

O ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: DISPUTAS CURRICULARES E OS IMPACTOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

The teaching of physical geography in the new secondary education: curricular disputes and the impacts of the national common curricular base (BNCC)

Luan Pedro do Nascimento Ribeiro

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Alfenas (PPGeo/Unifal-MG), bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), Brasil

luan.ribeiro@sou.unifal-mg.edu.br

Paula Carolina Miguel Urtado

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Alfenas (PPGeo/Unifal-MG), Brasil

paula.urtado@sou.unifal-mg.edu.br

Sandra de Castro de Azevedo

Professora Associada da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), Brasil

sandra.azevedo@unifal-mg.edu.br

Recebido: 25/06/2026

Aceito: 03/09/2026

Resumo

Este artigo analisa o ensino de Geografia Física no contexto do Novo Ensino Médio, considerando os impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das disputas curriculares que envolvem a disciplina. A pesquisa de caráter qualitativo, bibliográfico e documental, fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético, que possibilita apreender os processos educacionais em sua totalidade e nas contradições. Foram examinadas legislações, documentos oficiais e produções acadêmicas, revelando que a BNCC e a Reforma do Ensino Médio expressam um projeto alinhado ao neoliberalismo, que promove a flexibilização curricular, a fragmentação dos conteúdos e o esvaziamento epistemológico da Geografia Física. Os resultados apontam que a disciplina perde espaço e também é reduzida a uma abordagem instrumental voltada à competências e habilidades de caráter comportamental e ambiental, o que fragiliza sua função crítica na formação escolar. Conclui-se que defender a centralidade da Geografia Física no currículo é essencial para uma educação emancipadora.

Palavras-chave: Dinâmicas físico-naturais, Ambiental, Reforma do Ensino Médio, Currículo.

Abstract

This article analyzes the teaching of Physical Geography within the context of the New Secondary Education Reform in Brazil, considering the impacts of the National Common Curricular Base (BNCC) and the curricular disputes involving the discipline. The research adopts a qualitative, bibliographic, and documentary approach, grounded in, Historical-

Dialectical Materialism, which enables the understanding of educational processes in their totality and contradictions. Legislation, official documents, and academic literature were examined, revealing that the BNCC and the Secondary Education Reform reflect a project aligned with neoliberal principles, promoting curricular flexibility, content fragmentation, and the epistemological weakening of Physical Geography. The findings indicate that the discipline not only loses curricular space but is also reduced to an instrumental approach focused on competencies and skills of a behavioral and environmental nature, thereby undermining its critical role in school education. It is concluded that defending the centrality of Physical Geography in the curriculum is essential for an emancipatory education.

Keywords: Physical and Natural Dynamics, Environmental Issues, High School Reform, Curriculum.

1. INTRODUÇÃO

Traçando um pensar histórico do Ensino de Geografia no Brasil é perceptível sua articulação às transformações políticas, econômicas e sociais que marcaram a história da educação nacional. Nas últimas décadas, esse campo tem sido fortemente impactado por “reformas educacionais” que, orientadas por organismos multilaterais e por uma agenda neoliberal, redefinem os currículos da educação básica. A promulgação da Lei nº 13.415/2017 e a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, em 2018, representam um marco desse processo, trazendo consigo um discurso de flexibilização, protagonismo juvenil e aproximação da escola ao “mundo do trabalho”, mas que na prática tem produzido efeitos de fragmentação do conhecimento e de esvaziamento epistemológico das disciplinas.

Nesse cenário, a Geografia Física, componente essencial para a compreensão crítica das dinâmicas naturais e socioambientais, ocupa um lugar de crescente marginalização. A disciplina, quando presente, é frequentemente reduzida a uma abordagem instrumental e normativa, voltada a atitudes e comportamentos relacionados à sustentabilidade de forma superficial, desconsiderando suas categorias estruturantes, como relevo, clima, hidrografia e biomas. Tal movimento fragiliza a função formativa da Geografia, que deveria articular os processos físico-naturais e sociais para a análise da produção do espaço e de suas contradições.

Assim, torna-se necessário problematizar como as recentes reformas incidiram sobre o ensino de Geografia Física, discutindo seus impactos curriculares e pedagógicos. Este artigo busca analisar as disputas que permeiam a configuração da disciplina no Novo Ensino Médio, com especial atenção ao papel desempenhado pela BNCC, evidenciando como tais políticas educacionais expressam interesses hegemônicos e contribuem para a subordinação da escola às lógicas de mercado.

2. METODOLOGIA

O presente artigo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. Como procedimentos metodológicos realizamos a análise documental da Lei nº 13.415/2017 da Resolução CNE nº 3 de 2018 e da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, buscando conteúdos que estavam relacionados à Geografia Física, além de produções acadêmicas que tratam da Reforma do Ensino Médio, da BNCC Ensino Médio e das disputas curriculares em torno da Geografia Física.

A pesquisa documental centralizou-se na Base Nacional Comum Curricular buscando compreender como os conteúdos vinculados à Geografia Física estão presentes nesta proposta curricular. Como ressaltam os autores Shiroma, Campos e Garcia (2005), os documentos não devem ser compreendidos como descrições neutras da realidade, mas como produtos e produtores de orientações políticas, revelando tanto os sentidos explicitados quanto os silenciamentos e interesses hegemônicos.

A pesquisa bibliográfica complementa a análise documental, ao permitir criar o diálogo com autores que problematizam a relação entre trabalho, educação e reformas curriculares no Brasil. Esses estudos possibilitam a compreensão da Reforma do Ensino Médio como expressão de disputas políticas e ideológicas que incidem sobre o currículo, o que fragmenta e tecnifica a formação escolar.

Do ponto de vista epistemológico, a análise foi conduzida à luz do Materialismo Histórico-Dialético, que permite apreender os fenômenos educacionais em sua totalidade, considerando as contradições históricas, as relações de classe e as determinações materiais da sociedade capitalista. Nessa perspectiva, o Materialismo Histórico-Dialético não se restringe a uma técnica de análise, mas constitui um método crítico de interpretação e transformação da realidade social (Evangelista; Shiroma, 2019).

Assim, a metodologia adotada possibilita não apenas descrever os efeitos das reformas educacionais sobre o ensino de Geografia Física, mas também desvelar os interesses de classe e as disputas hegemônicas que sustentam tais reformas, contribuindo para uma leitura crítica da realidade educacional brasileira.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. A educação brasileira pós Base Nacional Comum Curricular

O processo neoliberal do sistema capitalista atinge várias dimensões da sociedade, podendo ser econômica, política, educacional e ambiental. Desde a década de 90 o Banco

Mundial tem objetivo de fortalecer o capitalismo por meio da política neoliberal, como afirma Oliveira (2016, p. 3):

Também delimitou princípios de sustentabilidade, justiça e igualdade social, por meio dos seguintes objetivos: combate a pobreza, mediante promoção da equidade, em destaque a saúde e a educação; busca de eficiência na condução de políticas públicas, cuja medida seria pela relação econômica custo-benefício eficiente e eficaz; busca por modernização administrativa dos diferentes setores sociais e econômicos por meio de políticas descentralizadas que aspirem a participação e autonomia da sociedade civil na condução dos serviços sociais.

Neste texto, a ênfase será dada à sustentabilidade e à educação, articulando as duas dimensões para compreender como as políticas educacionais curriculares impactam o ensino de Geografia Física. Segundo Campello (2013, p. 22):

Assim, é interessante para a ideologia neoliberal insistir na despolitização da questão ambiental, apontando que a tecnologia e a gestão são elementos necessários à proteção ambiental. Acselrad (2011, p. 16) enfatiza que os principais agentes financeiros do sistema interestatal capitalista 'querem fazer do meio ambiente uma razão para aplicar reformas liberais', assegurando que a propriedade privada exerça melhor proteção e gestão do meio ambiente.

Essa despolitização ambiental apresentada pelo autor utiliza da Geografia Escolar como instrumento para sua atuação. De acordo com Azevedo (2020, p. 20):

A questão ambiental foi inserida na educação básica acompanhada pelo apelo da mídia ou por meio de um modismo que pouco contribui para o ensino de Geografia; aliás, atrapalha, pois frequentemente prevalece uma análise superficial, imediatista e pragmática da questão ambiental. Muitas vezes a temática é trabalhada por meio de educação ambiental e de ciências da naturais, sem considerar ou considerando muito pouco os aspectos geográficos.

A Geografia, enquanto disciplina escolar, deveria ocupar papel central na formação crítica dos estudantes do Ensino Médio, por poder possibilitar a compreensão das dinâmicas socioespaciais, socioambientais e das contradições que estruturam a sociedade brasileira. Entretanto, o lugar da disciplina na escola não pode ser analisado de forma isolada, mas articulado às disputas políticas, econômicas e ideológicas que marcam a história da educação no país.

Nesse sentido, compreender os caminhos da Geografia Física no Ensino Médio exige situar a disciplina frente às reformas educacionais mais recentes, que, ancoradas em contextos de crise do capital e na difusão de agendas neoliberais, redefinem os sentidos do currículo, do trabalho docente e da própria função social da escola.

A institucionalização da BNCC do Ensino Médio foi realizada pela homologação da Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, em conformidade com a Lei nº 13.415/2017, que reformulou essa etapa da educação básica. Nesse sentido, a BNCC do Ensino Médio não pode ser entendida apenas como um documento orientador de

aprendizagens essenciais, mas como parte de um mesmo pacote reformista que redefiniu a estrutura curricular, ancorado na flexibilização e na segmentação da formação escolar.

A Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, representou uma inflexão significativa na organização curricular da última etapa da educação básica. Este novo ordenamento estabeleceu uma organização curricular em dois momentos: 1) Formação Geral Básica (FGB) e; 2) Parte Diversificada, ambas organizadas em grandes áreas sendo elas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. No caso dos itinerários formativos existe uma área a mais que é Formação Técnica e Profissional (Brasil, 2018).

É importante destacar os motivos apresentados pelo seu desdobramento correspondeu a busca por uma nova estrutura curricular que superasse a estrutura anterior, considerada “engessada”, com excesso de disciplinas obrigatórias e pouca atratividade para a juventude. A flexibilização curricular e a diversificação das disciplinas foram, assim, apresentadas como alternativas para tornar o ensino médio mais conectado ao mundo do trabalho e às expectativas dos jovens (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023).

A reforma ganhou corpo e os “problemas” discutidos foram importantes para a impulsão bem articulada, como pontuam Navarro, Oliveira e Silva (2020, p. 3):

O referido parecer enumera um conjunto de problemas que estariam impulsionando a reforma do ensino médio e repete as argumentações já expostas pelo Ministro da Educação ao encaminhar a MP, quais sejam: o contingente de jovens fora da escola; os baixos escores do ensino médio no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); a falta de infraestrutura das escolas; a ausência de “conexão com a vida real”, no aspecto curricular – “82% dos jovens na idade entre 18 e 24 anos estariam fora do ensino superior” (BRASIL, 2016d, p. 09) . Afirma, ainda, que os jovens que estão estudando se encontram em “salas de aula precarizadas, ouvindo aulas maçantes e enciclopédicas, sem perspectiva para o futuro” (BRASIL, 2016d, p. 09). Depois de arrolar os problemas dessa etapa de ensino, o parecer relaciona as razões para tal proposta: atribuir atratividade ao ensino médio; atender aos projetos de vida dos jovens; conectar o ensino às demandas do processo de desenvolvimento do País; e aumentar os resultados de proficiência e diminuir o abandono (BRASIL, 2016d).

Embora o discurso de “flexibilização” evoque na teoria a ideia de autonomia e liberdade de escolha, na prática concreta ela pode se traduzir em desregulamentação, precarização da formação e reforço das desigualdades sociais (Krawczyk e Ferretti, 2017).

A BNCC ao organizar o currículo em áreas do conhecimento e agregar Geografia com Sociologia, Filosofia e História, diminui a abordagem da Geografia Física no Ensino Médio, sendo destinada a área de Ciências da Natureza, grande parte do conteúdo de Geografia que aborda os elementos físico-naturais. Outra questão importante de questionar na BNCC é a ausência conceitual. De acordo com Silva (2022, p. 132):

Ao não realizar a definição conceitual, diluindo os conhecimentos específicos em uma única área do saber, a BNCC (2018) segrega as discussões e debates envolta das questões epistemológicas e metodológicas, que correspondem a aspectos e fenômenos importantes para a formação do indivíduo. Logo, esse esvaziamento compromete a compreensão e aprendizado do indivíduo, assim como o seu entendimento sobre o processo de desenvolvimento e evolução dos conhecimentos produzidos pela sociedade.

Essa questão conceitual se agrava mais quando se refere ao ensino de Geografia Física, que está pautado em uma visão ambiental neoliberal e de caráter muito superficial. Azevedo (2020) já anunciava essa problemática quando apresentava as seguintes indagações:

As indagações que ficam são: como estudar a questão ambiental sem entender a dinâmica da natureza e sua interferência na sociedade e vice-versa? Como estudar a questão ambiental sem estudar todo o processo de produção e retirada da matéria-prima até o descarte dos resíduos sólidos? Por que estudar os fenômenos globais ambientais sem levar os alunos a entender os impactos ambientais presentes em seu cotidiano? (Azevedo, 2020, p.21).

Assim, é evidenciado que a BNCC e a Reforma do Ensino Médio não apenas reorganizam o currículo, mas expressam disputas políticas e ideológicas que resultam no esvaziamento epistemológico da Geografia, em especial da Geografia Física.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1. A Geografia Física na BNCC para o Ensino Médio

Diferentemente das propostas curriculares anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio em 2000, e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio em 2006, a BNCC de 2018 não apresenta a Geografia como disciplina autônoma, ou seja, ela é incorporada à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em conjunto a outras disciplinas, tais como: a História, a Filosofia e a Sociologia. Essa mudança implica em uma nova estrutura: a Geografia deixa de ter seus conteúdos sistematizados de forma disciplinar, sendo agora organizada como componente curricular e os conteúdos por competências e habilidades.

Observa-se que a estruturação dos conteúdos é feita através de competências e habilidades, e não através de conceitos estruturadores, temas ou subtemas referentes às disciplinas. Ou seja, a estruturação proposta por essa área do conhecimento não é feita a partir dos conteúdos disciplinares e sim, a partir das “Competências e habilidades” definidas por eles, atreladas às “Competências e habilidades gerais para o Ensino Médio”. (Silva, 2022, p. 126)

Essa organização ou deslocamento, como aponta Silva (2022), gera uma tensão, pois a Geografia, enquanto disciplina, perde espaço como campo de saber específico, assumindo uma função instrumental e generalista, vinculada ao desenvolvimento de

competências aos cotidianos escolares dos alunos e das alunas. A justificativa dessa reorganização, segundo a própria base, é de superar a fragmentação do conhecimento e de tornar a aprendizagem mais significativa e próxima da realidade social dos jovens.

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (Brasil, 2018, p. 464).

Dessa forma, a reconfiguração do currículo reflete um caráter de enfrentamentos, sejam eles políticos ou econômicos, como discorre Arroyo (2013), em que o currículo adentra em território de disputa, no qual se travam lutas pelo direito à diversidade e pelo reconhecimento de diferentes formas de pensar o real. Entretanto, materializando essas relações temos a Geografia resistindo pela sua autonomia disciplinar, entendida como parte de um projeto neoliberal de esvaziamento do ensino crítico, alinhado às demandas de organismos multilaterais e ao mercado, como pontuado por Rocha (2010).

A lógica das competências e habilidades inferem diretamente nessa disposição dos conceitos próprios da ciência geográfica, já que o movimento da base, em questão, se estrutura em uma lógica de transdisciplinaridade, e não de interdisciplinaridade. Silva (2022) demonstra que a preposição expõe o caráter não articulado e integrado, mas sim em uma perspectiva a partir das habilidades e competências. Em decorrência disso, a maior perversidade se coloca nesta justaposição, a BNCC não apresenta ou considera a principal categoria de análise da Geografia: o Espaço Geográfico (Quadro 1).

Ao retirar a estrutura fundamental do pensamento geográfico dilui-se toda categoria de análise em uma grande área de conhecimento, compartilhada com outras disciplinas (História, Filosofia, Sociologia), o que fica mais evidente nas fontes bibliográficas dos autores citados. Não há geógrafos ou pensadores da geografia, como nos documentos anteriores, esse esvaziamento epistemológico compromete o desenvolvimento dos conhecimentos da disciplina geografia, principalmente ao incorporá-la no pensamento de outras áreas.

Ao analisar o Quadro 1 é possível notar que somente a BNCC apresenta a palavra natureza como conceito/categoria estruturadora. No entanto, ao analisar o documento é possível identificar que este conceito aparece de forma diluída e pragmática e não com o compromisso de estudar os fenômenos naturais ou os elementos físicos-naturais.

Quadro 1: Quadro referente a Geografia presente nas políticas curriculares de 1999 a 2018.

Documentos curriculares	PCN (1999)	PCN + (2002)	OCEM (2006)	BNCC (2018)
Conceitos estruturadores	Espaço Geográfico Paisagem Escala	Espaço Geográfico Paisagem Lugar	Espaço e tempo Sociedade Lugar	Tempo e espaço Território e Fronteira
Categorias	Território/territorialidade Globalização, técnica e redes	Território Escala Globalização, técnicas e redes	Paisagem Região Território	Indivíduo, Natureza e Sociedade Cultura e Ética Política e Trabalho
Conceito base	Espaço Geográfico	Espaço Geográfico	Espaço Geográfico	—
Autores citados no corpo do texto	Milton Santos, Vesentini	Milton Santos	Lana S. Cavalcanti Sonia Castellar Ilma P. Veiga Nelson Rego Mário O. Marques	Karl Marx Max Weber Émile Durkheim
Autores citados no referencial bibliográfico	—	Ana F. Carlos Iná E. Castro Roberto L. Corrêa Paulo A. Duarte Rogério Haesbaert Cêurio de Oliveira Claude Raffestin Nicolau Sevcenko	Helena Copetti Antonio C. Trogianni Marcos Couto Marise N. Ramos Eliseu S. Sposito Ernesta Zamboni	—
Organização dos conteúdos	Articulada com os conceitos estruturadores e as “Competências e habilidades da área da Ciências Humanas”.	Eixos temáticos, temas e subtemas.	Eixos temáticos (conceitos e conteúdos)	Competências específicas e habilidades. Itinerários formativos.

Fonte: BRASIL (1999); BRASIL (2002); BRASIL (2006); BRASIL (2018). Org.: autor.

Fonte: Silva (2022, p. 131).

Ao adentrar na Geografia Física, os processos são ainda mais preocupantes, já que a Geografia, enquanto disciplina escolar, deveria ter como o princípio articulador a relação dos processos sociais e físico-naturais, para assim possibilitar a compreensão crítica e avaliativa do espaço, em sua totalidade. Entretanto, ao observarmos as relações discutidas anteriormente, nos deparamos com a secundarização da Geografia, o que se aprofunda mais na área física.

Essa posição vem se colocando como uma tendência, como apontam Alves e Azevedo (2014), que discorrem que a Geografia Física vem historicamente perdendo espaço no ensino escolar, em duas frentes: 1) devido à fragmentação disciplinar entre “humana” e “física”; 2) pela leitura dos fenômenos naturais como meros recursos a serem explorados, ou como os mesmos relatam: “[...] o ensino geográfico está cada vez mais se individualizando em um campo específico, e principalmente no da Geografia Humana.

Dessa forma, a Geografia Física vem perdendo sua importância nas práticas docentes e nas propostas curriculares de ensino” (Alves; Azevedo, 2014, p. 436).

Esse processo ganha maior força com a BNCC, pois ao organizar as aprendizagens a partir de competências gerais e específicas, a base reduz os conteúdos físico-naturais a uma função acessória. Por exemplo, ao definir a organização geral da área como: “[...] de modo a tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho” (Brasil, 2018, p. 562), o documento parece indicar uma integração. No entanto, quando se examinam as habilidades propostas, a centralidade recai quase sempre sobre dimensões sociais e comportamentais, como é o caso da habilidade EM13CHS102: “Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos” (Brasil, 2018, p. 572).

O conteúdo físico-natural, quando aparece, é reduzido a ilustração para uma formação voltada a atitudes e comportamentos. Do mesmo modo, a habilidade EM13CHS201 orienta a: “Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles” (Brasil, 2018, p. 573), mas trata a natureza apenas como contexto, subordinada às dinâmicas sociais. Não conduz a compreensão da dinâmica climática, geomorfológica ou hidrológica, exige-se aqui do estudante uma atitude normativa diante da sustentabilidade.

Essas proposições revelam um quadro preocupante: o esvaziamento curricular da Geografia Física no Ensino Médio. Souza (2011) já advertia que a ausência de um ensino consistente de conteúdos geomorfológicos e ambientais compromete a compreensão das populações sobre riscos socioambientais, tornando-os reféns de concepções naturalizantes de desastre. Da mesma forma, Alves Neto e Azevedo (2023) argumentam que os “componentes físico-naturais” devem ser compreendidos como parte da experiência social do aluno, e não como conteúdos fragmentados ou secundários. No entanto, na BNCC, a Geografia Física aparece de maneira diluída e dicotomizada, muitas vezes sem referência explícita a conceitos fundamentais como bacia hidrográfica, formação do relevo ou

dinâmica dos biomas. Segundo os autores, é preciso superar a “dicotomia entre Geografia Física e Humana”, possibilitando que os processos geográficos sejam entendidos “de modo relacional e contraditório”

A BNCC para o Ensino Médio traz 6 competências para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mas apenas estão representadas no quadro abaixo as habilidades que possivelmente estão relacionadas à Geografia Física.

Quadro 2¹: Competências da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Habilidades possivelmente relacionadas à Geografia Física - BNCC Ensino Médio.

Competências da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Habilidades possivelmente relacionadas à Geografia Física – BNCC Ensino Médio	
Competência 1 – Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
	(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.
	(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).
Competência 2- Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.	(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
	(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões

¹ Foi identificada duas versões diferentes da BNCC. Utilizamos a versão completa, que está disponível no site oficial do MEC/BNCC, que difere em muitos aspectos da versão somente para o Ensino Médio, que é disponibilizada pelo site do GOV, em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/arquivos/bncc_ensino_medio.pdf.

	políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.
	(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis
Competência 3- Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, 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.	(EM13CHS301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável
	(EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.
	(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.
	(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.
	(EM13CHS305) Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.
	(EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).
Competência 4 - 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.	
Competência 5- Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.	
Competência 6- Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	

Fonte: Brasil (2018).

Como as competências e habilidades foram elaboradas para a área, ou seja, pode ser utilizada pelas componentes curriculares geografia, história, sociologia e filosofia, os elementos físicos-naturais foram reduzidos às questões ambientais e de sustentabilidade.

Ao analisarmos o Quadro 2 compreende-se um fator muito importante, onde está a Geografia Física? A que mais se aproxima é a “Competência 3” que propõem:

Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, 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. (BNCC, 2018, p. 574).

Entretanto, o que se vê é uma diluição da própria disciplina em aspectos econômicos, sociais e principalmente ambientais de forma superficial. Essa caracterização permite que professores de outras áreas de formação possam apenas se apoiar em um ou dois processos, não representando toda conjuntura.

Esse processo é evidenciado quando aproximamos a escala de análise às habilidades, porque assim vemos a grande presença dos aspectos ambientais de forma superficial, como demonstrado na competência 1. Na competência 3, apontada anteriormente como a mais próxima da Geografia Física, as habilidades trazem novamente os aspectos ambientais, socioambientais, sustentabilidade etc. No entanto, é importante discutir que a Geografia Física não é só análise ambiental, essa relação acaba deslocando o foco das categorias geográficas estruturantes (clima, relevo, hidrografia, biomas) para práticas comportamentais e normativas. Essa abordagem reforça o caráter instrumental da disciplina, reduzindo a natureza a um pano de fundo dos processos sociais e desconsiderando a necessidade de compreensão crítica dos sistemas físico-naturais em si.

Além disso, a fragmentação é bastante evidenciada nas habilidades relacionadas à Competência 1 e 3, que priorizam a análise de impactos ambientais, resíduos, cadeias produtivas e sustentabilidade, mas não mencionam diretamente conceitos fundamentais da Geografia Física, como bacia hidrográfica, processos geomorfológicos, dinâmicas climáticas ou interações ecossistêmicas. Essa ausência reforça a tendência, já apontada anteriormente por Souza (2011) e Alves e Azevedo (2014), de esvaziamento da dimensão físico-natural, que passa a ser trabalhada apenas como contexto à ação antrópica.

Todo esse processo leva a formação de estudantes que explicam o efeito estufa e do aquecimento global sem entender a dinâmica da atmosfera, que vai defender o fim do desmatamento sem compreender a importância da vegetação para o bioma e que vai economizar o uso de água doméstica com medo de seu pequeno uso levar ao fim da água. Ou seja, são práticas que estão ligadas a uma sustentabilidade panfletária construída de

forma limitada sem envolver conhecimentos dos processos físicos-naturais, fato que limita sua atuação mais crítica e ativa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo deste trabalho evidenciam que a implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio está inserida em um contexto mais amplo de avanço do projeto neoliberal na educação brasileira. Tais reformas não apenas alteraram a estrutura curricular, mas também ressignificam a escola, deslocando-a de uma perspectiva formativa e crítica para um viés utilitarista, centrado no desenvolvimento de competências. Nesse processo, a Geografia, enquanto disciplina crítica às contradições socioespaciais, perde espaço e autonomia, sendo diluída em áreas mais amplas de conhecimento e reduzida a um caráter instrumental.

No caso da Geografia Física, esse esvaziamento se torna ainda mais evidente. Ao serem priorizadas habilidades voltadas à sustentabilidade e ao comportamento individual, os conteúdos físico-naturais aparecem de forma secundária ou fragmentada, muitas vezes desvinculados das categorias centrais da ciência geográfica, como o espaço geográfico. Essa condição compromete a possibilidade de compreender a articulação entre processos naturais e sociais, essencial para a formação de sujeitos críticos diante de questões como mudanças climáticas, riscos socioambientais e apropriação desigual dos recursos naturais. Assim, a ausência de um ensino consistente de Geografia Física fragiliza a capacidade de análise e de intervenção social dos estudantes.

Diante desse cenário, conclui-se que a luta pela centralidade da Geografia no currículo escolar, e especialmente pela valorização da Geografia Física, constitui uma tarefa urgente. É necessário reafirmar o importante papel da disciplina, defendendo um ensino que supere a dicotomia entre dimensões físicas e humanas e que resista ao processo de mercantilização da educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) pela vigência da bolsa de pesquisa no ano de 2025 e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) pela bolsa de pesquisa no ano de 2026.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. T.; AZEVEDO, S. C. Geografia Física em discussão: o ensino e a proposta curricular de Minas Gerais (CBC). **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 4, n. 3, p. 435-449, 2014.

ALVES NETO, J. L.; AZEVEDO, S. C. Mediação e zona de desenvolvimento iminente: apontamentos a partir dos componentes físico-naturais na Geografia Escolar. **Revista Territorium Terram**, v. 6, n. 9, p. 354-365, 2023.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

AZEVEDO, S. C. A Geografia Escolar e a relação sociedade-natureza: uma reflexão entre a academia, a prática em sala de aula e a política curricular na educação básica Sandra de Castro de Azevedo In: CHIAPETTI, R. J. N. **A relação sociedade: natureza e o ensino de geografia**. Ilhéus: Editus, 2020. p.13-43.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://cdn.mec.gov.br/basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ve_rsaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 mar. 2026.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 set. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2018.

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

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. (Orgs.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2019. p. 83-120.

KRAWCZYK, N.; FERRETI, C. J. Flexibilização curricular: desafios e limites. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 15-36, 2017.

NAVARRO, V. F. O.; OLIVEIRA, R. G.; SILVA, M. S. A reforma do ensino médio no Brasil: disputas e contradições. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 1-20, 2020.

OLIVEIRA, C. M. As influências do Banco Mundial na política educacional: O foco na educação e na regulação social. In: Reunião Científica regional da ANPED. 2016. Curitiba. **Anais ...** Curitiba: ANPED, 2016.

ROCHA, D. J. R. **Currículo e neoliberalismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, L. S. **A Geografia no Ensino Médio:** Análise do Conteúdo das Políticas Curriculares entre 1999-2018. 2022. 146f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2022.

SILVA, M. R.; KRAWCZYK, N. R.; CALÇADA, G. E. C. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e271803, 2023.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SOUZA, C. J. O. Representação de áreas de riscos socioambientais: geomorfologia e ensino. **Territorium**, n. 18, p. 175-184, 2011.

Recebido: 25/06/2026

Aceito: 03/09/2026