


MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO PRÉ-BNCC: UMA LEITURA CURRICULAR SOBRE A GEOGRAFIA ESCOLAR

CHANGES AND CONTINUITIES IN PRE-BNCC HIGH SCHOOL EDUCATION: A CURRICULAR READING OF SCHOOL GEOGRAPHY

CAMBIOS Y PERMANENCIAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PRE-BNCC: UNA LECTURA CURRICULAR SOBRE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR

 <https://doi.org/10.56238/arev8n5-109>

Data de submissão: 24/04/2026

Data de publicação: 24/05/2026

Nivea Massaretto Verges

Doutora em Geografia

Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP)

E-mail: niveaverges@gmail.com

Diego Correa Maia

Doutor em Geografia

Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP)

E-mail: d.maia@unesp.br

RESUMO

Este artigo analisa mudanças e permanências curriculares no Ensino Médio brasileiro no período anterior à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com ênfase nos impactos para a Geografia escolar. É resultado de pesquisa desenvolvida no âmbito da tese de doutorado defendida em novembro de 2025, no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Rio Claro. A pesquisa se fundamenta em análise documental de políticas curriculares, especialmente dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), das Orientações Educacionais Complementares (PCN+) e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), além de diretrizes e programas posteriores que contribuíram para reorientar essa etapa da educação básica. Os resultados indicam que, apesar do discurso de inovação associado à interdisciplinaridade, contextualização e currículo por competências, predominou uma perspectiva prescritiva, na qual o currículo foi colocado como eixo central das reformas, sem enfrentar de modo efetivo as desigualdades estruturais que atravessam a escola pública. No campo específico da Geografia, os documentos analisados reafirmam a importância da disciplina na formação crítica e cidadã, ao mesmo tempo em que reorganizam conceitos e conteúdos estruturantes, evidenciando continuidades e reconfigurações no tratamento do conhecimento geográfico. Conclui-se que o período pré-BNCC foi marcado por reformas sucessivas e por disputas em torno do sentido formativo do Ensino Médio, antecipando elementos posteriormente consolidados no Novo Ensino Médio, como a flexibilização curricular e a diversificação formativa, o que reforça a necessidade de compreender tais políticas como processos históricos de tensões e continuidades.

Palavras-chave: Ensino Médio. Currículo. Geografia Escolar. Reformas Educacionais. Políticas Curriculares.

ABSTRACT

This article analyzes curricular changes and continuities in Brazilian High School education during the period prior to the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC), with emphasis on the impacts on school Geography. It is the result of research developed within the scope of a doctoral dissertation defended in November 2025 in the Graduate Program in Geography at São Paulo State University. The research is grounded in documentary analysis of curricular policies, especially the National Curriculum Parameters for High School (PCNEM), the Complementary Educational Guidelines (PCN+), and the National Curricular Guidelines for High School (OCNEM), as well as subsequent guidelines and programs that contributed to reorienting this stage of basic education. The results indicate that, despite the discourse of innovation associated with interdisciplinarity, contextualization, and competency-based curricula, a prescriptive perspective predominated, in which the curriculum was placed as the central axis of reforms without effectively addressing the structural inequalities that permeate public schools. In the specific field of Geography, the analyzed documents reaffirm the importance of the discipline in critical and civic education, while also reorganizing structuring concepts and contents, highlighting continuities and reconfigurations in the treatment of geographical knowledge. It is concluded that the pre-BNCC period was marked by successive reforms and disputes concerning the formative meaning of High School education, anticipating elements later consolidated in the New High School model, such as curricular flexibility and diversified educational pathways, which reinforces the need to understand these policies as historical processes marked by tensions and continuities.

Keywords: High School Education. Curriculum. School Geography. Educational Reforms. Curricular Policies.

RESUMEN

Este artículo analiza los cambios y permanencias curriculares en la Educación Secundaria brasileña durante el período anterior a la implementación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), con énfasis en los impactos para la Geografía escolar. Es el resultado de una investigación desarrollada en el marco de una tesis doctoral defendida en noviembre de 2025 en el Programa de Posgrado en Geografía de la Universidade Estadual Paulista. La investigación se fundamenta en el análisis documental de políticas curriculares, especialmente de los Parámetros Curriculares Nacionales para la Educación Secundaria (PCNEM), de las Orientaciones Educativas Complementarias (PCN+) y de las Orientaciones Curriculares Nacionales para la Educación Secundaria (OCNEM), además de directrices y programas posteriores que contribuyeron a reorientar esta etapa de la educación básica. Los resultados indican que, a pesar del discurso de innovación asociado a la interdisciplinariedad, la contextualización y el currículo por competencias, predominó una perspectiva prescriptiva, en la cual el currículo fue colocado como eje central de las reformas, sin enfrentar de manera efectiva las desigualdades estructurales que atraviesan la escuela pública. En el campo específico de la Geografía, los documentos analizados reafirman la importancia de la disciplina en la formación crítica y ciudadana, al mismo tiempo que reorganizan conceptos y contenidos estructurantes, evidenciando continuidades y reconfiguraciones en el tratamiento del conocimiento geográfico. Se concluye que el período pre-BNCC estuvo marcado por reformas sucesivas y disputas en torno al sentido formativo de la Educación Secundaria, anticipando elementos posteriormente consolidados en la Nueva Educación Secundaria, como la flexibilización curricular y la diversificación formativa, lo que refuerza la necesidad de comprender tales políticas como procesos históricos de tensiones y continuidades.

Palabras clave: Educación Secundaria. Currículo. Geografía Escolar. Reformas Educativas. Políticas Curriculares.

1 INTRODUÇÃO

As reformas curriculares do Ensino Médio brasileiro constituem um campo de disputas permanente, atravessado por interesses políticos, econômicos e sociais que extrapolam o espaço escolar. Ao longo das últimas décadas, diferentes documentos normativos e programas governamentais buscaram redefinir o sentido dessa etapa da educação básica, frequentemente justificando tais mudanças a partir de discursos de modernização, qualidade e adequação às transformações do mundo contemporâneo. Nesse contexto, o currículo passou a ocupar lugar central como elemento regulador das práticas escolares e como instrumento estratégico de reorganização da educação, especialmente a partir dos anos 1990, período marcado pela intensificação de políticas educacionais alinhadas a demandas de produtividade, flexibilização e racionalização do ensino (Frigotto; Ciavatta, 2003).

No âmbito dessas reformas, a Geografia escolar se insere como um componente curricular diretamente afetado por reorganizações estruturais do Ensino Médio, seja pela redefinição de seus conteúdos, seja pela reformulação de seus objetivos formativos e de suas metodologias. Trata-se de uma disciplina que historicamente ocupa um papel relevante na formação crítica dos estudantes, na leitura do espaço geográfico e na compreensão das dinâmicas socioespaciais em diferentes escalas. Entretanto, o lugar atribuído à Geografia nas políticas curriculares não é neutro: ele expressa projetos distintos de educação e de sociedade, os quais, em determinados momentos, valorizam sua capacidade interpretativa e cidadã e, em outros, tendem a subordinar seus conhecimentos a uma lógica instrumental, baseada em competências e habilidades operacionais.

Antes da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Ensino Médio foi orientado por um conjunto de documentos que buscaram reorganizar essa etapa, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), publicados em 2000, as Orientações Educacionais Complementares aos PCN (PCN+), em 2002, e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), em 2006. Esses documentos assumiram o discurso de superação de um ensino considerado enciclopédico e fragmentado, defendendo princípios como interdisciplinaridade, contextualização e currículo por competências. Contudo, conforme apontam autores como Lopes (2002; 2004), tais propostas também podem ser compreendidas como mecanismos de regulação curricular, que reorganizam o conhecimento escolar sob novos formatos, mas mantêm permanências estruturais relacionadas à racionalidade técnica e à centralização das políticas educacionais.

Ao mesmo tempo, estudos críticos sobre as reformas do Ensino Médio alertam para o risco de se atribuir ao currículo, de forma isolada, a responsabilidade pela melhoria da educação. Kuenzer

(2000), por exemplo, enfatiza que a democratização do Ensino Médio exige muito mais do que a reorganização de conteúdos ou metodologias, demandando investimentos efetivos em infraestrutura escolar, valorização profissional e condições concretas para o trabalho docente. Dessa forma, analisar os documentos curriculares pré-BNCC implica reconhecer que as políticas educacionais se constroem em meio a contradições: por um lado, apresentam-se como propostas de inovação e ampliação do acesso; por outro, deixam lacunas importantes quanto às condições materiais e sociais necessárias para garantir qualidade e permanência dos estudantes na escola.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar as mudanças e permanências curriculares no Ensino Médio pré-BNCC, buscando compreender de que forma tais documentos normativos definiram o lugar da Geografia escolar e quais impactos produziram na organização curricular dessa disciplina. Para isso, realiza-se uma análise documental de políticas curriculares produzidas no período, considerando tanto suas orientações explícitas quanto os discursos que sustentam suas propostas. Ao compreender esse percurso anterior à BNCC, pretende-se contribuir para o debate sobre as reformas educacionais brasileiras, evidenciando que as transformações curriculares não surgem de forma abrupta, mas são resultado de processos históricos marcados por continuidades, reconfigurações e disputas em torno do projeto formativo destinado à juventude brasileira.

Para alcançar esse objetivo, o artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, discute-se o contexto de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e suas principais orientações para a área de Ciências Humanas, com destaque para a Geografia. Em seguida, analisa-se o documento complementar PCN+ e suas contribuições na sistematização dos conteúdos estruturantes e competências, evidenciando continuidades e ajustes em relação ao texto anterior. Posteriormente, examinam-se as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), ressaltando os avanços e permanências no tratamento dado à Geografia escolar. Por fim, são apresentados apontamentos sobre ações e normativas posteriores que, ainda no período pré-BNCC, já indicavam tendências de flexibilização curricular e reconfiguração do Ensino Médio, culminando nas considerações finais, nas quais se sintetizam os principais achados e implicações da análise desenvolvida.

2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO (PCNEM)

Anterior à aprovação da nova BNCC, a educação básica no Brasil tinha como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, que foram elaborados a partir dos princípios definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9.394/1996. No ano de 2000,

foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). O documento foi dividido em quatro partes: Parte I – Bases Legais, Parte II – Linguagens Códigos e suas Tecnologias, Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias.

O documento oficial afirma ter sido elaborado após um processo de construção democrática, inicialmente por meio do estudo dos currículos de estados e municípios brasileiros, posteriormente analisados pela Fundação Carlos Chagas, e do contato com experiências externas, como por exemplo, por meio de consultoria de César Coll, especialista espanhol em questões curriculares, responsável pela reforma educacional de seu país. Afirma-se também que participaram deste diagnóstico dos PCNs professores universitários de instituições públicas e privadas, técnicos de secretarias, municipais e estaduais da educação, diferentes instituições representantes de diversas áreas do conhecimento, especialistas e educadores (Brasil, 2000). Entretanto, autores como Prado (2000), Cunha (2009), Bonfim *et al* (2013) e Chaddad (2015) afirmam que não houve esse processo democrático dos PCNs, demonstrando pressa nas etapas de elaboração e da ausência de colaboração institucional das universidades e institutos de pesquisas, além do baixo retorno da comunidade acadêmica com seus pareceres.

Em sua apresentação, o PCNEM traz como justificativa de sua elaboração a necessidade de mudanças diante da consolidação do Estado Democrático, das novas tecnologias e das alterações dos sistemas produtivos, sendo o conhecimento um aspecto fundamental ao mundo contemporâneo. Apresenta ainda uma crítica ao ensino que, naquele momento, era “[...] descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações [...]” (PCNEM, 2000, p. 4). Nesse sentido, objetivou-se com os parâmetros para o ensino médio dois aspectos: difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, propondo novas abordagens e metodologias.

O documento também traz uma comparação dos índices de escolarização e de conhecimento entre o Brasil e demais países da América Latina com os países mais desenvolvidos, colocando os primeiros em grande desvantagem. Como exemplo, o texto evidencia o índice de escolarização líquida desta etapa da educação básica brasileira, que envolve os estudantes entre 15 e 17 anos, sendo o índice no Brasil não ultrapassa 25%, deixando o país em situação de desigualdade até mesmo entre os países latino-americanos (PCNEM, 2000, p. 6). Para os elaboradores do PCNEM, dois fatores justificam tal desvantagem e, por isso, a reforma do ensino médio foi pensada a partir das mudanças estruturais ocasionadas pela revolução do conhecimento, sobretudo pelo aspecto tecnológico da Terceira Revolução Industrial, que altera a organização do trabalho e as relações sociais e também pela expansão da rede pública, que precisava ocorrer com qualidade.

Observa-se que não há menção no documento que liste as dificuldades e os diferentes motivos que levam muitos estudantes a evadirem das escolas, apenas destacam a busca pela “qualidade” do ensino. Contudo, Kuenzer (2000) afirma que democratizar o Ensino Médio vai além da expansão da rede pública, é preciso pensar no conjunto de investimentos materiais, como os espaços físicos adequados, bibliotecas e demais ambientes de uma escola e, sobretudo, é necessário investimentos na profissão docente. Para o autor, o debate de um novo modelo curricular sem atender essas demandas não resolve a problemática apontada no documento para melhorar a qualidade da última etapa da educação básica.

Lopes (2002) defende que a reforma do Ensino Médio, promovida pelo PCNEM tem como objetivo a formação que atenda e insira os sujeitos no mundo produtivo globalizado. Corroborando Lopes (2002), Frigotto e Ciabatta (2003) alertaram para o fato de que os sujeitos centrais na elaboração do currículo foram os organismos internacionais e regionais que buscavam defender os interesses de grandes corporações e empresas transnacionais, bem como dos países de suas matrizes. Dentre os organismos internacionais, os autores destacam a participação do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que iniciaram suas influências nas reformas de países menos desenvolvidos. Também é importante destacar a participação da Organização Mundial do Comércio (OMC), que reconheceu a educação enquanto instituição rentável (Frigotto, Ciabatta, 2003).

Autores como Kuenzer (2000), Lopes (2002), Machado (2002) e Zibas (2005) também teceram críticas, evidenciando se tratar de uma reforma curricular subordinada a uma educação mercadológica, tendo sido realizada por meio de novos significados para os conceitos apontados no documento, tais como o de flexibilização, autonomia e descentralização. Além disso, a permanência da separação entre a formação geral e formação para o trabalho, parte essencial da reforma, não se torna impactante, pois ao não se investir em outros recursos, como materiais e no próprio desenvolvimento profissional aos docentes, torna-se difícil sua implementação, o que foi constatado, posteriormente, em pesquisa realizada por Zibas (2005).

A reforma curricular elaborada no PCNEM foi organizada em três áreas do conhecimento. De acordo com o documento, esta divisão estava baseada em disciplinas que compartilham objetos de conhecimento e, portanto, apresentam melhor comunicação. Na nova organização curricular do PCNEM há também a área da interdisciplinaridade e contextualização, em que se evidencia a necessidade de dialogar com todas as áreas e disciplinas, a fim de superar a compartimentação que

caracteriza o conhecimento escolar. E, por fim, a parte diversificada do currículo, que tem como objetivo atender as especificidades regionais e locais das unidades escolares.

Evidencia-se no documento princípios curriculares como o de interdisciplinaridade, contextualização e currículo por competências. Lopes (2002) afirmou que esses princípios se apoiam num discurso que regula o currículo e que já estavam definidos mesmo antes de as equipes disciplinares se desenvolvessem, além disso, a noção de contextualização da educação esteve vinculada a uma dimensão produtiva do ponto de vista econômico (Lopes, 2002). A autora defendeu que a proposta da interdisciplinaridade expressa no PCNEM configurava uma visão restrita de currículo. De acordo com Lopes (2004), o currículo é elaborado por meio das competências e associado às perspectivas construtivistas, com objetivo de superação do currículo enciclopédico, centrado nos conteúdos, dando lugar a um ensino ativo, com enfoque à interdisciplinaridade e contextualidade. Porém, a autora alertou que ao mesmo tempo este currículo se associa à fragmentação ao evidenciar habilidades que servem às atividades individuais, constituindo um modelo de regulação da especialização e que gerencia o processo educacional. Além disso, controla a atividade docente e dos alunos, a fim de a eficiência educacional através do controle de metas e resultados (Lopes, 2004).

Analisando a parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias do PCNEM, onde está inserida a Geografia, o documento destacava o desenvolvimento de consciência crítica e criativa nos estudantes, a cidadania, buscando desenvolver competências e habilidades que auxiliassem o estudante a compreender a sociedade em que vive e a construção humana que se constrói e reconstrói pelas diferentes gerações.

O texto aborda de forma enfática o papel da Geografia na formação do estudante de Ensino Médio por meio de uma formação crítica, que saiba trabalhar com novas ideias e interpretar a realidade de forma multiescalar, transformando estudantes em pessoas em pleno exercício da cidadania. A Geografia é colocada enquanto uma ciência que pode contribuir significativamente no rompimento da fragmentação factual descontextualizada, já que para entender o espaço é preciso envolver o conhecimento de várias áreas do conhecimento. São elencados os conceitos-chave da Geografia, como pode ser analisado no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1. Conceitos-chave da Geografia no PCNEM

CONCEITOS-CHAVE	ASPECTOS IMPORTANTES
LUGAR	Dimensão prático-sensível; Espaço que é vivido, reconhecido, cria identidade; É nele que se dá cidadania; relações de consenso e conflito, dominação e resistência Triade: cidadão-identidade-lugar.
TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADE	<u>Território:</u> Espaço delimitado por relações de poder, dominação e resistência; Noção de divisão social.
	<u>Territorialidade:</u> Relação entre os agentes sociais, políticos e econômicos; Agentes interferem na gestão do espaço geográfico.
ESCALA	<u>Cartográfica:</u> Mapa como dado instrumental; Apoiado na matemática; Problema dimensional.
	<u>Geográfica:</u> Fenômeno espacial que se discute; Procura responder os problemas referentes à distribuição dos fenômenos; Problema fenomenal.
GLOBALIZAÇÃO, TÉCNICA E REDES	Implementação de novas tecnologias de comunicação e informação; Redes técnicas: circulação de pessoas, mensagens e mercadorias; Ritmo acelerado; Interconexão entre lugares e em tempo simultâneo; Inovações tecnológicas; Nova Organização social no trabalho e consumo; Biotecnologia.

Fonte: PCNEM, 2000 – Elaborado pelos autores.

O documento ressalta que esses são conceitos-chave norteadores da organização curricular e das competências e habilidades que serão desenvolvidas no Ensino Médio e que, portanto, não devem ser utilizados como um receituário (Brasil, 2000). Contudo, conforme observado no Quadro 6, há uma seleção mínima dos conceitos-chave. Não há, por exemplo, a indicação de paisagem ou de região, conceitos basilares para a análise do espaço geográfico.

Devido ao seu aspecto bastante objetivo, com informações ausentes, foi necessário elaborar outro documento a fim de esclarecer com mais detalhes a nova proposta para o currículo do Ensino Médio, conforme poderemos refletir a seguir.

3 ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS COMPLEMENTARES AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN+ ENSINO MÉDIO)

Dois anos após a elaboração dos PCNs, é lançado o PCN+, elaborado com objetivo de ampliar as orientações contidas nos PCN para o Ensino Médio, evidenciando aspectos que não haviam sido

explicitados anteriormente. Especificamente sobre a Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, reforça-se a ideia do trabalho interdisciplinar e contextualizado, da articulação entre as diferentes áreas e também entre as disciplinas da mesma área.

Um ponto que o PCN+ se diferencia do PCNEM é o destaque em relação à formação continuada dos professores, sendo apontada como necessária, pois permite o pensar e repensar da prática docente. O documento também destaca a importância da remuneração para esta finalidade, contudo, não aborda outras questões de aspecto econômico, social e político que envolvem os processos formativos contínuos.

Quanto à Geografia, observa-se que há um detalhamento maior de seus conteúdos estruturantes quando comparados ao PCN. O conceito de Lugar e suas articulações se mantém. O conceito de Escala, Globalização, Técnica, Redes e Território também permanecem, contudo, a articulação sobre a territorialidade não é mais evidenciada. Observa-se que o PCN+ evidencia o objeto de estudo da disciplina, o Espaço Geográfico, inserindo-o como um dos conteúdos estruturantes para a disciplina. O conceito de Paisagem também é inserido no conjunto dos conteúdos estruturantes

No que corresponde às Competências, o PCN+ não apresenta nenhuma mudança em relação ao PCNEM. O que o documento insere é uma síntese das competências que compõem os procedimentos básicos e objetivos da Geografia no Ensino Médio:

1. leitura e interpretação dos documentos cartográficos (mapas, gráficos, tabelas), assim como sua elaboração;
2. identificação e interpretação das estruturas constituintes do espaço geográfico em suas unidades diversas;
3. reconhecimento e identificação dos elementos constitutivos do espaço geográfico, incluindo a avaliação de sua incorporação ao processo de produção/apropriação do espaço geográfico;

Para os elaboradores, estes são os elementos necessários para que se consiga atingir as competências indicadas para o ensino de Geografia. Observa-se que, tanto o PCNEM quanto o PCN+ o objetivo central é o de delimitar conteúdos estruturantes e delinear suas articulações com a justificativa de elaboração para auxiliar o professor em sala de aula. De acordo com Oliveira *et al* (2013), a elaboração desses dois documentos tiveram como finalidade a normatização e reorientação da educação brasileira, entretanto, não são colocados em práticas, pois não se observam as dificuldades das escolas em implementar as propostas inovadoras e não houve grande participação dos professores e nem debates com os mesmos. Foi, mais uma vez, a imposição de um currículo prescritivo.

Mesmo diante da elaboração de um documento complementar de orientações curriculares para o Ensino Médio, 4 anos depois, as escolas, gestão, professores e alunos receberam outro documento normativo: as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM). Isso mostra, mais uma vez, que uma reforma educacional com base somente no currículo não é adequada para reduzir as desigualdades educacionais.

4 ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO (OCNEM)

Após a implementação dos PCNEM, em 2000, e do PCN+, em 2002, no ano de 2006 foram publicadas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), que tinham como objetivo promover o diálogo entre o professor e a escola sobre prática docente (BRASIL, 2006).

De acordo com Soares Júnior e Romeiro (2020), os OCNEM foram necessários para a efetivação da reforma do Ensino Médio, que não teve êxito com os instrumentos normativos anteriores. Para os autores, em 2004, o Governo Federal admitiu que os PCNEM não sustentaram a reforma educacional da última etapa da educação brasileira, dessa forma, as OCNEM assumiram papel importante para que se efetivasse a proposta do projeto educacional no país. A ausência de diálogo e debate entre a comunidade educacional e legisladores é uma das causas apontadas pelos autores para a não efetivação da reforma nas escolas brasileiras (Soares Júnior, Romeiro, 2020).

Observa-se a necessidade de elaborar, mais uma vez, um documento normativo, no qual o currículo é colocado no centro da reforma, configurando-se um currículo prescritivo. Nesse sentido, Lopes (2004) afirma que há uma disputa para culpabilizar algum sujeito: de um lado, os dirigentes questionam as escolas por não implementarem as políticas oficiais e, de outro, os educadores tecem críticas ao governo por este elaborar políticas nas quais as escolas não conseguem implementar. De acordo com a autora, nessa disputa as políticas curriculares são percebidas apenas enquanto produções do governo central, entretanto, as políticas curriculares também devem ser pensadas por diferentes sujeitos da educação, incluindo processos de planejamento e de vivências em diferentes espaços (Lopes, 2004).

O Volume 3 das OCNEM traz as normativas para a Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Especificamente sobre as orientações para a Geografia, há um indicativo bastante expressivo ao professor para que repense suas abordagens teórico-metodológicas diante das aceleradas transformações pelas quais a sociedade está inserida, sobretudo relacionada às novas tecnologias, a fim de superar o modelo descritivo e empírico da disciplina (Brasil, 2006). Dessa forma, o documento indica como um dos objetivos da Geografia o de organizar conteúdos que permitam ao aluno realizar aprendizagens significativas.

Nas OCNEM as competências e habilidades estão divididas, enquanto que no PCNEM foram apresentadas conjuntamente, contendo os aspectos importantes a serem trabalhados. Comparando com o que está posto nos PCNEM, há uma sistematização mais detalhada e organizada das competências e habilidades nas orientações. No PCNem, o que era expresso nos aspectos importantes a serem trabalhados, se tornam competências nas OCNEM, contudo, de forma geral, não há mudanças expressivas.

Quando comparados os conteúdos estruturantes presentes nas OCNEM e no PCN+, observa-se maior detalhamento e inserção de novos conceitos importantes. Os conceitos de “Lugar”, “Paisagem”, “Território” e suas articulações se mantêm, porém, a articulação sobre a territorialidade não é mais evidenciada. Diferente do PCN+, a “Escala”, “Globalização, Técnica, Redes” deixam de ser conceitos e passam a permear as articulações na compreensão dos fenômenos geográficos em diferentes escalas. O conceito de “Espaço Geográfico” se altera para “Espaço e Tempo”, na tentativa de evidenciar as principais dimensões da vida humana. Novos conceitos são inseridos nas orientações: “Sociedade”, “Paisagem” e “Região”, destacando a importância da inter-relação entre esses conceitos e as articulações possíveis apontadas no documento.

O documento também aborda a relevância do projeto político-pedagógico das escolas, evidenciando a participação de todos os sujeitos inseridos no contexto escolar na sua elaboração. Além disso, trazem uma reflexão sobre qual é o papel do professor de Geografia, indicando que, diante das mudanças aceleradas da sociedade, é necessário que o professor saiba selecionar os conteúdos e adotar estratégias que articulem teoria e prática, apontando a formação continuada como aspecto bastante relevante no aprimoramento da prática docente. Há um direcionamento bastante forte de que o professor de Geografia deve estabelecer conexões entre conceitos e conteúdos e afirma ser um documento que visa contribuir com o lugar da disciplina na escola.

Ao analisar estes documentos apresentados, PCNEM, PCN+ e OCNEM, pode-se observar que configuram reformas e orientações curriculares prescritivas, na qual o currículo está no centro das mudanças e não são discutidos problemas de ordem social e econômica que afetam o contexto escolar brasileiro. Neste mesmo sentido, ocorreram outros movimentos que tinham como foco o ensino médio, que será brevemente apresentado a seguir.

5 AÇÕES PARA O ENSINO MÉDIO APÓS O OCNEM

Novas discussões e normatizações continuaram ocorrendo após a elaboração do PCNEM, PCN+ e OCNEM. O Programa Currículo em Movimento, entre 2008 a 2010, que buscava melhorar a qualidade da educação básica (Infantil, Fundamental e Ensino Médio). Dentre seus objetivos

estavam o de analisar as propostas pedagógicas implementadas nas redes municipais e estaduais, a fim de elaborar um documento orientador, garantindo uma base comum curricular, além de promover um debate nacional sobre o currículo da educação básica.

No período de 28 de março a 1 de abril de 2010 foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), cujo tema foi “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”, que teve como objetivo a mobilização social em prol da educação – demanda histórica da sociedade civil organizada, especialmente das entidades representativas do setor educacional (Documento Final CONAE).

Especificamente sobre o Ensino Médio, importante destacar que o documento final ainda apontava a insuficiência no atendimento dos/das jovens desta etapa da educação básica por parte do Estado, o que implicaria uma dimensão bastante crítica no acesso com qualidade à educação superior. O documento ainda alertava para uma preocupação não apenas com a democratização da educação, mas com a garantia do acesso e permanência dos estudantes nas escolas, além de destacar as particularidades das realidades rurais. O documento também apresenta que a taxa de escolarização líquida no ensino médio era de 45,3% para o ano de 2005, lembrando que, na elaboração do PCNEM, no ano de 2000, esta taxa não ultrapassava 25%.

Ainda em 2010, por meio da Resolução Nº 4, de 13 de julho, foram definidas as Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica que tinham por objetivo:

- I. sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II. estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III. orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam.

O Capítulo II da Resolução define a Formação Básica Comum e Parte Diversificada, sendo esta uma forma de enriquecer e complementar a base nacional comum. Cabe destacar que a Geografia não aparece de forma explícita na relação das disciplinas que fazem parte da base, sendo apenas: a) a Língua Portuguesa; b) a Matemática; c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira

e Indígena, d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; e) a Educação Física; f) o Ensino Religioso. A resolução também determina, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o ensino médio, que pelo menos 20% do total da carga horária anual seja destinada a programas e projetos interdisciplinares eletivos previstos no projeto pedagógico e que os estudantes tenham a oportunidade de escolher.

Em 2012, por meio da Resolução Nº 2, de 30 de janeiro, foram definidas as Diretrizes Nacionais Gerais para o Ensino Médio. Nessa Resolução, as disciplinas são organizadas a partir das áreas de conhecimento, sendo a Geografia alocada em “Ciências Humanas”.

O Art. 14 define a carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em pelo menos 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar. A resolução também destaca os trabalhos interdisciplinares e, no Art. 17, solicita aos sistemas de ensino:

III - fomentar alternativas de diversificação e flexibilização, pelas unidades escolares, de formatos, componentes curriculares ou formas de estudo e de atividades, estimulando a construção de itinerários formativos que atendam às características, interesses e necessidades dos estudantes e às demandas do meio social, privilegiando propostas com opções pelos estudantes (Resolução nº 2 - Página 8).

Observa-se que o modelo imposto pela nova BNCC já estava sendo construído, há um enfoque para elaboração de currículos flexíveis, como observado nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs), abordando anteriormente, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, mais uma vez se reitera a elaboração de currículos diversificados e flexíveis, bem como a construção de itinerários formativos.

Em 22 de novembro de 2013 é instituído, pela Portaria nº 1.140, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM). O Pacto envolveu ações conjuntas entre União e os governos estaduais e distrital para formular e implementar políticas com objetivo de elevar a qualidade do ensino médio por meio do Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, visando uma reelaboração curricular desta última etapa da educação básica, com enfoque a formação humana e integral e também por meio da formação continuada de professores do ensino médio, a fim de superar desafios do ensino médio, como a universalização do atendimento e adequação à idade e ano escolar, carência de professores em disciplinas e regiões específicas e garantia da formação de professores e demais profissionais da escola.

A Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014 regulamenta o Plano Nacional de Educação, com vigência de 10 anos e 20 metas para a melhoria da educação básica brasileira, sendo que 4 dessas

metas abordam sobre a elaboração da Base Nacional Comum Curricular. A Meta 3 se refere especificamente ao ensino médio:

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (BRASIL, 2001).

Dentre as estratégias elaboradas para cumprir a Meta 3, estão reorganizações curriculares, para que sejam mais flexíveis e diversificados, universalização do ensino médio, preocupação em relação ao acesso e permanência dos estudantes na escola, promoção de políticas de prevenção à evasão, sobretudo motivada por preconceito ou qualquer tipo de discriminação e estimular a participação em cursos científicos e tecnológicos.

No período de 19 a 23 de novembro de 2014 foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), cujo tema foi: “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”, que teve como propósito contribuir com a Política Nacional de Educação, indicando responsabilidades e atribuições para sua implementação.

Especificamente sobre o ensino médio, o documento final do 2º CONAE é semelhante ao primeiro congresso, no sentido de trazer a preocupação com a garantia do acesso e permanência dos estudantes na escola, bem como a preocupação com a baixa taxa de escolarização líquida da população de 15 a 17 anos do ensino médio, que era cerca de 50% no ano de realização do congresso (2014). De forma geral, o documento final do 2º CONAE resultou em propostas para a educação brasileira e que, posteriormente, seriam um referencial para mobilizar a Base Nacional Comum Curricular.

O que se percebe é um percurso de reformas curriculares sendo construído e que vai se efetivar com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, que instituiu o chamado Novo Ensino Médio (NEM) e que resulta em alterações para a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar o currículo do Ensino Médio no período anterior à BNCC, buscando identificar mudanças e permanências presentes nas políticas curriculares e seus impactos para a Geografia escolar. Para isso, foram examinados documentos normativos que marcaram a trajetória recente dessa etapa da educação básica, como os PCNEM (2000), o PCN+ (2002) e as OCNEM (2006), além de diretrizes e ações posteriores que contribuíram para consolidar determinadas orientações para o Ensino Médio. A análise evidenciou que, embora tais documentos

anunciem rupturas e propostas de inovação, há um conjunto significativo de continuidades que atravessam o período e que ajudam a compreender as bases que antecederam a formulação da BNCC e do chamado Novo Ensino Médio.

De modo geral, observa-se que as reformas curriculares do período pré-BNCC foram construídas a partir de um discurso recorrente de modernização e adequação da escola às transformações contemporâneas, frequentemente associadas ao avanço tecnológico, à globalização e às mudanças no mundo do trabalho. Esse discurso, no entanto, tende a deslocar para o currículo a responsabilidade por problemas históricos do Ensino Médio brasileiro, como o acesso desigual, a evasão e as condições precárias de funcionamento das escolas. Nesse sentido, a crítica de Kuenzer (2000) permanece atual ao apontar que a democratização do Ensino Médio não pode ser reduzida à expansão de matrículas ou à reorganização curricular, pois exige investimentos estruturais e valorização efetiva do trabalho docente. A insistência em reformas centradas majoritariamente no currículo, sem enfrentar materialmente as condições reais da escola pública, revela uma contradição persistente entre a retórica de melhoria da qualidade e a limitada capacidade de implementação das políticas no cotidiano escolar.

Além disso, os documentos analisados evidenciam a consolidação de uma orientação curricular marcada pela centralidade das competências e habilidades, articuladas a princípios como interdisciplinaridade e contextualização. Embora tais princípios sejam apresentados como caminhos para superar a fragmentação do conhecimento escolar, percebe-se que sua operacionalização ocorre frequentemente por meio de prescrições que regulam o trabalho docente e reforçam mecanismos de controle pedagógico. Conforme discutido por Lopes (2004), a noção de competências pode atuar como elemento de reorganização curricular associado a modelos gerenciais de educação, voltados à mensuração de resultados e à formação de sujeitos adaptáveis às demandas sociais e produtivas. Tal perspectiva também se aproxima das críticas de Frigotto e Ciavatta (2003), ao evidenciarem que as reformas educacionais brasileiras, especialmente a partir dos anos 1990, dialogam fortemente com agendas internacionais e com interesses vinculados à lógica do mercado, atribuindo à educação um papel estratégico na reorganização econômica.

No que se refere especificamente à Geografia escolar, os documentos pré-BNCC analisados reconhecem a disciplina como campo relevante para a formação crítica dos estudantes e para a compreensão das dinâmicas socioespaciais em diferentes escalas. Conceitos como lugar, território, paisagem e região aparecem, ainda que com variações e reorganizações ao longo dos textos normativos, apontando uma tentativa de reafirmar o papel explicativo da Geografia diante das transformações contemporâneas. Entretanto, a análise também indica que tais orientações convivem

com limites importantes: por um lado, há o esforço de superar uma Geografia descritiva e enciclopédica; por outro, permanece uma tendência de reduzir o conhecimento geográfico a competências operacionais e habilidades técnicas, como leitura de mapas, gráficos e tabelas, o que pode enfraquecer o potencial interpretativo e crítico da disciplina quando desvinculado de problematizações sociais mais amplas.

Outro aspecto que se destaca é a instabilidade e a recorrência de reformulações curriculares ao longo do período. A sucessão de documentos, como PCNEM, PCN+, OCNEM e diretrizes posteriores, revela que as políticas implementadas não se consolidaram plenamente, exigindo reorientações constantes. Essa dinâmica indica que a reforma do Ensino Médio, no período pré-BNCC, foi marcada por tentativas sucessivas de normatização e reestruturação, evidenciando disputas em torno do currículo e do próprio sentido dessa etapa da educação básica. Como aponta Lopes (2004), as políticas curriculares não podem ser compreendidas apenas como produções centralizadas do Estado, mas como processos atravessados por tensões e disputas, nas quais se confrontam diferentes projetos de sociedade e de formação juvenil.

Por fim, considera-se que o período pré-BNCC já anunciava elementos que seriam posteriormente consolidados na BNCC e no Novo Ensino Médio, sobretudo no que diz respeito à flexibilização curricular, à diversificação formativa e ao fortalecimento do discurso da interdisciplinaridade. Assim, as transformações observadas não devem ser interpretadas como um movimento isolado ou repentino, mas como parte de um percurso histórico no qual se acumulam continuidades e reconfigurações.

Diante disso, conclui-se que a Geografia escolar, no contexto do Ensino Médio pré-BNCC, permaneceu situada em um campo de tensões entre o reconhecimento de sua relevância formativa e crítica e a pressão por adequação a modelos curriculares orientados por racionalidades instrumentais. Nesse sentido, compreender esse percurso contribui não apenas para interpretar o passado recente das políticas curriculares brasileiras, mas também para problematizar os rumos atuais da disciplina e os desafios colocados à formação docente e ao trabalho pedagógico na escola pública.

REFERÊNCIAS

BOMFIM, AM; ANJOS, MB; FLORIANO, MD; FIGUEIREDO, CSM; SANTOS, DA; SILVA, CLC. Parâmetros curriculares nacionais: uma revisita aos temas transversais e meio ambiente e saúde. Trab.Educ.Saúde, Rio de Janeiro, V.11, n.1, p.27-52, jan/abr de 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/vfFHpr8mGTyXhTHhqLWtfHt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 16 mai. 2026.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018. 598p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 16 mai. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 16 mai. 2026.

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 11.494, de 20 de junho 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, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em 16 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte I - Bases legais. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 2000.

BRASIL. PCN+ Ensino Médio: orientações curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias. Volume 3. Brasília, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal nº 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

CHADDAD, Flávio Roberto. Análise Crítica da Elaboração, da Pedagogia e da Orientação dos PCNS. Mimesis, Bauru, v. 36, n. 1, p. 5-24, 2015. Disponível em: https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v36_n1_2015_art_01.pdf. Acesso em 16 mai. 2026.

CUNHA, Luiz Antônio. A luta pela ética no ensino fundamental: religiosa ou laica? Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 401-419, maio-ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/7ykvGyBKJYPY547CSGmBCc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 16 mai. 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. IN: FAZENDA, Ivani (org). Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educ.Soc, Campinas, Vol.24, n.82, p.93-130, abril de 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 mai. 2026.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. Educação & Sociedade, v. 21, p. 15-39, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LGpgCTxWgVvB3DYzKVWFjwJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 mai. 2026.

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. Educação & Sociedade, v. 23, n. 80, p. 386-400, 2002. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/OS-PCN-PARA-O-ENSINO-MEDIO.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2026.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200009. Acesso em: 16 mai. 2026.

LOPES, Alice Casimiro. 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: 25 fev. 2024.

MACHADO, L. R. S. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. Pro-Posições, Campinas, Editora da Unicamp, v. 131, n. 37, p. 92-110, jan./abr, 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643971/11427>. Acesso em: 16 mai. 2026.

PRADO, IGA. O MEC e a reorganização curricular. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, vol.14, n.1, Jan./Mar. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/F7D7x6bftG69x7v7LLNBtFR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 mai. 2026.

SOARES JÚNIOR, Néri Emílio; ROMEIRO, Ana Cristina Viera Lopes. As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: uma análise da área da linguagem. Revista Espaço do Currículo, v. 13, 2020.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. Revista Brasileira de Educação, n. 28, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pCKZ7W6d5XgqqTgnpBjCTWS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 mai. 2026.