

de território como espaço socialmente produzido, permeado por relações de poder e identidades, alinha-se a abordagens da Geografia, incorporando elementos críticos ao destacar a centralidade do Estado e do capital na organização espacial.

Entretanto, essa densidade convive com um movimento de ampliação conceitual que, ao integrar redes materiais, digitais e culturais, reconfigura o escopo das categorias geográficas em direção a uma abordagem mais abrangente e interdisciplinar. A ênfase nas conexões, fluxos e interações reforça a centralidade das redes como elemento explicativo do espaço, deslocando parcialmente o foco das análises mais estruturais para dinâmicas de circulação e articulação territorial.

Ao propor que essas categorias sejam mobilizadas para “comparar e avaliar” processos espaciais, o discurso se aproxima novamente da lógica das competências, orientando o conhecimento para a operacionalização de habilidades analíticas. Como efeito, embora haja uma valorização mais evidente dos conceitos geográficos, estes são inseridos em uma racionalidade que privilegia sua aplicabilidade e funcionalidade no desenvolvimento de capacidades, o que pode tensionar sua profundidade teórica.

Assim, a unidade temática evidencia, por um lado, as categorias centrais da Geografia, contribuindo para a afirmação de sua especificidade no currículo; por outro, as insere em uma lógica integradora e instrumental que tende a reconfigurar seus sentidos, revelando a coexistência de permanências e reorientações no modo como o conhecimento geográfico é mobilizado no documento.

A unidade temática “Economia e Trabalho” amplia o campo de análise ao incorporar dimensões centrais da organização da vida social, articulando diferentes perspectivas das Ciências Humanas para compreender as dinâmicas produtivas em múltiplas escalas. Ao situar o trabalho como categoria polissêmica — vinculada à produção de riqueza, à transformação da natureza e às formas de alienação — o texto mobiliza referenciais teóricos diversos, sugerindo uma abordagem plural e interdisciplinar.

d) Economia e Trabalho

Nas Ciências Humanas, as discussões acerca de Economia e Trabalho em escalas global, nacional, regional e local, por sua vez, perpassam dimensões filosófica, econômica, sociológica ou histórica, como forma de produzir riqueza, de dominar e de transformar a natureza; como mercadoria; ou como forma de alienação.

Ainda é possível falar de trabalho como categoria pensada por diferentes autores: trabalho como valor; como racionalidade capitalista; ou como elemento de interação do indivíduo na sociedade em suas dimensões tanto corporativa como de integração social. Seja qual for o caminho ou quais os

caminhos escolhidos para tratar do tema, é importante destacar a relação sujeito/trabalho e toda a sua rede de relações sociais.

Atualmente, as transformações na sociedade no que se refere à economia, são grandes, especialmente em razão ao uso de novas tecnologias. As transformações nas formas de participação dos trabalhadores nos diversos setores da produção, a diversificação das relações de trabalho, a oscilação nas taxas de ocupação, emprego e desemprego, o uso do trabalho intermitente, a desconcentração dos locais de trabalho, e o aumento global da riqueza, suas diferentes formas de concentração e distribuição, e seus efeitos sobre as desigualdades sociais.

Há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual e em todas as classes sociais. Cresce a importância da educação financeira e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual. Diante desse cenário, impõem-se novos desafios às Ciências Humanas, como a compreensão dos impactos das inovações tecnológicas nas relações de economia, trabalho e consumo (Amazonas, 2019, p. 194).

A enumeração de concepções de trabalho, como valor, racionalidade capitalista ou forma de integração social, produz um efeito de equivalência entre abordagens que, no campo das Ciências Humanas, são marcadas por tensões e disputas interpretativas. Como resultado, o discurso tende a suavizar os conflitos teóricos e políticos que atravessam o tema, privilegiando uma leitura mais conciliadora e menos problematizadora das relações de trabalho.

Ao abordar as transformações associadas às novas tecnologias, o texto enfatiza mudanças nas formas de inserção no mercado de trabalho, destacando elementos como flexibilização, diversificação e mobilidade. Essa descrição, embora reconheça a complexidade do cenário atual, mantém um tom predominantemente descritivo, com pouca problematização das condições estruturais que produzem desigualdades, precarização e assimetrias de poder nas relações de trabalho.

A valorização do empreendedorismo e da educação financeira introduz, por sua vez, um deslocamento significativo no discurso, ao enfatizar a responsabilidade individual na inserção econômica e na gestão da vida material. Esse movimento alinha-se a racionalidades que privilegiam a autonomia individual e a adaptação às dinâmicas do mercado, ao mesmo tempo em que tende a secundarizar análises mais críticas sobre as estruturas econômicas e suas contradições.

A unidade temática enfatiza a adaptação às transformações do mundo do trabalho e a necessidade de desenvolvimento de competências para atuação nesse contexto, enquanto silencia, de certa forma, abordagens mais críticas que problematizam as relações de exploração, dominação e desigualdade. Isto posto, observa-se a predominância de uma racionalidade que combina elementos descritivos

e normativos, orientando a formação para a compreensão e inserção no sistema econômico vigente, mais do que para sua contestação ou transformação.

A unidade temática “Identidade, Diversidade e Equidade” introduz um eixo marcadamente orientado pelas discussões sobre direitos humanos, reconhecimento e justiça social, ampliando o escopo das Ciências Humanas ao estabelecer interlocução com o campo jurídico. Ao explicitar essa aproximação, o texto sinaliza uma reconfiguração do papel formativo da área, que passa a incorporar, de maneira mais direta, referenciais normativos associados à cidadania e à regulação das relações sociais.

e) Identidade, Diversidade e Equidade.

A discussão a respeito das categorias sociais Identidade, Diversidade e Equidade, bem como de suas relações marca a aproximação das Ciências Humanas com as Ciências Jurídicas, como o Direito, por exemplo.

O esclarecimento teórico dessas categorias tem como base a resposta à questão relacionada às noções de direitos humanos e cidadania, processos de disputas sociais e políticas entre diferentes grupos, bem como o reconhecimento e o respeito às diferenças (linguísticas, culturais, religiosas, étnico-raciais, gênero, entre outros) tendo a compreensão que essas relações são historicamente construídas. Problemática e desnaturalização das formas de desigualdade, preconceito, discriminação e intolerância no âmbito local, nacional e global (Amazonas, 2019, p. 195).

O enunciado enfatiza a necessidade de compreensão das identidades e das diferenças como construções históricas, articulando esse entendimento à problematização de desigualdades, preconceitos e formas de discriminação. Tal formulação alinha-se a perspectivas críticas que buscam desnaturalizar hierarquias sociais e promover o reconhecimento da diversidade em suas múltiplas dimensões. Observa-se a centralidade de uma racionalidade formativa voltada à construção de valores éticos e ao respeito às diferenças, reforçando o papel da escola na promoção de uma cultura de direitos.

Entretanto, ao fundamentar o tratamento dessas categorias sobretudo nas noções de direitos humanos e cidadania, o discurso tende a privilegiar uma abordagem normativa, na qual os conflitos sociais são enquadrados a partir de princípios jurídicos e éticos. Esse movimento pode produzir um efeito de estabilização dos sentidos, ao reduzir a complexidade das disputas sociais e políticas a um conjunto de valores a serem internalizados, sem necessariamente aprofundar as condições históricas e estruturais que produzem tais desigualdades.

Embora a unidade proponha a problematização e desnaturalização das diferenças, não explicita de que modo os conhecimentos disciplinares específicos — como os da Geografia, contribuem para essa análise, o que pode resultar em uma abordagem mais generalista. Observa-se a ênfase na formação ética e cidadã, enquanto os instrumentos analíticos próprios das disciplinas tendem a ser secundarizados, revelando, novamente, a tensão entre a ampliação dos objetivos formativos e a preservação da especificidade epistemológica no currículo.

A unidade temática “Sociedade, Política e Ética” ocupa um lugar central na organização do currículo ao explicitar, de forma mais direta, as finalidades formativas atribuídas à área de CHSA. Ao enfatizar a necessidade de compreender a realidade social em suas múltiplas dimensões (histórica, socioespacial, cultural, política e econômica) o texto constrói uma base discursiva que associa o conhecimento escolar à formação de um sujeito capaz de interpretar e intervir no mundo em que vive.

f) Sociedade, Política e Ética

A compreensão da sociedade em que se vive, os problemas e as possibilidades que a cercam são preocupações que todo cidadão deve ter. Assim, compreender o cenário histórico, socioespacial, cultural, político e econômico subsidia os estudantes a perceberem de forma mais significativa a realidade circundante.

Permite-lhes levar em conta como os indivíduos, no ritmo acelerado de suas experiências cotidianas, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais. Caminhando por meio da consciência dos fatos explícitos, a indiferença social e política se transformam em participação nas questões e debates públicos, estimulando todos no exercício contínuo, dinâmico da cidadania, assegurando-lhes, por meio da participação e da vigilância, seus direitos e deveres inclusos aos princípios constitucionais e de respeito aos direitos humanos.

Essa Unidade Temática permite aos estudantes explicitar, debater, analisar e criticar ideias e dados sobre o fenômeno político, sem esquecer de respeitar os diferentes posicionamentos. Desse modo, espera-se que os estudantes enquanto protagonistas reconheçam que o debate público - marcado pelo respeito à liberdade, autonomia e consciência crítica - oriente escolhas e fortaleça o exercício da cidadania, o respeito e a responsabilidade a diferentes projetos de vida.

Em se tratando da ética, ressalta-se que no contexto da BNCC, deve ser compreendida como "juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio [...]" (BRASIL, 2018b, p. 547). O que significa dizer é que ao mencionar a ética, em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, é compreender que há necessidade de considerar o respeito às diferenças entre pessoas e povos, no intuito de combater quaisquer preconceitos que venham a afetar o convívio social.

Nessa direção, os estudantes necessitam experimentar situações reais que oportunizem a eles sentirem na prática o que a teoria preconiza, primeiro movimento para a formação de sujeitos protagonistas, condição que desenvolve uma percepção crítica sobre si e o outro, contribuindo para a autonomia tão almejada por todos os profissionais da educação e ainda, com compromisso ético.

A partir do momento em que os estudantes percebem serem capazes de transformar e serem transformados, por meio de suas ações, adquirem competências para atuarem no mundo polarizado e plural.

Portanto, no ensino médio, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tem como desafio desenvolver a capacidade dos estudantes de agir autonomamente, tanto em processos pessoais quanto nos coletivos, preparando-os de modo integral para a compreensão de seu tempo, espaço, relações e articulações com o seu meio. Nesse sentido, define-se que o papel da escola é proporcionar aos estudantes a formação integral necessária para a convivência com a diversidade, somente o espaço educativo, mas todo o âmbito social (Amazonas, 2019, p. 195-196).

O trecho mobiliza um discurso orientado pela formação cidadã, no qual a compreensão da realidade é apresentada como condição para a superação da “consciência falsa” e da indiferença social e política. Esse movimento estabelece uma relação direta entre conhecimento e engajamento, sugerindo que o acesso a determinadas leituras da realidade conduz, necessariamente, à participação ativa nos debates públicos. Tal formulação reforça uma perspectiva normativa da educação, na qual o desenvolvimento da consciência crítica aparece como caminho para o exercício pleno da cidadania, ainda que as mediações concretas que possibilitam ou limitam essa participação não sejam problematizadas em profundidade.

A ênfase no protagonismo estudantil, na participação e no respeito à diversidade de posicionamentos evidencia a incorporação de discursos que valorizam a autonomia e a construção de projetos de vida. Nesse sentido, o currículo orienta-se para a formação de sujeitos capazes de deliberar, argumentar e agir em contextos plurais, articulando dimensões cognitivas, éticas e sociais. Contudo, essa centralidade atribuída ao sujeito tende a deslocar o foco das estruturas sociais mais amplas, produzindo um efeito de responsabilização individual pela transformação da realidade, fato que já era problematizado durante a elaboração da própria BNCC pelos leitores críticos, como apontado anteriormente na tese.

No que se refere à ética, a ancoragem no referencial da BNCC reforça a dimensão normativa do discurso, ao associá-la a princípios como justiça, solidariedade e livre-arbítrio. A ética é apresentada como condição para a convivência social e para o respeito às diferenças, sendo vinculada à necessidade de combate a preconceitos e discriminações. Entretanto, essa abordagem privilegia uma perspectiva prescritiva, na qual os valores são enunciados como consensuais, sem maior aprofundamento das contradições e disputas que marcam sua construção histórica.

Ao destacar a necessidade de experiências práticas que permitam aos estudantes vivenciar os princípios discutidos, o texto reforça a articulação entre teoria e prática como estratégia de formação. A noção de formação integral emerge como horizonte, articulando autonomia, consciência crítica e compromisso ético. Como efeito, a unidade temática enfatiza a constituição de sujeitos participativos e responsáveis, enquanto tende a silenciar ou secundarizar análises mais estruturais das relações de poder e das dinâmicas sociais, reiterando uma racionalidade que privilegia a ação individual no interior de um quadro social mais amplo.

A análise das unidades temáticas do currículo amazonense evidencia que a organização por áreas não se limita a uma reestruturação formal, mas implica a constituição de uma ordem discursiva que redefine os sentidos atribuídos ao conhecimento geográfico no contexto escolar. Ao longo dos eixos analisados, observa-se a recorrência de enunciados que enfatizam a formação para a cidadania, a autonomia, o protagonismo e a resolução de problemas, alinhando-se aos discursos reformistas e à pedagogia das competências. Esses elementos conferem coesão à proposta curricular, ao mesmo tempo em que orientam a produção de um sujeito ideal, crítico, participativo e eticamente comprometido.

Por outro lado, esse movimento é acompanhado por processos de silenciamento e deslocamento que afetam a especificidade epistemológica da Geografia. Embora determinadas categorias clássicas da disciplina (como território, fronteira e rede) apareçam de forma mais explícita em alguns momentos, elas são frequentemente subsumidas a abordagens mais amplas e integradoras, o que tende a diluir seus contornos conceituais e reduzir sua densidade analítica. Assim, a ênfase na integração e na transversalidade convive com a atenuação de referenciais teóricos próprios da ciência geográfica, revelando tensões entre permanência e reconfiguração no interior do currículo.

Desse modo, demonstra-se que os discursos curriculares operam por meio de seleções e hierarquizações que não apenas organizam o conhecimento escolar, mas também produzem efeitos de sentido sobre o que é considerado legítimo ensinar e aprender em Geografia. Ao evidenciar os movimentos de ênfase e silenciamento, torna-se possível compreender como a disciplina é reconfigurada no interior da área de CHSA.

4.3 Características da Geografia Escolar no currículo amazonense

Delineiam-se as características assumidas pela Geografia no currículo amazonense, tomando como referência a forma como a disciplina é significada no interior da PCP-EM (2021). Parte-se do pressuposto de que tais características não decorrem apenas de escolhas pedagógicas, mas resultam de processos de recontextualização discursiva que articulam diferentes matrizes teóricas, políticas e institucionais.

Antes de avançar para a análise proposta, cabe retomar um trecho da Resolução CNE/CP nº 2/2017, que institui a BNCC, por duas razões centrais: em primeiro lugar, por seu caráter normativo e prescritivo, ao estabelecer diretrizes que orientam a organização curricular dos sistemas de ensino; em segundo lugar, por explicitar a lógica que estrutura as aprendizagens essenciais, entendidas como elementos que se articulam e se traduzem no desenvolvimento de competências.

Art. 2º As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências.

Parágrafo único. As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Art. 3º No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017c, p. 4).

Nesse trecho do documento, as aprendizagens essenciais são concebidas como a articulação entre conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, cuja mobilização integrada se expressa no desenvolvimento de competências. Tal definição desloca o foco do currículo de uma organização centrada em conteúdos para uma lógica orientada pela capacidade de mobilização de saberes em situações complexas.

A noção de competência, definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, da cidadania e do mundo do trabalho, estabelece uma matriz organizadora que redefine o papel do conhecimento escolar. O conhecimento deixa

de ocupar uma posição central como fim em si mesmo (ou com perda de profundidade) e passa a ser compreendido como meio para o desenvolvimento de capacidades mais amplas, voltadas à ação e à resolução de problemas.

Essa formulação normativa opera como uma mudança na racionalidade curricular, na medida em que institui uma lógica integradora que articula diferentes dimensões da formação humana sob o eixo da aplicabilidade. Ao mesmo tempo, ao afirmar que as aprendizagens essenciais constituem um direito de todos os estudantes ao longo da Educação Básica, o documento reforça o caráter prescritivo da BNCC, estabelecendo parâmetros comuns para a organização curricular em nível nacional.

O trecho da Resolução CNE/CP nº 2/2017, pode ser interpretado ainda como um elemento central na produção de um discurso de legitimação da reforma educacional, ao associar a organização por competências a finalidades largamente consensuais, como o desenvolvimento pleno do indivíduo, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Essa associação contribui para naturalizar a lógica das competências como modelo desejável e necessário, ao mesmo tempo em que reduz a visibilidade de possíveis tensões, especialmente no que se refere à especificidade epistemológica das disciplinas escolares.

No caso da Geografia, essa lógica implica um deslocamento de seus conceitos estruturantes (como espaço, território, paisagem e região) para uma função instrumental, subordinada ao desenvolvimento de competências mais amplas. Tal movimento, como evidenciado na análise do currículo amazonense, não elimina a presença desses conceitos, mas tende a reorganizá-los dentro de uma estrutura que privilegia a integração curricular e a resolução de problemas, o que pode resultar na diluição de sua densidade teórica.

Ainda a respeito da Resolução CNE/CP nº 2/2017, o enunciado a seguir não apenas define diretrizes operacionais para a organização curricular, mas também explicita os mecanismos por meio dos quais o discurso da BNCC é territorializado e adaptado às diferentes realidades educacionais. Ao estabelecer que os currículos devem adequar suas proposições ao contexto dos estudantes, o documento introduz a noção de contextualização como princípio estruturante, ao mesmo tempo em que delimita um conjunto de orientações que normatizam as formas de seleção, organização e mobilização do conhecimento no interior das redes de ensino.

Artigo 8º Os currículos, coerentes com a proposta pedagógica da instituição ou rede de ensino, devem adequar as proposições da BNCC à sua realidade, considerando, para tanto, o contexto e as características dos estudantes, devendo:

I. Contextualizar os conteúdos curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens se desenvolvem e são constituídas;

II. Decidir sobre formas de organização dos componentes curriculares – disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar ou pluridisciplinar – e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares, de modo que se adote estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;

III. Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização, entre outros fatores;

IV. Conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os estudantes nas aprendizagens;

V. Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado, que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da instituição escolar, dos professores e dos alunos;

VI. Selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;

VII. Criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de desenvolvimento docente, que possibilitem contínuo aperfeiçoamento da gestão do ensino e aprendizagem, em consonância com a proposta pedagógica da instituição ou rede de ensino;

VIII. Manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das instituições ou redes de ensino, em atenção às diretrizes curriculares nacionais, definidas pelo Conselho Nacional de Educação e normas complementares, definidas pelos respectivos Conselhos de Educação;

§1º Os currículos devem incluir a abordagem, de forma transversal e integradora, de temas exigidos por legislação e normas específicas, e temas contemporâneos relevantes para o desenvolvimento da cidadania, que afetam a vida humana em escala local, regional e global [...] (Brasil, 2017c, p. 6-7).

Nesse sentido, observa-se que a aparente abertura à diversidade, manifesta na valorização do contexto local, das características dos estudantes e das diferentes formas de organização curricular, é acompanhada por um forte caráter prescritivo, que define procedimentos, metodologias e finalidades a serem seguidos. O documento, ao mesmo tempo em que promove a ideia de flexibilidade curricular, estabelece um conjunto de dispositivos que orientam e regulam as práticas pedagógicas, delimitando os modos legítimos de ensinar e aprender.

Com esse movimento tem-se uma estratégia de recontextualização controlada, na qual o discurso normativo da BNCC é reintroduzido nos currículos locais sob a

forma de adaptação contextual, sem que se perca sua lógica estruturante. A ênfase em práticas pedagógicas dinâmicas, na interdisciplinaridade, na avaliação formativa e no uso de metodologias diversificadas reforça a centralidade de uma racionalidade pedagógica orientada pela mobilização de competências, deslocando o foco do ensino de conteúdos para a gestão da aprendizagem.

Além disso, ao instituir a obrigatoriedade da abordagem transversal de temas como: educação ambiental, direitos humanos, diversidade cultural e educação digital, o documento amplia o escopo formativo da escola, ao mesmo tempo em que contribui para a reorganização do currículo em torno de eixos temáticos integradores. Privilegiam-se discursos favoráveis à interdisciplinaridade e a articulação entre diferentes campos do saber como defendido pela organização por áreas do conhecimento.

No caso da Geografia Escolar, tais orientações têm implicações significativas. A valorização da contextualização e da abordagem de temas favorece a incorporação de problemáticas voltadas à realidade amazônica, como as dinâmicas socioambientais, os conflitos territoriais e a diversidade sociocultural, como está apresentado no Quadro 2. Contudo, ao subordinar a organização do conhecimento a princípios metodológicos e competências mais amplas, o currículo tende a reconfigurar os conceitos geográficos como instrumentos para a análise de problemas, o que pode resultar em um enfraquecimento de sua densidade epistemológica, como problematizamos desde o início da tese. Dessa forma, o Artigo 8º da Resolução evidencia como o discurso da BNCC opera simultaneamente na direção da flexibilização e da regulação.

A partir da análise do Quadro 2, tem-se para a explicitação da concepção de ciência que fundamenta o ensino de Geografia no documento, bem como a identificação da visão de disciplina que orienta sua organização curricular. Interessa compreender em que medida a Geografia é apresentada como campo de conhecimento dotado de especificidade epistemológica ou como componente integrado a uma lógica mais ampla de formação por competências, na qual seus conteúdos são mobilizados em função de finalidades formativas mais gerais.

Além disso, examinam-se as formas pelas quais as unidades temáticas se articulam com os objetos de conhecimento propostos (a forma como o currículo amazonense estabelece/mobiliza os objetos de conhecimento em função das

competências e habilidades da BNCC), atentando para possíveis convergências, sobreposições ou tensões. Tal movimento permite evidenciar como os conceitos geográficos são selecionados, organizados e operacionalizados no currículo, bem como identificar os efeitos dessa organização na produção de sentidos sobre o que é ensinar e aprender Geografia no contexto escolar amazonense.

Ao final, busca-se compreender como essas dimensões, articuladas, configuram um determinado modo de existência da Geografia Escolar, revelando não apenas suas ênfases, mas também seus limites e contradições no interior da reforma curricular.

Por meio da análise do encadeamento entre a BNCC e o currículo amazonense, sistematizada no Quadro 2, busca-se evidenciar de forma mais concreta como se opera a recontextualização dos discursos no interior da Geografia Escolar. A estrutura curricular organiza-se a partir de uma correspondência entre competências gerais, competências específicas da área de CHSA e um conjunto de habilidades e objetos de conhecimento que se distribuem ao longo das unidades temáticas. Esse arranjo revela uma forte aderência à lógica da BNCC, na medida em que prioriza a articulação entre competências e habilidades como eixo estruturante do currículo.

No entanto, ao analisar os objetos de conhecimento associados às habilidades, percebe-se que a Geografia insere-se nesse encadeamento de forma tensionada. Por um lado, há a presença de conceitos e temas reconhecidamente geográficos (como território, paisagem, cartografia, população e organização do espaço) que indicam a permanência de referenciais próprios da disciplina. Por outro, esses conteúdos aparecem frequentemente subordinados à lógica das competências, sendo mobilizados como meios para o desenvolvimento de capacidades mais amplas, como análise, argumentação e resolução de problemas.

Esse movimento evidencia uma inflexão na forma como o conhecimento geográfico é organizado no currículo: deixa de ocupar uma posição central enquanto campo de saber estruturado por conceitos próprios e passa a ser integrado a uma racionalidade pedagógica que privilegia sua funcionalidade no desenvolvimento de habilidades. Como efeito, observa-se uma reconfiguração da Geografia Escolar, na qual seus conteúdos são selecionados e organizados menos por sua coerência interna e mais por sua capacidade de atender às finalidades formativas definidas pela política curricular.

Desse modo, o Quadro 2, não apenas explicita a arquitetura do currículo, mas revela as condições pelas quais a Geografia é incorporada à área de CHSA, evidenciando as tensões entre especificidade disciplinar e integração curricular que marcam a sua configuração no contexto amazonense.

Quadro 2: Encadeamento entre Base Nacional Comum Curricular e o currículo amazonense.

BNCC			PCP-em		
			Unidade Temática: Pensamento, Crença e Ciência		
	Competências Específicas de CHSA	Habilidades Específicas de CHSA	Objeto do Conhecimento	Habilidades Específicas de CHSA	Aprendizagens essenciais
Competências Gerais	Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.	(EM13CHS101) (EM13CHS102) (EM13CHS103) (EM13CHS104) (EM13CHS105) (EM13CHS106)	Formação do pensamento nas diferentes sociedades e o seu processo de sistematização do conhecimento. Desenvolvimento do método científico, sobretudo na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e suas contribuições no tempo e no espaço. Compreensão das transformações técnicas e científicas, bem como dos processos políticos, econômicos, ambientais e culturais nos âmbitos local, nacional e mundial.	(EM13CHS101) (EM13CHS102) (EM13CHS103) (EM13CHS104) (EM13CHS105) (EM13CHS106) (EM13CHS107AM) (EM13CHS108AM)	Pensamento espacial (categorias geográficas) e raciocínio geográfico; métodos de pesquisa geográfica; as novas tecnologias de representação do espaço; linguagens cartográficas; as Tecnologias Digitais de Informações e Comunicação (TDICs) como ferramentas de orientação e localização espacial; conflitos de ordem ambiental em nível mundial; cartografia: aspectos gerais e conceituais; leitura de gráficos e infográficos; a representação e contribuição da cultura material e imaterial dos indígenas e afro-brasileiros na formação da população brasileira; território, povos e cultura na Amazônia; a organização do espaço rural e urbano no Brasil; as paisagens transformadas no campo e na cidade: causas e consequências; a urbanização da Amazônia; representações cartográficas: mapas temáticos, projeções cartográficas, georreferenciamento, Sistema de Informações Geográficas (SIGs), representações gráficas e iconográficas; a população brasileira, amazônida e amazonense a partir de gráficos digitais como ferramenta de análise; territórios e população dos povos indígenas contatados na Amazônia; territórios e população dos quilombolas na Amazônia; os conflitos socioculturais e territoriais pela terra indígena; a presença indígena no contexto urbano.
	Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.	(EM13CHS201) (EM13CHS202) (EM13CHS203) (EM13CHS204) (EM13CHS205) (EM13CHS206)			
	Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.	(EM13CHS301) (EM13CHS302) (EM13CHS303) (EM13CHS304) (EM13CHS305) (EM13CHS306)	Processo de formação, constituição e transformação de diferentes sociedades humanas e suas formas de organização política (Estado, poder, democracia, autoritarismo, patrimonialismo, populismo, etc.) em âmbito local, regional, nacional e global, bem como o papel desempenhado pelos sujeitos e coletividades mediante os valores morais, éticos, estéticos, culturais e políticos.	(EM13CHS601) (EM13CHS602) (EM13CHS603) (EM13CHS604) (EM13CHS605) (EM13CHS607AM) (EM13CHS608AM)	Composição étnico-cultural da população brasileira; conflitos agrários, estrutura fundiária e a luta pela terra; expropriação de terras e urbanização na Amazônia; a Guerra Fria e seus reflexos na América Latina e no Brasil; o preconceito na forma de violência; movimentos sociais do campo e políticas governamentais de acesso à terra; cidadania e cidade; o mundo bipolar e a nova ordem multipolar; geopolítica e território: cenário no mundo contemporâneo; economias mundiais emergentes; os conflitos internacionais e a organização do espaço; geopolítica e suas implicações espaciais; comércio internacional e blocos econômicos; sistema financeiro e empréstimos internacionais; globalização e a economia política: pobreza e desenvolvimento; as potências e superpotências industriais mundiais; a produção econômica do Amazonas; violência e privatização do espaço público; segregação sócio espacial nas suas diversas formas; população mundial: dinâmica e indicadores socioeconômicos; os processos de impeachment e os reflexos no desenvolvimento econômico brasileiro; Brasil no ranking do IDH; administração das cidades e a importância do Estatuto das Cidades; migrações nacionais, internacionais e os refugiados; as cooperativas de produção e associações comunitárias.
	Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.	(EM13CHS401) (EM13CHS402) (EM13CHS403) (EM13CHS404)	Relações de poder entre os Estados-Nações no contexto geopolítico contemporâneo. Compreensão dos processos de ocupação e formação de territórios, territorialidades, fronteiras e redes de comunicação e interação no mundo globalizado. Conflitos e disputas: sociais, étnicas, culturais, econômicas, ambientais e políticas entre grupos populacionais em diferentes espaços.	(EM13CHS201) (EM13CHS202) (EM13CHS203) (EM13CHS204) (EM13CHS205) (EM13CHS206) (EM13CHS207AM) (EM13CHS208AM)	A participação do Estado na produção do espaço geográfico; o comércio exterior: a OMC e os BRICS's; o comércio amazonense por meio das rodovias e hidrovias; as migrações internacionais e nacionais; as tecnologias e a transformação do espaço; as TDICs como ferramentas de monitoramento ambiental; a modernização do campo: o agronegócio e a agroindústria; geopolítica mundial: o território enquanto espaço de soberania nacional; paisagens remotas e vazios demográficos; ocupação e formação do espaço brasileiro e amazonense: territórios, territorialidades e fronteiras; políticas públicas e os grandes empreendimentos de ocupação do espaço nacional; segregação espacial e os movimentos sociais do campo; os movimentos sociais da cultura juvenil nas questões econômicas, políticas e ambientais; as juventudes e a sociedade contemporânea na produção do espaço vivido; demografia: aspectos gerais e conceituais; o papel do IBGE e a importância dos indicadores socioeconômicos para o planejamento populacional; geografia da

					população e seus elementos de representação gráfica; o processo de produção do espaço amazônico: paisagem e território; e a territorialidade urbana na Amazônia: indígenas, quilombolas, ribeirinhos e migrantes; e as questões sociais.
	Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.	(EM13CHS501) (EM13CHS502) (EM13CHS503) (EM13CHS504)	Noções de direitos humanos e cidadania, processos de disputas sociais e políticas entre diferentes grupos, bem como o reconhecimento e o respeito às diferenças (linguísticas, culturais, religiosas, étnico-raciais, gênero, tendo a compreensão que essas relações são historicamente construídas. Problemática e desnaturalização das formas de desigualdade, preconceito, discriminação e intolerância no âmbito local, nacional e global.	Unidade Temática: Identidade, diversidade e equidade	
	Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	(EM13CHS601) (EM13CHS602) (EM13CHS603) (EM13CHS604) (EM13CHS605)		(EM13CHS501) (EM13CHS502) (EM13CHS503) (EM13CHS504) (EM13CHS505AM) (EM13CHS506AM)	Formação étnica cultural do povo brasileiro; Grupos étnicos, suas organizações socioculturais e localização espacial no mundo; Tecnologias Digitais de Informação e o ativismo em rede, como forma de prevenção e enfrentamento das diferentes formas de violência; Diversidade Cultural e políticas públicas; Desenvolvimento desigual, desigualdades sociais e econômicas, regionais e de acessibilidade; Preconceito contra a origem geográfica e de lugar; As relações de gênero e sexualidade à luz da análise socioespacial; Conflitos por disputas territoriais: guerras, terrorismo, disputas políticas, econômicas, ambientais, étnicas e religiosas; Os migrantes e refugiados de guerra; Criminalidade e violência urbana; Segregação, exclusão e desigualdade socioespacial; Globalização e as desigualdades no mundo atual; Geopolítica e poder; Fenômeno Fake News e os meios de comunicação; Aspectos socioculturais presentes no ciberespaço e na territorialidade digital; Surgimento e expansão do empreendedorismo social no Amazonas; Comércio local, comunitário e nas associações/cooperativas; Memória, paisagem e patrimônio cultural amazônico; Povos e Comunidades Tradicionais da Amazônia.
			Unidade Temática: Natureza, cultura e sustentabilidade		
			Relações de apropriação e transformação da natureza pelas diferentes sociedades humanas ao longo do tempo. Compreensão de cultura como o conjunto de tudo aquilo que o homem constrói, modificando e causando impactos econômicos e socioambientais, em âmbito local, regional, nacional e global. Proposição de práticas sustentáveis com consciência e ética-socioambiental.	(EM13CHS301) (EM13CHS302) (EM13CHS303) (EM13CHS304) (EM13CHS305) (EM13CHS306) (EM13CHS307AM) (EM13CHS308AM)	Questões ambientais urbanas: produção e destino do lixo doméstico, industrial, comercial, hospitalar, eletrônico, radioativo e verde; os programas de reaproveitamento e reciclagem; as Unidades de Conservação, em âmbito nacional, estadual e municipal, representadas por meio de mapas: estado de conservação e possíveis formas de aproveitamento econômico; desmatamento, queimadas e preservação ambiental dos biomas brasileiros; as reservas hídricas: sustentabilidade e uso racional; desastres naturais e os impactos econômicos e socioambientais; a produção agropecuária e os impactos ambientais; a agroindústria e o agronegócio nacionais; agricultura familiar X agricultura de subsistência nas comunidades tradicionais; a Educação Ambiental (EA) no cotidiano do cidadão; os Institutos governamentais de Meio Ambiente em nível municipal, estadual e nacional; as ONGs e as OSCIPs; PNUMA e a promoção do desenvolvimento sustentável internacional; IBAMA e a promoção do desenvolvimento sustentável nacional; o agronegócio e os diferentes modelos de produção nos países ricos e nos emergentes; o papel dos grêmios estudantis e suas ações na defesa do ambiente amazônico; os ciclos hidrológicos na Amazônia e o comportamento do homem frente às enchentes e vazantes.
			Unidade Temática: Economia e trabalho		
			Economia, produção, capital e trabalho são consequências de experiências humanas estabelecidas historicamente em diferentes contextos culturais e sociais. Formas de organização econômica e transformações técnicas, tecnológicas e informacionais ao longo do tempo. Novas formas de trabalho, produção e configurações de mercado no mundo atual. Desigualdade social, exclusão digital e precarização das relações de trabalho.	(EM13CHS401) (EM13CHS402) (EM13CHS403) (EM13CHS404) (EM13CHS405AM) (EM13CHS406AM) (EM13CHS407AM)	Tecnologia e o mundo do trabalho: As várias formas de trabalho nos diferentes espaços e contextos temporais; As transformações da paisagem ocasionadas pelas diferentes formas de trabalho humano; O espaço geográfico como produto do trabalho humano na natureza; Modo de produção capitalista e a sociedade industrial no mundo: diferentes processos de organização espacial; As revoluções industriais e a resistência dos trabalhadores; O trabalho e o mercado de trabalho; A globalização, segregação e desigualdades socioespaciais; O tráfico de pessoas e as novas formas de exploração do trabalho humano análogos à escravidão; A força de trabalho e o capital na era da tecnologia; Indústria 4.0: A quarta revolução industrial; Inserção juvenil no mercado de trabalho e economia digital; Os blocos econômicos – Socialismo x Capitalismo; Disputas comerciais EUA x CHINA; Relações de trabalho na Amazônia urbana e rural; Empreendedorismo e produção familiar no Amazonas: concepções, caracterização e desenvolvimento; Trabalho formal e informal no Amazonas (emprego, subemprego e desemprego); Economia verde: empreendedorismo, inovação e desenvolvimento sustentável; Desigualdades sociais nas relações de trabalho no Brasil e no Amazonas.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017b) e da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio (Amazonas, 2021).

4.3.1 Pensamento, Crença e Ciência

A articulação entre a BNCC e a Geografia presente no currículo do Ensino Médio do Estado do Amazonas pode ser compreendida como um processo de recontextualização discursiva, no qual princípios e diretrizes formulados em âmbito nacional são reinterpretados e operacionalizados no contexto estadual por meio da definição de objetos do conhecimento e aprendizagens essenciais. Nesse processo, configura-se um encadeamento lógico-discursivo que articula diferentes níveis de organização curricular, conectando as finalidades formativas mais amplas às formas concretas de ensino e aprendizagem. Observa-se, assim, uma sequência estruturante que parte das competências específicas da área de CHSA, passa pela organização temática dos objetos do conhecimento e culmina na definição das aprendizagens essenciais que orientam a prática pedagógica.

Nesse nível mais abstrato, o discurso curricular assume caráter formativo, ao privilegiar a definição de capacidades analíticas e interpretativas em detrimento da prescrição direta de conteúdos. Destacam-se habilidades relacionadas à análise de processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais em diferentes escalas, bem como à compreensão das dinâmicas territoriais e dos conflitos que estruturam a realidade social. Tal configuração evidencia a centralidade da pedagogia das competências como princípio organizador do currículo.

A passagem dessas competências para o currículo estadual ocorre por meio dos objetos do conhecimento, que funcionam como instância intermediária de organização epistemológica. Nesse nível, as finalidades formativas são traduzidas em campos de problematização que estruturam os conteúdos da área, estabelecendo uma mediação entre o discurso normativo da BNCC e o conhecimento escolar. Ao abordar temas como a formação do pensamento nas diferentes sociedades, o desenvolvimento do método científico e as transformações técnicas e científicas, o currículo reafirma a centralidade da racionalidade científica como forma legítima de compreensão da realidade, ao mesmo tempo em que amplia o escopo analítico para além de uma única matriz disciplinar.

É no plano das aprendizagens essenciais que esse processo concretiza-se de maneira mais evidente. Nesse nível, emergem conceitos, procedimentos e conteúdos específicos que estruturam o ensino de Geografia, como o pensamento espacial, o

raciocínio geográfico, a linguagem cartográfica e o uso de tecnologias de representação do espaço. Além disso, destacam-se temáticas relacionadas à realidade amazônica, como a urbanização regional, os conflitos territoriais, as territorialidades indígenas e quilombolas e a organização do espaço rural e urbano. Esses elementos funcionam como instrumentos cognitivos que permitem a operacionalização das competências, articulando análise conceitual e leitura da realidade.

O cruzamento entre competências, objetos do conhecimento e aprendizagens essenciais revela uma concepção de Geografia Escolar marcada pela articulação de diferentes matrizes epistemológicas. Observa-se, por um lado, a presença de elementos da Geografia Crítica, especialmente na ênfase nas relações de poder, na produção social do espaço e nos conflitos territoriais. Por outro, identificam-se aproximações com a Geografia Cultural, na valorização das dimensões identitárias, simbólicas e socioculturais, particularmente no que se refere às populações amazônicas. Soma-se a isso uma dimensão técnico-instrumental, expressa na valorização de procedimentos como a cartografia, o georreferenciamento e o uso de tecnologias digitais, indicando a centralidade do letramento geográfico no currículo.

Esse encadeamento pode ser compreendido como um processo de recontextualização que articula diferentes níveis e esferas discursivas. A intertextualidade manifesta-se na incorporação direta de princípios e orientações da BNCC, enquanto a interdiscursividade evidencia a presença de discursos provenientes de diferentes campos, como a ciência, a política educacional e as agendas globais relacionadas à cidadania, à diversidade e à sustentabilidade.

Além disso, observa-se um movimento de territorialização do currículo, no qual os discursos nacionais são reinterpretados à luz das especificidades amazônicas. A incorporação de temáticas regionais não apenas contextualiza o currículo, mas também produz efeitos de sentido que reforçam a relevância da Geografia para a compreensão das dinâmicas socioespaciais locais.

O encadeamento analisado revela uma lógica discursiva que enfatiza a formação de capacidades analíticas sobre sociedade, território e cultura, articuladas a instrumentos conceituais e técnicos próprios da Geografia. No entanto, esse movimento também evidencia um deslocamento importante: embora os conceitos geográficos estejam presentes, sua organização tende a ser subordinada à lógica das

competências, o que pode implicar uma redução de sua densidade epistemológica. Assim, o currículo enfatiza a funcionalidade do conhecimento geográfico na formação do estudante, ao mesmo tempo em que silencia, ou secundariza, sua autonomia como campo disciplinar.

4.3.2 Sociedade, Política e Ética

É possível identificar três níveis fundamentais na articulação entre a BNCC e o currículo amazonense: o nível normativo-conceitual, representado pelas competências da BNCC; o nível de recontextualização curricular, materializado nos objetos de conhecimento; e o nível de operacionalização pedagógica, no qual as aprendizagens essenciais traduzem essas orientações em conteúdos concretos de ensino. A partir dessa estrutura, torna-se possível compreender o encadeamento discursivo e epistemológico entre a Competência 3 da área de CHSA e os conteúdos que organizam o ensino de Geografia no currículo estadual.

No plano normativo, a Competência 3 estabelece que os estudantes devem contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações entre sociedade e natureza, considerando seus impactos econômicos e socioambientais em diferentes escalas. Além disso, enfatiza a proposição de soluções orientadas por princípios de ética socioambiental e consumo responsável. O núcleo dessa formulação articula três dimensões centrais: a compreensão das relações sociedade-natureza, a análise crítica das dinâmicas socioespaciais e a formação de uma postura ética e cidadã. Trata-se de um discurso característico das reformas curriculares, marcado pela interdisciplinaridade, pela centralidade da formação cidadã e pela orientação para a ação.

No currículo amazonense, essas diretrizes não são simplesmente reproduzidas, mas recontextualizadas por meio dos objetos do conhecimento, que ampliam e reorganizam o escopo da competência. Ao enfatizar processos de formação das sociedades, formas de organização política, ação de sujeitos e coletividades e valores éticos e culturais, o currículo desloca o foco de uma abordagem centrada na relação sociedade-natureza para uma leitura mais abrangente da vida social. Esse movimento evidencia a lógica da integração por

áreas, na qual diferentes matrizes disciplinares (História, Sociologia, Filosofia e Geografia) são articuladas na produção do conhecimento escolar.

As aprendizagens essenciais, por sua vez, constituem o nível mais concreto desse processo. Sua organização evidencia três eixos temáticos predominantes. O primeiro refere-se às relações entre sociedade e território, com destaque para temas como conflitos agrários, estrutura fundiária, urbanização na Amazônia, segregação socioespacial e produção econômica regional. O segundo eixo abrange a dimensão geopolítica, incluindo conteúdos relacionados à Guerra Fria, à reorganização do sistema internacional, aos blocos econômicos e às dinâmicas do comércio global. O terceiro eixo concentra-se nas questões sociais e na formação cidadã, abordando temas como preconceito, violência, movimentos sociais, cidadania urbana e políticas públicas. Esses eixos materializam a competência em conteúdos que articulam análise espacial, leitura crítica da realidade e formação ética.

Esse encadeamento revela uma lógica discursiva que parte da definição de capacidades analíticas, passa pela delimitação de campos temáticos e se concretiza na seleção de conteúdos voltados à interpretação da realidade social. No entanto, esse processo não é neutro. Tem-se um movimento de intertextualidade e interdiscursividade no qual o currículo incorpora e reorganiza enunciados da BNCC, ao mesmo tempo em que mobiliza discursos mais amplos relacionados à cidadania, aos direitos humanos e à sustentabilidade.

Nesse movimento, destacam-se processos de ênfase e silenciamento. Há uma forte valorização da formação cidadã, da participação política e da leitura crítica das desigualdades sociais, o que confere centralidade às dimensões ética e social do currículo. Por outro lado, a especificidade epistemológica da Geografia tende a ser atenuada, na medida em que seus conceitos aparecem integrados a uma lógica mais ampla de formação por competências. Assim, embora a disciplina contribua de forma decisiva para a análise das dinâmicas socioespaciais, sua autonomia como campo de conhecimento é parcialmente subsumida à racionalidade integradora da área de CHSA.

Desse modo, o currículo do Ensino Médio do Amazonas não apenas traduz as orientações da BNCC, mas as reconfigura em função de uma proposta formativa que privilegia a integração dos saberes e a formação cidadã. Nesse contexto, a Geografia assume um papel estratégico na operacionalização dessas diretrizes, especialmente

ao possibilitar a análise das relações entre sociedade, território e poder em diferentes escalas. Contudo, essa centralidade ocorre sob uma lógica que enfatiza a funcionalidade do conhecimento, evidenciando as tensões entre integração curricular e especificidade disciplinar que marcam a configuração da Geografia Escolar no documento.

4.3.3 Territórios, Fronteiras e Redes

O encadeamento entre a BNCC e o currículo do Ensino Médio do Amazonas evidencia ainda um processo de recontextualização discursiva no qual princípios normativos formulados em âmbito nacional são reinterpretados e operacionalizados no contexto estadual por meio dos objetos do conhecimento e das aprendizagens essenciais. Nesse movimento, a BNCC estabelece o horizonte formativo da área de CHSA, enquanto o currículo amazonense organiza as condições de sua materialização pedagógica.

No caso da Competência Específica 4, observa-se a centralidade de um eixo analítico voltado à compreensão das relações entre produção, capital e trabalho em diferentes territórios e contextos culturais, destacando seu papel na formação e transformação das sociedades. Trata-se de uma formulação que mobiliza categorias estruturantes das Ciências Humanas — como território, poder, desigualdade e organização social — e que exige a interpretação das dinâmicas que conformam o espaço geográfico.

O currículo amazonense recontextualiza esse princípio ao traduzi-lo em objetos do conhecimento que enfatizam a dimensão territorial e geopolítica das relações sociais. Ao propor o estudo das relações de poder entre Estados-nações, dos processos de formação territorial, das territorialidades e dos conflitos socioeconômicos e ambientais, o documento materializa, no campo da Geografia escolar, o eixo interpretativo presente na BNCC. Nesse movimento, observa-se uma aproximação mais direta com a epistemologia da disciplina, na medida em que categorias como território, fronteira e rede assumem papel estruturante na organização do conhecimento.

Essa articulação torna-se mais concreta no nível das aprendizagens essenciais, onde conteúdos como comércio internacional, geopolítica, agronegócio,

migrações e produção do espaço amazônico funcionam como expressões empíricas das relações entre capital, Estado e território. Esses temas permitem operacionalizar a competência em contextos específicos, articulando diferentes escalas de análise e conferindo materialidade às dinâmicas socioespaciais estudadas.

Desse modo, evidencia-se um encadeamento em três níveis: as competências definem as finalidades formativas; os objetos do conhecimento organizam campos analíticos; e as aprendizagens essenciais operacionalizam esses campos por meio de conteúdos concretos.

Esse processo pode ser compreendido como uma rearticulação intertextual e interdiscursiva. O currículo incorpora enunciados da BNCC e os combina com discursos mais amplos das Ciências Humanas, como aqueles relacionados à geopolítica, à globalização e às desigualdades territoriais. Ao mesmo tempo, observa-se a presença de um discurso reformista que valoriza a integração por áreas e a formação de sujeitos críticos e participativos.

No entanto, essa recontextualização também evidencia movimentos de ênfase e silenciamento. Diferentemente de outras unidades temáticas, há aqui uma valorização mais explícita de categorias centrais da Geografia, o que contribui para o fortalecimento de sua especificidade no currículo. Por outro lado, essas categorias são mobilizadas prioritariamente em função do desenvolvimento de competências, o que tende a subordinar sua organização interna a uma lógica funcional. Assim, embora haja maior visibilidade conceitual, sua densidade teórica pode ser parcialmente atenuada.

Observa-se um processo de territorialização do currículo, no qual as orientações da BNCC são reinterpretadas à luz das especificidades amazônicas. A incorporação de temas como a produção do espaço regional, os conflitos territoriais e as dinâmicas econômicas locais conferem maior concretude ao ensino, ao mesmo tempo em que reforça a relevância da Geografia para a compreensão da realidade.

O encadeamento entre BNCC e currículo amazonense, no âmbito desta unidade temática, revela uma configuração em que a Geografia assume maior centralidade conceitual, mas permanece inserida em uma racionalidade curricular orientada pela lógica das competências. Esse movimento evidencia, mais uma vez, as tensões entre a afirmação da especificidade disciplinar e sua integração no interior

da área de CHSA, constituindo um traço marcante da Geografia Escolar no currículo analisado.

4.3.4 Identidade, diversidade e equidade

A articulação entre a BNCC e o currículo amazonense, no âmbito desta unidade temática, pode ser compreendida a partir de três movimentos inter-relacionados: a definição do horizonte formativo; sua tradução em objetos do conhecimento; e sua operacionalização por meio das aprendizagens essenciais. Esses níveis estruturam o encadeamento discursivo que conecta as finalidades normativas da área de CHSA às formas concretas de organização do conhecimento escolar.

No plano normativo, as competências 5 e 6 da BNCC estabelecem um horizonte formativo centrado na dimensão ética e política da educação, enfatizando o reconhecimento das desigualdades, a defesa dos direitos humanos, a valorização da diversidade e a participação no debate público. Trata-se de uma formulação que atribui à área de CHSA a responsabilidade pela formação de sujeitos capazes de compreender as relações sociais, as estruturas de poder e os processos de transformação da sociedade, reafirmando seu papel na construção da cidadania.

No currículo amazonense, essas diretrizes são recontextualizadas por meio dos objetos do conhecimento, que convertem princípios gerais em campos temáticos de análise. Nesse processo, as competências são traduzidas em problemáticas relacionadas às disputas sociais e políticas, ao reconhecimento das diferenças e à construção histórica das identidades. A problematização das desigualdades, do preconceito e da discriminação materializa a competência 5, enquanto a ênfase na participação social, nos conflitos e no debate público expressa a competência 6. Observa-se, assim, uma ampliação temática que articula diferentes matrizes das Ciências Humanas, diluindo fronteiras disciplinares em favor de uma abordagem integrada.

No nível das aprendizagens essenciais, esse movimento concretiza-se em conteúdos que permitem abordar empiricamente tais questões. Temas como desigualdades socioespaciais, migrações, globalização, geopolítica, diversidade cultural e territorialidades amazônicas, bem como fenômenos como territorialidade digital e ativismo em rede, funcionam como mediações que possibilitam discutir, no

plano concreto, os princípios normativos da cidadania e dos direitos humanos. Esses conteúdos evidenciam um processo de espacialização das questões sociais, no qual problemáticas amplas são reinterpretadas à luz das dinâmicas territoriais.

Esse encadeamento revela uma organização curricular que privilegia: a análise crítica das desigualdades sociais e espaciais; o reconhecimento da diversidade cultural e identitária; e a formação para a participação cidadã. Tais eixos correspondem diretamente ao discurso formativo da área de CHSA, orientado para a constituição de sujeitos críticos e socialmente engajados.

Esse processo pode ser compreendido como uma reconfiguração interdiscursiva, na qual o currículo incorpora e reorganiza discursos provenientes da BNCC e de agendas mais amplas relacionadas aos direitos humanos, à diversidade e à cidadania. Ao mesmo tempo, observa-se um movimento de territorialização, no qual esses discursos são reinterpretados à luz das especificidades amazônicas, conferindo maior concretude às temáticas abordadas.

Entretanto, esse processo também evidencia movimentos de ênfase e silenciamento. Há uma forte valorização das dimensões ética, política e cultural da formação, com destaque para a cidadania, a diversidade e os direitos humanos. Por outro lado, a especificidade epistemológica da Geografia tende a ser menos explicitada, na medida em que seus conceitos são mobilizados como suporte para a discussão de questões mais amplas, o que pode implicar uma redução de sua centralidade como campo disciplinar autônomo.

O encadeamento entre BNCC e currículo amazonense, nesta unidade temática, revela uma lógica em que as competências definem valores e finalidades formativas, os objetos do conhecimento organizam campos de análise e as aprendizagens essenciais operacionalizam esses campos por meio de conteúdos concretos. Esse movimento evidencia a incorporação e reinterpretação dos discursos da área de CHSA, ao mesmo tempo em que explicita as tensões entre integração curricular e especificidade disciplinar na configuração da Geografia Escolar.

4.3.5 Natureza, cultura e sustentabilidade

A articulação entre os Objetos do Conhecimento e as Aprendizagens Essenciais no currículo amazonense, no âmbito desta unidade temática, pode ser

compreendida a partir de: o nível epistemológico, que define a concepção de ciência; o nível curricular, que organiza os conteúdos; e o nível discursivo, no qual se materializa a incorporação do discurso da área de CHSA.

O objeto do conhecimento estabelece uma categoria analítica ampla, estruturada em torno de três eixos centrais: a relação sociedade–natureza ao longo do tempo, a cultura como mediação da ação humana sobre o meio e a necessidade de práticas sustentáveis orientadas por uma ética socioambiental. Esses eixos funcionam como princípios organizadores do conhecimento geográfico, fornecendo a base conceitual a partir da qual se desdobram as aprendizagens essenciais.

Nesse sentido, o encadeamento curricular pode ser compreendido como um movimento que parte de um conceito estruturante, a relação sociedade–natureza, avança para a análise das transformações ambientais decorrentes das práticas humanas e culmina na problematização de questões socioambientais. É nesse nível que emergem conteúdos como desmatamento, queimadas, produção e gestão de resíduos, impactos da agropecuária e do agronegócio, unidades de conservação, recursos hídricos e dinâmicas ambientais amazônicas. Esses temas funcionam como mediações empíricas que concretizam os princípios abstratos definidos no objeto do conhecimento, articulando análise conceitual e leitura da realidade.

Do ponto de vista epistemológico, observa-se a presença de uma concepção de Geografia alinhada à tradição crítica, ao considerar o espaço como produto das relações sociais e enfatizar a historicidade das interações entre sociedade e natureza. Os conteúdos selecionados reforçam essa perspectiva ao tratar os problemas ambientais como fruto de práticas econômicas e políticas, evidenciando relações de poder e disputas pelo uso dos recursos naturais. Nesse sentido, o currículo aproxima-se de uma abordagem socioambiental que integra dimensões econômicas, sociais e ecológicas.

No plano discursivo, o currículo incorpora de forma significativa o discurso da área de CHSA, especialmente ao enfatizar a compreensão da realidade como construção histórica, a análise integrada das dimensões sociais e ambientais e a formação para a cidadania. A presença de temas como gestão ambiental, atuação de instituições, políticas públicas e participação social evidencia uma orientação voltada não apenas à compreensão dos fenômenos, mas também à intervenção na realidade.

Esse processo pode ser interpretado como uma recontextualização interdiscursiva, na qual o currículo articula discursos provenientes da BNCC, das Ciências Humanas e de agendas globais relacionadas à sustentabilidade. Ao mesmo tempo, observa-se um movimento de territorialização, na medida em que esses discursos são reinterpretados a partir das especificidades amazônicas.

Entretanto, esse encadeamento também evidencia movimentos de ênfase e silenciamento, como em outros momentos apontados durante a análise. Há uma forte valorização das dimensões ética e socioambiental, com destaque para a formação de uma consciência crítica e responsável em relação ao uso dos recursos naturais. Por outro lado, a complexidade teórica das categorias geográficas tende a ser menos explorada, uma vez que os conceitos aparecem predominantemente vinculados à análise de problemas e à formação de atitudes, o que pode reduzir sua densidade epistemológica.

O currículo organiza-se a partir de um percurso que vai da formulação de princípios gerais sobre a relação sociedade–natureza à sua concretização em temas socioambientais, culminando na formação de sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade. Nesse processo, a Geografia Escolar assume um papel central na articulação entre conhecimento científico, leitura crítica do espaço e formação cidadã, ainda que sob uma lógica curricular que privilegia a funcionalidade do conhecimento em relação ao desenvolvimento de competências.

4.3.6 Economia e trabalho

A articulação entre BNCC e currículo amazonense, no âmbito desta unidade temática, evidencia um processo de recontextualização discursiva no qual princípios definidos em nível nacional são reinterpretados e operacionalizados por meio dos objetos do conhecimento e das aprendizagens essenciais. Nesse movimento, a BNCC estabelece o horizonte formativo da área de CHSA, enquanto o currículo estadual organiza os conteúdos que tornam possível sua concretização no ensino de Geografia.

Do ponto de vista epistemológico, o objeto do conhecimento — “Economia, produção, capital e trabalho como consequências de experiências humanas estabelecidas historicamente em diferentes contextos culturais e sociais” — revela

uma concepção alinhada às Ciências Humanas, na qual os fenômenos econômicos e espaciais são compreendidos como construções históricas. Essa formulação enfatiza a centralidade da ação humana na produção do espaço e articula dimensões econômicas, sociais e culturais na interpretação da realidade.

Como categoria estruturante, o objeto do conhecimento delimita um campo analítico que orienta a organização das aprendizagens essenciais. Nele, destacam-se dimensões como a historicidade das formas de trabalho, as transformações tecnológicas e informacionais e as desigualdades associadas às dinâmicas do capitalismo. Essas dimensões indicam uma leitura do espaço geográfico como resultado de processos econômicos e sociais que operam em múltiplas escalas.

As aprendizagens essenciais concretizam esse campo conceitual ao organizarem conteúdos em torno de três eixos principais. O primeiro eixo refere-se à compreensão histórica das formas de trabalho e dos modos de produção, incluindo temas como revoluções industriais e formação do capitalismo. O segundo eixo aborda as transformações, com destaque para a economia digital, a Indústria 4.0 e as novas formas de inserção no mercado de trabalho. O terceiro eixo concentra-se na problematização das desigualdades socioespaciais, abordando precarização, informalidade, trabalho análogo à escravidão e outras formas de exploração.

Além disso, observa-se um movimento de territorialização que aproxima o currículo das especificidades amazônicas. A inclusão de temas como relações de trabalho na região, economia local e formas de inserção produtiva no Amazonas conecta processos globais às realidades regionais, reforçando a análise em múltiplas escalas.

Esse encadeamento evidencia uma lógica curricular que parte da definição de uma problemática central, as relações entre economia, trabalho e espaço, avança pela introdução de processos históricos e dinâmicas e culmina na análise crítica das desigualdades produzidas por essas relações. Trata-se de um movimento que articula abstração conceitual e concretude empírica, estruturando progressivamente o conhecimento escolar.

Esse processo pode ser interpretado como uma reconfiguração intertextual e interdiscursiva. O currículo incorpora elementos da BNCC ao enfatizar a análise crítica das relações econômicas e sociais, ao mesmo tempo em que mobiliza discursos mais amplos sobre tecnologia, desenvolvimento, empreendedorismo e cidadania. Essa

articulação revela a presença de diferentes racionalidades que coexistem no texto curricular.

Há uma valorização da análise das transformações do mundo do trabalho e das desigualdades socioespaciais, o que reforça a dimensão crítica da formação. Por outro lado, observa-se também a incorporação de discursos que enfatizam a adaptação às dinâmicas econômicas, como o empreendedorismo e a inovação, o que pode atenuar a problematização das estruturas que produzem tais desigualdades.

Assim, o currículo amazonense configura-se como um espaço de mediação entre diferentes discursos: de um lado, a crítica às desigualdades e às relações de exploração; de outro, a valorização de estratégias de inserção no sistema econômico vigente. Como efeito, a Geografia Escolar é mobilizada para interpretar as dinâmicas do trabalho e da produção do espaço, mas sua organização tende a ser orientada pela funcionalidade desses conhecimentos no desenvolvimento de competências mais amplas.

O encadeamento entre BNCC e currículo estadual, nesta unidade temática, revela uma organização em que o objeto do conhecimento define a problemática central, as aprendizagens essenciais estruturam sua abordagem empírica e a territorialização conecta essas discussões à realidade amazônica. Esse movimento evidencia tanto a incorporação do discurso da área de CHSA quanto as tensões entre análise crítica e adaptação às dinâmicas do capitalismo, que marcam a configuração da Geografia no documento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo compreender como os discursos presentes na Geografia Escolar da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio do Amazonas (2021) se aproximam ou se distanciam da Base Nacional Comum Curricular (2017) e da trajetória recente da Geografia Escolar brasileira. Partindo da análise dos textos oficiais, buscou-se identificar os sentidos, os sujeitos e os interesses que orientam a produção curricular, compreendendo o currículo como espaço de disputa discursiva no qual se materializam projetos educacionais e relações de poder.

Ao longo do percurso investigativo, evidenciou-se que o currículo não pode ser compreendido como um instrumento neutro de organização do conhecimento, mas como uma construção histórica, política e discursiva. No Capítulo 1, demonstrou-se que o currículo se constitui como um campo de disputas em torno da seleção de saberes, da definição de finalidades educativas e da formação de sujeitos, sendo atravessado por influências globais e por racionalidades que articulam educação, economia e governança. Nesse contexto, a centralidade atribuída às competências e ao mundo do trabalho revelou a consolidação de um modelo curricular orientado por princípios de padronização, desempenho e aplicabilidade do conhecimento.

No Capítulo 2, ao analisar a trajetória da Geografia Escolar, foi possível identificar tensões entre diferentes concepções de ensino da disciplina, particularmente entre perspectivas críticas, voltadas à compreensão das relações sociedade-natureza, e orientações mais pragmáticas, alinhadas às demandas por formação para o mundo do trabalho e para a cidadania global. Evidenciou-se que, no contexto das reformas recentes, há um deslocamento da centralidade do conhecimento geográfico enquanto campo epistemológico para uma lógica de competências, o que tende a reconfigurar o papel da disciplina no currículo.

O Capítulo 3 aprofundou essa discussão ao examinar os discursos que sustentam a organização curricular por áreas do conhecimento. A análise revelou a presença de estratégias discursivas que buscam legitimar a reforma educacional, como a valorização da interdisciplinaridade, da formação integral e do “direito de aprender”. Contudo, também se evidenciaram processos de naturalização e universalização dessas propostas, que ocultam as tensões e disputas inerentes à

redefinição das finalidades do Ensino Médio. Nesse cenário, a integração curricular aparece como um princípio organizador que, ao mesmo tempo em que propõe articulação entre saberes, pode contribuir para a diluição das especificidades disciplinares.

Essas questões materializam-se de forma mais concreta no Capítulo 4, no qual se analisou a Geografia Escolar no currículo amazonense. A partir da Análise do Discursos Crítica, foi possível identificar que o documento opera por meio de processos de recontextualização, nos quais os discursos da BNCC e da área de CHSA são incorporados, reinterpretados e territorializados. O currículo organiza-se a partir de um encadeamento que articula competências, objetos do conhecimento e aprendizagens essenciais, configurando uma lógica que parte de finalidades formativas amplas e culmina na definição de conteúdos e práticas pedagógicas.

Entretanto, essa organização evidencia movimentos simultâneos de ênfase e silenciamento. Por um lado, há uma valorização de temas relacionados à cidadania, à diversidade, à sustentabilidade e às transformações do mundo do trabalho, alinhando-se a discursos que enfatizam a formação de sujeitos críticos, participativos e adaptáveis. Por outro, observa-se que a especificidade epistemológica da Geografia tende a ser tensionada, na medida em que seus conceitos e categorias são frequentemente mobilizados como instrumentos para o desenvolvimento de competências mais amplas, o que pode implicar a redução de sua densidade teórica.

Essa reconfiguração não significa a exclusão dos conteúdos geográficos do currículo, mas a redefinição de seus sentidos pedagógicos. Observa-se um enfraquecimento dos conteúdos ligados à interpretação crítica da produção do espaço. Temas como conflitos territoriais, concentração fundiária, disputas pelo uso dos recursos naturais, desigualdades regionais, processos de exclusão socioespacial e contradições do desenvolvimento capitalista tendem a perder centralidade. Eles não desaparecem necessariamente, mas passam a ocupar uma posição secundária diante da preocupação em desenvolver competências consideradas transferíveis para diferentes contextos.

Nesse processo, também se enfraquece a dimensão política do conceito de território. Em uma perspectiva crítica, o território é resultado de relações de poder, conflitos e disputas. Na lógica das competências, ele frequentemente aparece como espaço de gestão, planejamento, circulação ou uso de recursos, reduzindo a

visibilidade das tensões sociais que o constituem e sendo concebido menos como possibilidade de formação geográfica para a cidadania, conforme pressupõe Callai (2001).

Verificou-se ainda uma redução da historicidade dos fenômenos geográficos. A análise dos processos históricos que explicam a configuração atual do espaço tende a ceder lugar à resolução de problemas imediatos, ao desenvolvimento de projetos e à mobilização de habilidades práticas. Com isso, o estudante é estimulado a compreender como agir diante de determinada situação, mas nem sempre a compreender profundamente por que essa situação existe.

Ao mesmo tempo, enfraquece-se a leitura da totalidade socioespacial. A Geografia tradicionalmente busca articular escalas, processos, estruturas e contradições. O currículo por competências favorece abordagens mais fragmentadas, organizadas em situações de aprendizagem específicas e em desempenhos observáveis, dificultando a compreensão das conexões mais amplas entre economia, política, cultura e espaço.

A análise revelou que o currículo amazonense não se limita a reproduzir os discursos da BNCC, mas realiza um processo de recontextualização regional, incorporando temáticas próprias da realidade amazônica, como os conflitos territoriais, a diversidade sociocultural e as dinâmicas socioambientais. Esse movimento de territorialização confere maior concretude ao currículo, ao mesmo tempo em que evidencia a articulação entre escalas global, nacional e local na produção do conhecimento escolar.

Dessa forma, a Geografia Escolar no currículo amazonense se configura em meio a tensões entre diferentes racionalidades curriculares. De um lado, observa-se a incorporação de uma lógica orientada por competências, integração curricular e formação para o mundo contemporâneo. De outro, persistem elementos da tradição crítica da Geografia, que enfatizam a análise das relações de poder, das desigualdades e da produção do espaço. Essa coexistência revela um campo de disputas no qual diferentes projetos de educação e de sociedade se confrontam e se articulam.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa contribui ao demonstrar a importância da Análise do Discurso Crítica para a compreensão dos currículos como práticas sociais e discursivas, evidenciando que os textos curriculares não apenas organizam

conteúdos, mas produzem e regulam sentidos no interior de formações sociais específicas. A análise da dimensão da prática discursiva permitiu identificar processos de intertextualidade e recontextualização, por meio dos quais os discursos da BNCC são incorporados e ressignificados no currículo amazonense. Por sua vez, a consideração da prática social possibilitou compreender tais discursos como atravessados por ideologias e por relações de hegemonia, nas quais determinadas concepções de conhecimento, de formação e de sociedade são naturalizadas e legitimadas. Desse modo, o currículo opera como espaço privilegiado de produção, reprodução e disputa de hegemonias, articulando discursos que, ao mesmo tempo, consolidam determinados projetos educacionais e abrem possibilidades de contestação e reconfiguração.

Como limitações, reconhece-se que a análise se concentrou nos documentos oficiais, não contemplando a forma como o currículo é apropriado e ressignificado no cotidiano das escolas. Investigações futuras podem avançar nesse sentido, explorando as práticas docentes e as experiências dos estudantes, de modo a compreender como os discursos curriculares se materializam, ou são tensionados, no contexto da prática pedagógica.

O currículo do Ensino Médio do Amazonas, ao mesmo tempo em que incorpora os discursos reformistas, também revela as tensões inerentes à tentativa de conciliar formação crítica, demandas sociais e exigências do mundo do trabalho. Nesse processo, a Geografia Escolar emerge como um campo estratégico, no qual se disputam sentidos sobre o conhecimento, a formação dos sujeitos e o papel da educação na sociedade.

DIÁLOGO COM OS IGUAIS – POR UM CURRÍCULO MAIS HUMANISTA

Escrevo este texto na condição de quem compartilha o mesmo local de trabalho: o professor que, cotidianamente, enfrenta os desafios da escola pública, interpreta documentos curriculares, organiza conteúdos e, sobretudo, toma decisões que impactam diretamente a formação dos estudantes. A posição de pesquisador que assumi ao longo desta tese não me afastou dessa condição; ao contrário, permitiu-me olhar com maior distanciamento crítico para um processo que, em grande medida, também me atravessa. Por isso, este não é um texto de quem observa de fora, mas de quem retorna ao seu lugar de origem para dialogar com aqueles que vivem as mesmas tensões.

Ao iniciar esta pesquisa, havia uma inquietação que não era apenas teórica, mas profundamente experiencial: a sensação de que nós, professores, participamos pouco — ou quase nada — dos processos de elaboração e implementação da BNCC e das reformas que dela decorreram. Esse movimento pareceu, desde o início, rápido, verticalizado e pouco sensível às especificidades das redes de ensino e das realidades regionais. O que esta tese permitiu compreender é que essa percepção não se trata apenas de uma impressão individual, mas de um efeito de processos mais amplos de produção curricular, nos quais determinadas vozes são amplificadas enquanto outras são silenciadas.

A análise dos documentos revelou que o currículo não é apenas um instrumento técnico de organização do ensino, mas um espaço de disputa no qual se articulam diferentes projetos de educação e de sociedade. Nesse cenário, evidenciou-se a presença de discursos que extrapolam o âmbito nacional, incorporando orientações e racionalidades associadas a organismos internacionais, à lógica das competências e às demandas do mundo do trabalho. Esses discursos se materializam na forma como o conhecimento escolar é reorganizado, privilegiando a integração curricular, a interdisciplinaridade e a aplicabilidade, ao mesmo tempo em que tensionam a especificidade das disciplinas, entre elas a Geografia.

Esse processo não ocorre de maneira neutra. Ao contrário, ele se sustenta por estratégias discursivas que buscam legitimar determinadas propostas e suavizar conflitos. A valorização da formação integral, do protagonismo estudantil e do “direito de aprender” aparece, muitas vezes, como uma linguagem conciliadora, capaz de

reduzir resistências e ampliar a aceitação das reformas. No entanto, ao analisar mais atentamente esses enunciados, percebe-se que eles também podem operar como formas de apagamento de tensões, especialmente no que se refere à participação efetiva dos professores e à diversidade das realidades educacionais.

Nesse sentido, é preciso reconhecer que tanto professores quanto estudantes, embora diretamente implicados, não foram protagonistas desse processo. Isso não significa negar a importância de diretrizes nacionais ou de reformas educacionais, mas problematizar as condições em que elas são produzidas e implementadas. Ao silenciar determinadas vozes, o currículo tende a se apresentar como consenso, quando, na verdade, é resultado de disputas e negociações.

Contudo, se há algo que se pode afirmar com segurança, é que o currículo não se esgota no documento. Ele se realiza, efetivamente, no espaço da prática pedagógica. É no cotidiano da sala de aula que os textos curriculares são interpretados, selecionados, tensionados e, muitas vezes, transformados. Nesse processo, o professor não é um mero executor, mas um sujeito ativo que reconfigura o currículo a partir de suas escolhas, de sua formação e de seu compromisso com a educação.

Ao escrever esta tese, não a fiz em condições ideais de dedicação exclusiva à pesquisa, mas na condição concreta de professor em exercício, submetido às mesmas limitações que atingem grande parte dos trabalhadores da educação. Nesse sentido, é preciso registrar a solidariedade aos docentes que, assim como eu, vivenciam o desafio de conciliar a prática em sala de aula com os processos de formação continuada, muitas vezes sem o respaldo institucional necessário. Ainda que o afastamento remunerado para qualificação seja um direito, ele raramente se efetiva, revelando uma contradição estrutural: ao mesmo tempo em que se reconhecem fragilidades na formação inicial e afirma-se a necessidade de atualização permanente, restringem-se as condições objetivas para que essa formação ocorra.

Esperar-se-ia que mudanças curriculares de grande alcance, como a BNCC e a Proposta Curricular do Ensino Médio Amazonense, fossem acompanhadas de políticas robustas de formação continuada, especialmente em modalidade presencial e contextualizada. No entanto, observa-se um movimento contrário, alinhado, inclusive, a orientações como as presentes no documento “Benchmarking nacional e internacional de implementação de currículos e bases nacionais” (Movimento pela

Base), que desestimula esse tipo de investimento formativo nas Unidades da Federação. O resultado é a responsabilização individual do professor por sua própria (des)qualificação, deslocando para o âmbito pessoal aquilo que deveria ser uma política pública estruturada.

No plano da experiência concreta, isso se traduz em trajetórias marcadas por sobrecarga e dilemas constantes. Conciliar trabalho e estudo torna-se não apenas um desafio, mas uma condição permanente. No meu caso, mesmo após anos da implementação dessas diretrizes, não tive acesso a cursos presenciais de formação continuada voltados especificamente para sua compreensão e aplicação. Paradoxalmente, acabo reproduzindo a lógica meritocrática que esta pesquisa problematiza, ao buscar, por iniciativa própria, os meios para minha formação. Ainda assim, reconheço que o processo de elaboração desta tese constituiu, para mim, o mais significativo espaço de formação continuada, evidenciando tanto a potência quanto os limites desse percurso individual diante da ausência de políticas institucionais consistentes.

É justamente nesse contexto que reside a possibilidade de resistência, não uma resistência abstrata ou heroica, mas uma resistência cotidiana, situada e, muitas vezes, silenciosa. Ao escolher como abordar um conteúdo, ao decidir quais temas enfatizar, ao relacionar o conhecimento escolar com a realidade dos estudantes, o professor exerce uma forma de agência que tensiona e reinterpreta as orientações curriculares. Se o currículo é um espaço de disputa, então a prática docente é um de seus principais campos de ação, é onde reside nossa prática social.

Nesse contexto, a defesa de um currículo mais humanista não se coloca como uma negação das transformações contemporâneas, mas como uma necessidade de reequilíbrio. Trata-se de reafirmar a centralidade da formação humana em um cenário marcado pela crescente valorização de competências instrumentais e pela adaptação às demandas do mercado.

No caso da Geografia, essa perspectiva assume um papel ainda mais relevante. Mais do que um conjunto de conteúdos, a disciplina oferece ferramentas para a leitura crítica do espaço, das relações de poder e das desigualdades que estruturam a sociedade. Quando reduzida a um suporte para o desenvolvimento de competências genéricas, perde-se parte de sua potência formativa. Por outro lado,

quando mobilizada em sua densidade crítica, a Geografia contribui para a construção de sujeitos capazes de interpretar o mundo e de se posicionar diante dele.

Este texto, portanto, não pretende oferecer respostas prontas, nem propor caminhos únicos. Antes, busca abrir um espaço de reflexão entre aqueles que compartilham a mesma prática e as mesmas inquietações. Reconhecer os limites impostos pelas políticas educacionais é importante, mas igualmente fundamental é reconhecer as possibilidades que emergem no interior da prática docente.

Se não fomos protagonistas na formulação das reformas, podemos, ainda assim, ser protagonistas na forma como elas são vividas e transformadas no cotidiano escolar. Isso exige não apenas conhecimento dos documentos, mas também posicionamento, criticidade e compromisso com uma educação que vá além da adaptação e da reprodução. E aqui converge a minha opção pela Teoria da Mudança Social.

Dialogar com os iguais, neste contexto, é reconhecer que a construção do currículo não se encerra nos textos oficiais, mas se prolonga em cada aula, em cada escolha pedagógica, em cada relação estabelecida com os estudantes. É nesse espaço que o currículo ganha vida — e é também nele que se abrem possibilidades para que ele se torne, de fato, mais humano.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (coord.). **Ensino médio**: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO; MEC, 2003. 662 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130235>. Acesso em: 10 nov. 2025.
- ALBUQUERQUE, M. A. M. *et al.* **Manifesto**: crítica às reformas neoliberais na educação, prólogo do ensino de geografia. Marília, SP: Lutas Anticapital, 2021. 170 p.
- AMAZONAS. Secretaria de Educação do Amazonas. **Proposta Curricular de Ciências Humanas e suas Tecnologias para o Ensino Médio**. Manaus: Seduc. 2012. 226 p. ISBN 978-85-87707-51-2. Disponível em: <https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/gestao-do-curriculo>. Acesso em: 17 jun. 2024.
- AMAZONAS. Secretaria de Educação do Amazonas. **Referencial Curricular Amazonense – Ensino Médio**. Manaus: SEDUC, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1cs2ZkuztB-PxbMI3f_lu8YxF_oLY2pzo/view. Acesso em: 07 de jun. 2026.
- AMAZONAS. Secretaria de Educação do Amazonas. **Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio**. Manaus: SEDUC, 2021. 467p. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1OvvP9Zesl0O4HCQJJlMif6jT9PnxeAm/view>. Acesso em: 07 de jun. 2026.
- AMAZONAS. Secretaria de Educação do Amazonas. **Implementação da reforma do currículo e do ensino médio no Amazonas**. Manaus, 2022. Documento elaborado pelo Comitê de Implementação da Reforma do Ensino Médio e Currículo. Assinado eletronicamente por Sirlei Adriani dos Santos Baima Elisiário em 04 abr. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLIAM.pdf>. Acesso em: 07 de jun. 2026.
- ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo**. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 52 p. Disponível em: https://curriculo-uerj.pro.br/documentos_curriculares/indagacoes-sobre-curriculo-educandos-e-educadores-seus-direitos-e-o-curriculo/. Acesso em: 09 fev. 2024.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BALL, S. J. Política Educacional Global: reforma e lucro. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, [S. l.], v. 3, p. 1–15, 2018. DOI: 10.5212/retepe.v.3.015. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12671>. Acesso em: 11 fev. 2024.

BARRETO, F. de M. **A política externa após a redemocratização**. Brasília: FUNAG, 2012. ISBN: 978-85-7631-363-2. 748 p.

BOTELHO, Lúcio Antônio Leite Alvarenga; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A cultura científica na educação geográfica: potencializando o raciocínio geográfico. **Revista Geo UERJ**, n. 47, p. 21, 2025. DOI: 10.12957/GEOUERJ.2025.82882.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 15/98**, aprovado em 1º jun. 1998. Parecer homologado. Despacho do Ministro publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Parte IV Ciências Humanas e suas Tecnologias. 2000. 75 p. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2009**. Proposta de experiência curricular inovadora do ensino médio. Brasília, DF, 30 jun. 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 11 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 22 dez. 2017c.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 nov. 2018. 16 p.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 11 jun. 2026.

CABRAL, Thiago Manhães. Geografia escolar brasileira e epistemologia da Geografia: teoria e prática na formação docente. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 14, n. 24, p. 05–34, 2024. DOI: 10.46789/edugeo.v14i24.1418. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1418>. Acesso em: 12 abr. 2026.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia no Ensino Médio. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 14, p. 60–99, 1999. DOI: 10.62516/terra_livre.1999.375. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/375>. Acesso em: 25 abr. 2025.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 1º semestre/2001. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/353>. Acesso em: 23 fev. 2024.

CARVALHO, N. R. de. Cidadania nos Currículos Oficiais da Geografia Escolar em Minas Gerais Pós Ditadura Militar. **Caderno de Geografia**, v.31, n.67, 2021. P. 1201-1222. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2318-2962.2021v31n67p1201>. Acesso em: 24 jan. 2024.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; De Paula, Igor Rafael. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 294–322, 2020. DOI: 10.46789/edugeo.v10i19.922. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/922>. Acesso em: 19 fev. 2024.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; DUARTE, Ronaldo Goulart. Raciocínio geográfico, pensamento espacial e cartografia na educação geográfica brasileira. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 7–24, jul./dez. 2022.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: [s.n.], 2010. 16 p.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. Campinas (SP): Papirus, 2014. 192 p.

CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019. 232 p.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, 2, 1990. p. 177-229.

COPATTI, C. Currículo escolar e o ensino de Geografia na escola: mudanças a partir das reformas curriculares propostas na BNCC e no novo Ensino Médio. P. 103-124. In: ROSA, C. C.; PIRES, L. M.; PORTELA, M. O. B. Orgs. **Currículo e ensino de geografia**. Sobral CE: Sertão Cult, 2023.

COPATTI, Carina; ANDREIS, Adriana Maria. Políticas públicas educacionais no Brasil pós redemocratização: percursos à cidadania? **Geopauta**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 69–91, 2020. DOI: 10.22481/rg.v4i1.6155. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/geo/article/view/6155>. Acesso em: 06 maio. 2024.

COSTA, Décio Bessa da. **Cidadãos e cidadãs em situação de rua: uma análise de discurso crítica da questão social**. 2009. 348 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Base Nacional Comum Curricular – BNCC Componente Curricular: Geografia. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege)**. p.183-203, V.12, n.19, jul-dez. 2016. DOI: 10.5418/RA2016.1219.0008.

CRUZ, Lauro. **A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: uma análise das continuidades e rupturas no processo de elaboração (2015-2018)**. 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná, Curitiba, 2021.

DOLL Jr., W. E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and power*. New York: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de Isabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Londres; nova York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and globalization*. London: Routledge, 2006.

Flôr, Cristhiane Carneiro Cunha; Trópia, Guilherme Trópia. Um olhar para o discurso da Base Nacional Comum Curricular em funcionamento na área de ciências da natureza. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.609>. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 144-157, jan./abr. 2018.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. ISBN: 978-85-15-01359-3.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. 256 p.

FREIRE, Sérgio. **Análise de discurso**: procedimentos metodológicos. 3. ed. Manaus: EDUA, 2024. 88 p.

GARCIA, S. R. O.; CZERNISZ, E. C. da S. .; PIO, C. A. 'Novo' Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 34, p. 23–38, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i34.1469. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1469>. Acesso em: 24 fev. 2024.

GERMANO, Gabriel de Lima. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Geografia: apontamentos a partir das consultas públicas e dos pareceres críticos. In: **ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFAS E GEÓGRAFOS**, 20., 2022, virtual. Brasil-periferia: a geografia para resistir e a AGB para construir. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2022. ISBN 978-65-999099-0-0.

GIROTTI, E. D. Dos PCNS a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, [S.l.], n. 30, p. 419-439, out. 2017. ISSN 1981-9021. DOI: <https://doi.org/10.12957/geouerj.2017.23781>. Acesso em: 28 maio 2023.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e modernidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005[1996].

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Quadros geográficos**: uma forma de ver, uma forma de pensar. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2025.

GOODSON, I. F. **Currículo**: Teoria e História. Tradução: Attílio Brunetta. Revisão da Tradução: Hamilton Francischetti. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008[1989].

KAERCHER, Nestor André. Pode a BNCC ajudar a atrair o aluno para a escola, manter seu interesse e fazer com que ele aprenda? Como a BNCC pode ajudar a romper a desesperança dos professores? 2016. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Nestor_Andre_Kaercher.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. ISBN: 978-85-15-00181-1.

LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. 184 p.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2022.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. P. 13-54. In: LOPES, A. R. C.; ELIZABETH, M. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MAINGUENEAU, D. Discurso e análise do discurso. P. 135-156. In: SIGNORINI, I; BENTES, A. C. *et al.* (Orgs.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS JUNIOR, Luiz; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypychynski; DIAS, Julice. E agora, como fica? Reflexões sobre a Geografia do Ensino Médio na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 1392-1414, jul./set. 2022. e-ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo –PUC-SP. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i3p1392-1414>. Acesso em: 24 jun. 2024.

MÉSZÁROS, I. **O papel da ideologia**. Tradução Paulo Cesar Castanheira. São Paulo: Bointempo Editorial, 2004. ISBN: 978-85-7559-056-0.

MINTO, L. W. Superar o capitalismo por meio das fissuras de John Holloway. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 63, p. 387–390, 2015. DOI: 10.20396/rho.v15i63.8641193. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641193>. Acesso em: 13 fev. 2024.

MOREIRA, Sueli de Lima; ROCHA, Graciane de Souza; SANTOS, Aldaléa Figueiredo dos. Lutas e formação para professorxs outrxs. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 66, p. 207–219, abr./jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n66.p207-219>.

MOVIMENTO PELA BASE. **Benchmarking nacional e internacional de implementação de currículos e bases nacionais**. 12 p. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/02/MPBbenchmarking.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2025.

National Academy of Sciences. *Learning to think spatially: GIS as a support system in the K-12 curriculum*. p. cm. 2006. ISBN 0-309-53191-8 (PDF). DOI: <https://doi.org/10.17226/11019>. Acesso em: 12 nov. 2023.

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. **Componente curricular Geografia e a Base Nacional Comum Curricular**, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>. Acesso em: 22 mai. 2024.

OECD. *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: the OECD PISA global competence framework*. Paris: OECD Publishing, 2018. 64 p.

PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. A BNCC para o ensino de geografia: a proposta das ciências humanas e da interdisciplinaridade. **Revista OKARA: Geografia em debate**, v.12, n.1, p. 48-68, 2018. ISSN: 1982-3878 João Pessoa, PB, DGEOC/CCEN/UFPB. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1982-3878.2018v12n1.38216>. Acesso em: 20 jun. 2024.

PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Fundamentos do raciocínio geográfico e educação geográfica brasileira. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 14, n. 24, p. 5–30, jan./dez. 2024.

RESENDE, V. M. & V. C. S. RAMALHO. 2004. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 5, n.1, p. 185-207, jul./dez. 2004. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/307/323. Acesso em 24 jun. 2024.

RODRIGUES, P. F.; COSTA, H. H. C. BNCC para a geografia: disputas por uma geografia nacional? **Revista Contemporânea de Educação**, V. 18, N. 43 (2023). <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v18i43.60053>. Acesso em: 23 fev. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, J. E. dos. Um lugar para a Geografia: contra as bases do ensino e da (de)formação docente. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 56, p. 329–369, 2022 [2021]. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/2211>. Acesso em: 18 mai. 2023.

SOUZA, Maria Adélia Aparecida de. Geografias da desigualdade: globalização e fragmentação. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia Aparecida de; SILVEIRA, María Laura (org.). **Território**: globalização e fragmentação. 4. ed. São Paulo: Hucitec; ANPUR, 1998. p. 21-28.

SANTOS, Milton. Cidadanias mutiladas. In: CARDOSO, Ruth *et al.* **O preconceito**. P. 133-144. Julio Lerner Editor. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996/1997.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2001.

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

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. E-book. Disponível em: <https://share.google/K2IIGk2TmWwavRgEg>. ISB Digital: 9788565848442. ISBN Impresso: 9788565848503.

SOARES, N. M. M. Análise de discurso: a crítica. P. 140-162. In: **Percursos semióticos e discursivos em gêneros textuais contemporâneos** [recurso eletrônico]. Organização: Soares, N. M. M.; Almeida, S. V. de. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2020. ISBN 9788577857234. 275 p.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia nas séries iniciais**: o desafio da totalidade mundo. 2001. 150 f. Dissertação (Mestrado em Geociências) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2001.222405>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SUERTEGARAY, Dirce. **Parecer sobre o documento de geografia**, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>. Acesso em: 12 abr. 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília, DF: UNESCO, 2010[1996]. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 20 abr. 2025.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura. *Glossary of curriculum terminology*. Genebra: UNESCO-IBE, 2016[2013]. Versão em português publicada pela Representação da UNESCO no Brasil.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura. **Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem** Brasília: UNESCO, 2016. 73 p. il. Título original: *Global citizenship education: topics and learning objectives*. ISBN 978-85-7652-211-9. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244826>. Acesso em: 22 fev. 2026.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura. **O que você precisa saber sobre a educação para a cidadania global**. 2023. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/need-know>. Acesso em: 09 fev. 2024.

VESENTINI, José William. O método e a práxis (notas polêmicas sobre geografia tradicional e geografia crítica). **Terra Livre**, [S. l.], n. 2, 2015[1987]. DOI: 10.62516/terra_livre.1987.44. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/44>. Acesso em: 27 mar. 2025.

WODAK, Ruth. DO QUE TRATA A ACD – UM RESUMO DE SUA HISTÓRIA, CONCEITOS IMPORTANTES E SEUS DESENVOLVIMENTOS. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 4, n. esp, p. 223-243, 2004. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/297. Acesso em: 13 jan. 2024.

Apêndices

QUADRO 3: DELINEAMENTO DO *CORPUS* DA PESQUISA PARA INTERPRETAÇÃO

ORGANIZAÇÃO DOS TEXTOS/DISCURSOS INTERPRETADOS				
Fonte/Autor	Trecho/Página	Relações com outros textos/Intertextualidade	Discursos	Sentidos
			Identificar os textos/discursos presentes no currículo e/ou nos documentos conexos Há discursos hegemônicos e contra hegemônicos? Como ambos se manifestam?	Apontar sentidos, pressuposições, metáforas

Organização: Nascimento, 2024.

QUADRO 4: OPERACIONALIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA

PROCEDIMENTOS PARA INTERPRETAÇÃO DOS TEXTOS/DISCURSOS				
Fonte/Autor	Trecho/Página	Interpretação da prática discursiva: Processo de produção e consumo do texto	Descrição do texto	Interpretação à luz da prática social
		Foco na intertextualidade e na interdiscursividade dos discursos selecionados	Apontar características, padrões e estruturas Quais recursos são utilizados e com quais propósitos?	Análise da prática social da qual o discurso faz parte IDEOLOGIA: Sentidos, pressuposições, metáforas HEGEMONIA: Orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas

Organização: Nascimento, 2024, com base em Fairclough (2001, p. 282) e Resende; Ramalho (2004, p. 188).

