

A Educação Geográfica no Contexto da Reforma do Ensino Médio: Uma análise a partir da abordagem das juventudes, componentes físico-naturais e as questões ambientais

Geographic Education in The Context of High School Reform: An analysis based on the approach of youth, physical-natural components and environmental issues

Kalinka Ribeiro Aragão de Melo¹

Loçandra Borges de Moraes²

Tiago Felis Pinheiro³

Resumo

Neste artigo, propõe-se pensar o ensino de Geografia no contexto da Reforma do Ensino Médio, a partir da análise de documentos orientadores para essa etapa, destacando como esses documentos se articulam ao ensino de Geografia, as temáticas ambientais e o diálogo com as juventudes. Desse modo, mobilizamos uma questão central, qual seja: como se apresentam as temáticas ambientais e as juventudes nas propostas curriculares para a Geografia na rede pública de ensino de Goiás, após a Reforma do Ensino Médio? Objetivamos, assim, compreender a Geografia nesse contexto e as orientações curriculares na rede pública estadual de Goiás, com foco nas temáticas voltadas às questões ambientais e sua articulação com as demandas das juventudes. Para tanto, lançamos mão de uma pesquisa qualitativa, numa perspectiva colaborativa. O percurso metodológico envolveu pesquisa bibliográfica e pesquisa e análise documental. O estudo faz uma leitura e análise crítica dos documentos curriculares e ditames legais, apontando proposições para um ensino de Geografia mais significativo para as juventudes.

Palavras-Chave: Educação Geográfica; Juventudes; Reforma do Ensino Médio.

Abstract

This article examines the teaching of Geography within the context of the Brazilian High School Reform through an analysis of the guiding curricular documents for this educational stage, with particular emphasis on how these documents articulate Geography education,

¹ Professora da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc-GO). E-mail: kribeiroaragaodemelo@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7864-0206>.

² Professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG-UnUCSEH Anápolis). E-mail: locandra.moraes@ueg.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7174-7679>.

³ Professor da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc-GO). E-mail: tiagogeografia067@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0621-3087>.

environmental issues, and dialogue with youth. In this regard, the study is guided by the following central research question: How are environmental issues and youth represented in the Geography curriculum proposals developed for the public school system of the state of Goiás following the High School Reform? The objective is to understand the role of Geography in this context and to analyze the curricular guidelines adopted in Goiás's state public school system, focusing on environmental themes and their articulation with the demands and realities of young people. To achieve this objective, a qualitative study was conducted from a collaborative perspective. The methodological approach involved a literature review as well as documentary research and document analysis. The article provides a critical reading and analysis of curricular documents and legal frameworks, proposing pathways toward a more meaningful Geography education for young people.

Keywords: Geographic Education; Youth; High School Reform.

Introdução

Este artigo apresenta elementos de uma investigação realizada com a participação de docentes e discentes da Universidade Federal de Goiás (UFG), de professores da Universidade Estadual de Goiás (UEG/Anápolis e UEG/Inhumas), da Universidade Federal de Catalão (UFCat) e de professores da Rede Estadual de Educação de Goiás. O lócus de efetivação da pesquisa foi o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (LEPEG), localizado no Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) da UFG.

A referida investigação teve como meta pensar o Ensino Médio numa perspectiva diferente daquela expressa no projeto de formulação e implementação da Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017), assim como em relação ao significado da Geografia proposta para este nível do ensino, por considerar que ambos estão submetidos ao conjunto de políticas que se inserem num projeto neoliberal de educação. Nesse contexto, torna-se importante que os professores sejam capazes de exercitar sua autonomia docente, tendo como referência fundamentos da didática da Geografia capazes de proporcionar uma disciplina com mais sentido e significado para os jovens escolares.

Assim, importa compreender de que modo e em que medida a reforma do Ensino Médio estabelece mudanças na formação e na atuação desses profissionais e se contrapõe às propostas de educação geográfica (Callai, 2018), à formação do pensamento geográfico

(Cavalcanti, 2019) e ao estudo da espacialidade dos fenômenos (Ascensão; Valadão, 2014), entre outros elementos.

Nesse cenário, foram elaboradas as seguintes questões: como se apresenta a Geografia no Ensino Médio, considerando as reformas em processo de implementação e, nelas, as propostas curriculares desenvolvidas na rede pública de ensino em Goiás? O que indicam as produções acadêmicas sobre o ensino de Geografia relativas ao movimento de reforma do Ensino Médio? Em que medida a Geografia no Ensino Médio promove de fato um desenvolvimento do pensamento geográfico atualizado e conectado com as necessidades e perspectivas dos jovens escolares? Como a Geografia pode mobilizar discussões e conhecimentos significativos sobre as questões ambientais, considerando as juventudes?

Para responder a esses questionamentos, buscamos, como objetivo geral, compreender a Geografia nesse contexto e as orientações curriculares na rede pública estadual de Goiás, com foco nas temáticas voltadas às questões ambientais e sua articulação com as demandas das juventudes.

O objetivo geral desmembrou-se nos objetivos específicos: caracterizar as concepções de conhecimento geográfico expressas nos documentos e propostas curriculares formuladas e disponíveis para o Ensino Médio em Goiás; compreender a abordagem dada às temáticas ambientais, no contexto das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas nos documentos estudados nesta pesquisa; apresentar proposições acerca da Geografia do Ensino Médio, valorizando a identidade disciplinar e o sentido da Geografia para as juventudes atuais.

Neste artigo, apresentamos elementos que perpassam os objetivos elencados anteriormente, com destaque para a caracterização das concepções de conhecimento geográfico expressas nos documentos e propostas curriculares formuladas e disponíveis para o Ensino Médio em Goiás, especialmente as questões ambientais presentes no documento curricular desse nível de ensino e nas avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e proposições da Geografia do Ensino Médio, valorizando a identidade disciplinar e considerando as demandas das juventudes.

O presente texto está organizado em cinco partes: além desta introdução e da metodologia, apresentamos os resultados e discussões baseados em 4 (quatro) subitens, nos quais são discutidos: a) os aspectos históricos da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a); b) a presença das temáticas ambientais no Documento Curricular do Estado de Goiás para o Ensino Médio (DCGO-EM) (Goiás, 2021) e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (Brasil, 2025), considerando seus limites e possibilidades, c) a interseção entre juventudes, componentes físico-naturais e as questões ambientais e; d) proposições para o ensino de Geografia na perspectiva das juventudes. Finalizando o texto, são apresentadas as considerações finais e as referências consultadas.

Metodologia

A metodologia da pesquisa realizada é de natureza qualitativa, visto que a pretensão foi estudar, em profundidade, o contexto das propostas curriculares e didáticas da Geografia que caracterizam o atual Ensino Médio em escolas públicas em Goiás. Este tipo de pesquisa, segundo Martins (2004, p. 289), “[...] é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise”.

Outra característica importante da metodologia de trabalho implementada na pesquisa foi sua realização numa perspectiva colaborativa, baseando-se em Ibiapina (2008) e Rabelo, Moraes e Souza (2020). Os membros da pesquisa, conjuntamente, estudaram, refletiram, analisaram e contextualizaram o fenômeno com base nos documentos, no conhecimento produzido no campo e na própria prática docente para então, juntos, fazerem proposições pedagógicas sobre a formação e a atuação de professores de Geografia, capazes de superar os obstáculos vivenciados na disciplina no Ensino Médio em Goiás.

Neste artigo, apresentamos explicitamente elementos da pesquisa bibliográfica e da análise documental (Cechinel *et al.*, 2016) e subsídios obtidos durante o “I Seminário Desafios sobre a Geografia no Ensino Médio”, realizado entre os dias 1º e 3 de outubro de 2025, com a participação de professores da Educação Básica de vários municípios de Goiás, estudantes

de graduação e pós-graduação da UFG e professores universitários de diversas instituições brasileiras que discutem as temáticas juventudes e Ensino Médio.

A Reforma do Ensino Médio e BNCC - aspectos históricos

Em um contexto de reordenamento das políticas educacionais brasileiras, a Reforma do Ensino Médio ocorreu na esteira de debates acerca da qualidade e da finalidade da Educação Básica no país, o que provocou significativa transformação na estrutura curricular dessa etapa de ensino nas escolas públicas e privadas, em articulação com a implementação da formação integral, que envolve não apenas aspectos cognitivos, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais, como colaboração e empatia.

Após a construção institucional e midiática de um diagnóstico de crise da referida etapa, com base em indicadores de evasão escolar, baixa aprendizagem e distanciamento entre a organização curricular e as expectativas mercadológicas em relação aos jovens, emergiu essa proposta de reestruturação, pautada no discurso da flexibilização curricular, da aproximação entre escola e mundo do trabalho e dos projetos de vida, com vistas ao protagonismo juvenil.

Nesse contexto, a justificativa institucional consistia em tornar o Ensino Médio mais flexível e atrativo às múltiplas realidades dos estudantes, por meio da ampliação da carga horária, da reorganização curricular e da introdução dos chamados itinerários formativos. O argumento era o de que a escola precisava se aproximar das demandas sociais contemporâneas, com forte apelo ao protagonismo juvenil, desenvolvido a partir de competências essenciais para a vida e para o mundo do trabalho. Desse modo, incorporou-se uma narrativa da juventude não como grupo homogêneo, mas como plural, com trajetórias distintas e necessidades que vão além do conteudismo escolar.

Nesse cenário, a Reforma do Ensino Médio foi consolidada pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) como uma proposta de reconfiguração organizacional e curricular, com ênfase na ampliação progressiva da carga horária, na flexibilização dos percursos formativos e na centralidade do desenvolvimento de competências e habilidades. A construção da BNCC

orientou a estruturação dos itinerários formativos das diversas áreas do conhecimento, bem como da formação técnica e profissional, o que levou à redução da carga horária de Formação Geral Básica para 1.800 horas.

No cenário atual, ocorre o processo de implementação da Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024), que reformula a Política Nacional de Ensino Médio de forma gradual, até o final de 2026. A nova legislação amplia a carga horária, de 1.800 para 2.400 horas destinadas à Formação Geral Básica, com o objetivo de tornar o Ensino Médio mais atrativo aos escolares, além de propor planos de ação a serem articulados entre a União, os estados e o Distrito Federal, de modo a adequar normativas e currículos. Nesse sentido, tais documentos buscam compreender a condição juvenil contemporânea, reconhecendo tais grupos em sua pluralidade e buscando favorecer sua participação ativa no processo de ensino e aprendizagem.

Pode-se afirmar, portanto, que a Reforma do Ensino Médio, articulada à implementação da BNCC, apresenta-se, no plano discursivo, como resposta às demandas juvenis, ao defender uma formação flexível e vinculada aos seus projetos de vida. Contudo, é necessário examinar em que medida a pluralidade das experiências juvenis, bem como seus diferentes marcadores sociais, econômicos, territoriais e culturais estão, de fato, no cerne das políticas educacionais implantadas.

Com base na análise da presença das temáticas ambientais no contexto atual do Ensino Médio, buscaremos, na sequência, refletir sobre sua relação com o discurso acerca das demandas e dos interesses dos estudantes, bem como sua abordagem em avaliações em larga escala, a exemplo do Enem.

O DCGO, o Enem e as temáticas ambientais: características e limites

Como já explicitado anteriormente, entre os anos de 2017 e 2018, um conjunto de medidas foram instituídas no Brasil propondo a reestruturação do Ensino Médio, dentre elas a Lei nº 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM), homologada em dezembro de 2018 (Brasil, 2018a). Naqueles anos, foram estabelecidas as

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), atualizadas em novembro de 2018 (Brasil, 2018b).

Com base nessas normativas, foi elaborado o Documento Curricular para Goiás (DC-GO-EM) (Goiás, 2021), organizado em três capítulos: Texto Introdutório, Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, nos quais, entre outros, são apresentados fundamentos teóricos, incluindo a concepção de escola, currículo, juventude, etc.; as competências e habilidades segundo as áreas de conhecimento e aspectos gerais, bem como a lista de itinerários formativos propostos para cada área do conhecimento e aqueles que integram mais de uma área do conhecimento.

Neste artigo, ateremo-nos à discussão da Formação Geral Básica (composta pelas diferentes áreas do conhecimento). Cada uma delas tem como foco o desenvolvimento de habilidades e competências específicas articuladas às gerais, os temas contemporâneos, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e as culturas juvenis. Porém, para melhor compreensão de como ocorre, efetivamente, a distribuição das habilidades segundo as séries, o estudo se baseou em outro documento, denominado Bimestralização (Goiás, 202[1]), considerando apenas a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Esse documento traz, de acordo com as áreas do conhecimento e os bimestres, os Objetivos de Aprendizagem estabelecidos para a Formação Geral Básica no DCGO-EM. Nele, foi possível identificar as habilidades e objetivos de aprendizagem que poderiam ser abordados na disciplina de Geografia⁴. Os percentuais correspondem a 37%, 64% e 55%, respectivamente, na 1ª, 2ª e 3ª série (Moraes; Pinheiro, 2025). Esses percentuais certamente não indicam que a presença da Geografia é superior, nas últimas séries, às demais disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Filosofia e Sociologia), visto que muitas temáticas também poderiam ser trabalhadas por outra ciência ou de forma interdisciplinar.

⁴ A disciplina de Geografia está presente na matriz curricular da Rede Estadual de Educação de Goiás, em todas as séries e em todos os bimestres do ano (Goiás, 2021).

No referido documento (Bimestralização), conforme Moraes e Pinheiro (2025), a presença da Geografia pode ser organizada em grandes grupos temáticos: a) globalização e dinâmicas territoriais e populacionais; b) natureza e questões ambientais; e c) cidade, urbano e cidadania. Além desses três grupos, é possível também perceber a presença de diferentes linguagens, com destaque para a Cartografia. Considerando o foco deste artigo, as temáticas ambientais, abordaremos apenas aspectos do grupo temático ‘natureza e questões ambientais’, segundo as séries.

Na 1ª série apenas uma habilidade correspondente às questões ambientais poderia ser abordada pela Geografia. O foco é o Cerrado e os demais biomas, assim como a biodiversidade e o desenvolvimento sustentável, levando em conta os objetos de conhecimento ‘formações vegetais, problemas ambientais e conferências ambientais’.

Na 2ª série foram identificadas quatro habilidades que destacam as temáticas ambientais e naturais, focadas em aspectos como economia, demografia, dinâmicas populacionais e os impactos nas paisagens naturais (relevo, hidrografia, solo, vegetação e clima), bem como hábitos de consumo em diferentes comunidades, grupos e povos, e a produção de resíduos sólidos, a degradação ambiental, a discussão acerca do desenvolvimento sustentável e a preservação dos recursos naturais.

Por fim, na 3ª série, todas as quatro habilidades identificadas como de caráter geográfico fazem referência explícita às temáticas ambientais. São destacados os impactos da tecnologia no processo de globalização, a política energética brasileira e seus impactos ambientais, os papéis do terceiro setor e da Organização das Nações Unidas (ONU), e os problemas ambientais existentes nos biomas, com destaque para o Cerrado. Também nessa série são abordadas as jurisdições dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e acordos internacionais, tais como Protocolo de Kyoto e Agenda 21. Por fim, propõe-se o estudo da relação homem-natureza em diferentes modelos socioeconômicos e países, e a consequente degradação ambiental, além das possibilidades do agronegócio, do desenvolvimento sustentável e da agrofloresta, etc., como modelos alternativos para a exploração dos recursos naturais.

Como se constatou, as temáticas ambientais estão presentes em todas as séries do Ensino Médio em Goiás, sendo sua distribuição nos bimestres definida *a priori*, sem espaço para que o professor exerça sua autonomia na definição da sequência dos conteúdos que se apresentam de forma repetitiva. O ápice do problema ocorre com a implementação da “Prova de Bloco”, instituída em 2024, elaborada sem a participação do professor da escola, mas aplicada por ele ao final de cada bimestre letivo.

Apesar das limitações impostas ao professor, a expectativa é que a formação ofertada capacite o estudante a obter uma boa avaliação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), instituído em 1998, bem como o ingresso no Ensino Superior, possibilitado após a reformulação do exame ocorrido em 2009, pois

[...] as notas do Enem podem ser usadas para acesso ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e ao Programa Universidade para Todos (ProUni). Elas também são aceitas em instituições de educação superior portuguesas que têm acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Além disso, os participantes do Enem podem pleitear financiamento estudantil em programas do governo, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Os resultados do Enem possibilitam, ainda, o desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais (Brasil, 2026).

A prova do Enem é elaborada a partir de uma “Matriz de Referência Enem” (Brasil, 2025), baseada em eixos cognitivos comuns a todas as áreas, quais sejam: dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas, sempre tendo em conta as áreas de conhecimento.

Especificamente para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, as discussões aparecem nas Competências de Área 3 e 6. No Quadro 1 é possível visualizar tais competências de área e as habilidades que fazem referência direta ou indireta às temáticas ambientais.

Quadro 1 - Competências e habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Competências	Habilidades
3- Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.	H15 - Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.

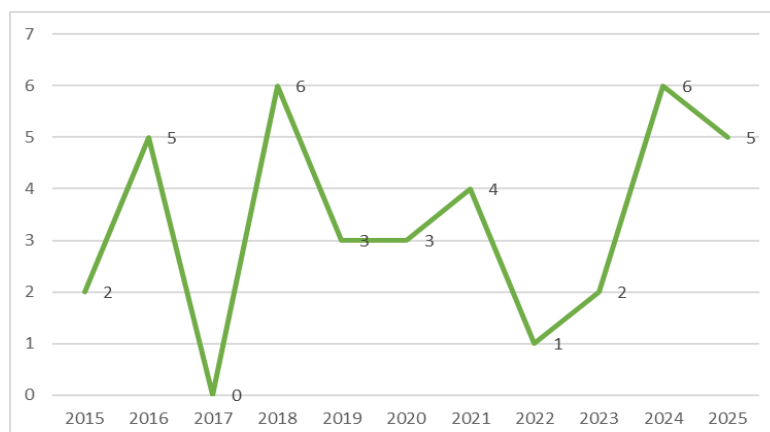
Competências	Habilidades
6 - Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.	H26 - Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem; H28 - Relacionar o uso das tecnologias com os impactos socioambientais em diferentes contextos histórico-geográficos; H29 - Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas; H30 - Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas.

Fonte: Brasil (2025, p. 15-16). Organizado pelos autores (2026).

Silva e Andrade (2021), ao analisarem a matriz de referência do Enem de 2012, identificaram 2 (duas) competências e 5 (cinco) habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, as mesmas que identificamos, relativas à temática ambiental. Esses autores afirmam que a área de Ciências da Natureza possui uma quantidade muito maior de competências e habilidades que envolvem temas ambientais, quando comparadas às encontradas na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Porém, apenas a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias será objeto de análise neste artigo.

Com base nesse documento, os referidos autores realizaram uma pesquisa sobre a temática ambiental nas provas do Enem, entre os anos de 2015 e 2019. Objetivando verificar a presença das temáticas ambientais nas avaliações posteriores, investigamos especificamente as provas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, dos anos de 2020 a 2025. Os resultados obtidos podem ser conferidos no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Quantidade de itens relativos à temática ambiental nas avaliações do Enem da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (2015-2025)



Fonte: Silva e Andrade (2021) e Brasil (2026). Elaborado pelos autores (2026).

As temáticas abordadas nas avaliações realizadas entre os anos de 2020 e 2025 podem ser conferidas no Quadro 2.

Quadro 2 - As temáticas abordadas nos itens da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias na avaliação do Enem (1920-2025)

Anos	Temáticas
2020	Qualidade da água; água na agricultura; desastre ambiental em Mariana/MG.
2021	Relações entre o saber tradicional, conservação ambiental e identidade; dinâmicas territoriais e mineração; resíduos eletrônicos e reciclagem; segurança hídrica.
2022	Relação entre agricultura e salinização do solo.
2023	A degradação do solo e a importância da agrofloresta; relação entre desmatamento e clima, com destaque para a importância da <i>Conference of the Parties</i> (COP) 26 ou Conferência do Clima da ONU de 26.
2024	Consequências do desmatamento na Amazônia; velocidade de inundações; Conferência do Clima - ONU: COP 26; clima urbano e problemas de adaptação; rompimento da Barragem do Fundão e soterramento.
2025	Relação entre o desmatamento e o desabastecimento hídrico; os impactos da presença de inseticidas na agricultura; a correlação entre o consumo de recursos naturais e o desenvolvimento sustentável; a importância das cidades sustentáveis; prevenção e combate aos incêndios no cerrado.

Fonte: Brasil (2026). Organizado pelos autores (2026).

Comparando as habilidades presentes no DC-GO com as competências e habilidades presentes na matriz de referência do Enem e os itens da prova, verifica-se que há correspondência, garantindo, em teoria, possibilidades de integração entre eles. Porém, a abordagem da temática ambiental no currículo em Goiás se faz de maneira repetitiva, aparentemente sem espaço para a autonomia do professor que, inclusive, não elabora parte

das avaliações aplicadas durante o ano, e não integrada à realidade e aos interesses dos jovens estudantes.

Como já explicitado neste artigo, a flexibilização curricular, baseada na possibilidade de escolha de Itinerários Formativos segundo o interesse, a aptidão e o Projeto de Vida do/a estudante, o desenvolvimento integral e a inclusão de práticas escolares mais interativas e dinâmicas, que tenham como foco as demandas e as especificidades das juventudes, são algumas das promessas do documento. Especialmente este último item será discutido a seguir.

Juventudes, componentes físico-naturais e as questões ambientais: jovens como agentes sociais de transformação da realidade

Considerando as discussões mobilizadas ao longo do texto, compreendemos que, no plano discursivo, o que se materializa nos documentos oficiais - BNCC, BNCC/EM e DC-GO/EM - vai na direção da estruturação de um currículo que se aproxime das demandas e da realidade das juventudes. No entanto, é preciso destacar que essas demandas estão alinhadas a um projeto de sociedade neoliberal, que carrega desigualdades e contradições. Assim, ao falarmos em “juventudes”, precisamos considerar diversidades, desigualdades e contextos.

Quando analisamos as habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Médio, observamos que as discussões acerca de questões ambientais perpassam todas as séries, podendo ser mobilizadas a partir de vários objetos de conhecimento. Dito isso, entendemos, neste estudo, a importância de considerar as juventudes, enquanto sujeitos sociais ativos, intrínsecos às relações com os componentes físico-naturais, ao mesmo tempo que, enquanto agentes sociais, interagem, vivenciam e produzem experiências.

Assim, quando pensamos em um currículo voltado para jovens, em políticas educacionais para juventudes, é preciso que contemplem saberes e conhecimentos que dialogam, de alguma forma, com suas vivências e experiências, que lhes apresentem um arcabouço teórico-metodológico sobre temáticas e conteúdos vários, que lhes permitam fazer as reflexões e intervenções necessárias à realidade. Nessa direção, Cassab (2023) nos alerta

que, quando consideramos o jovem como sujeito ativo no processo de construção de conhecimento, há de se reconhecer que esses jovens são capazes de fazê-lo a partir de sua condição juvenil.

Quando apontamos a condição juvenil como referência importante para a construção de conhecimentos acerca dos componentes físico-naturais e suas conexões com a questão ambiental precisamos reforçar, inicialmente, a maneira como concebemos juventudes, na medida em que esse elemento influencia como nos relacionamos com esses jovens na pesquisa e no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, não é rara a associação da imagem das juventudes a uma fase, um período de transição, muitas vezes constituído de conflitos, com uma perspectiva sempre futura. Outra concepção associa o jovem a uma faixa etária específica, considerando-os como pessoas com idade entre 15 e 29 anos (Brasil, 2013). Essa imagem, esse discurso, circula na vida cotidiana, reforçado em vários espaços, inclusive na escola. Com base nessas concepções, compartilhamos da preocupação de Dayrell (2003) em evidenciar os jovens como sujeitos sociais, que constroem o ser jovem com base na sua vida cotidiana.

Dessa forma, o jovem estudante do campo não é o mesmo jovem estudante de uma grande metrópole, que não é o mesmo jovem indígena. Logo, a maneira como cada um deles se relaciona e concebe os componentes físico-naturais e as questões ambientais muito se configura a partir dessa construção social. Assim, como aponta Dayrell (2003, p. 40-41),

[...] juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu interior, cada grupo social vão lidar com esse momento e representá-lo. Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos.

Nessa perspectiva, podemos falar de juventudes, no plural, ancorada a um tipo de representação, influenciada, entre outras coisas, pelas condições sociais, culturais e também

das regiões geográficas. Essas especificidades que demarcam as juventudes, que carregam vivências e constroem experiências coletivas dialogam com um elemento citado anteriormente, que faz referência aos jovens enquanto sujeitos sociais que se relacionam com os componentes físico-naturais, na medida que são impactados pelo espaço e atuam sobre ele na construção de suas espacialidades, num movimento dialético.

Dessa forma, muitas das discussões em torno das questões ambientais versam, por exemplo, sobre as formas de ocupação do espaço, seus impactos naturais e seus efeitos na vida cotidiana. Os impactos são sentidos, experimentados e vivenciados de maneira desigual pela população em geral e, especificamente, pelos jovens, apontando um recorte para os jovens empobrecidos. A condição de vulnerabilidade a que esse grupo está exposto lhes permite construir um percurso discursivo e estratégias de ação a partir dessas vivências e precisam ser considerados na construção de conhecimentos.

Diante desse cenário, um elemento relevante da condição juvenil está centrado na possibilidade desses jovens ocuparem espaços privilegiados de debate, discussão, mobilização, como escolas, Organizações Não Governamentais (ONGs), igrejas, universidades, grêmios, praças públicas, enfim, a cidade. O movimento de ocupação e participação ativa desses espaços, como sujeitos de direito, enriquece as narrativas em torno de temas como as questões ambientais, ao passo que colabora para a construção da cidadania.

Assim, jovens em contextos muito diversificados debatem temas da realidade política, econômica, ambiental e social a partir de suas próprias experiências, tomando coletivamente consciência de aspectos centrais da desigualdade, da degradação socioambiental e do autoritarismo e construindo formas coletivas de transformá-los. Entendemos essa interlocução como uma estratégia de sobrevivência de uma parcela da sociedade em situação de vulnerabilidade, frente à maneira como são impactados pelas formas de ocupação e exploração do espaço. Nesse contexto, quando consideramos os componentes físico-naturais e sociais, há de se admitir o lugar dos sujeitos que nele atuam, como pondera Pereira (2026, p. 11):

O tratamento dos componentes físico-naturais no contexto escolar exige uma compreensão teórico-metodológica que permita abordá-lo em suas múltiplas dimensões, evidenciando sua relação com aspectos sociais e econômicos, em articulação com as vivências dos jovens escolares.

Nessa direção, Pereira (2026) aponta que valorizar as espacialidades juvenis em diálogo com os conteúdos de Geografia viabiliza um conhecimento geográfico socialmente referenciado. Os componentes físico-naturais relevo, clima, vegetação, solo, de acordo com Moraes e Valadão (2023), são constituintes desse espaço e não deveriam ser analisados de forma isolada, fortalecendo uma abordagem fragmentada, mas sim em situações contextualizadas. Dessa forma, quando pensamos em jovens como sujeitos sociais ativos, intrínsecos na relação com os componentes físico-naturais, torna-se fundamental analisar sua realidade a partir de uma situação contextualizada. As autoras apontam ainda que

[...] a interpretação da espacialidade de um fenômeno em uma dada porção do espaço geográfico baseia-se na noção de território usado, defendida por Santos (1996). Sob tal perspectiva, o espaço não se dicotomiza em físico e humano, mas se constitui da dialética entre o sistema de objetos e ações. Assim pensado, componentes físico-naturais como relevo, vegetação, hidrografia, entre outros, não deveriam ser apropriados nas interpretações geográficas como primeira natureza, pois não o são de fato. No território usado, eles são uma materialidade decorrente de uma origem natural, cuja presença revela o uso e as marcas sociais (Moraes; Roque Ascensão, 2023, p. 5).

Posto isso, fica evidente a necessidade de superar a fragmentação, a dicotomização da Geografia Escolar, ora física, ora humana, bem como de pautar saberes provenientes da indissociabilidade de uma ciência comprometida com a formação de um pensamento geográfico. Para tanto há de se compreender os sentidos discursivos do cotidiano e dos contextos socioculturais das juventudes (Mendes; Straforini, 2025). Isso não se faz de forma aleatória, mas com uma intencionalidade pautada no arcabouço teórico-metodológico da Geografia, bem como em uma orientação didática da Geografia escolar.

Proposições para o ensino de geografia na perspectiva das juventudes

Nos últimos anos, o Brasil passou por profundas mudanças educacionais. A Lei nº 9.394/1996 - LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) apresenta-se como marco legal que estabeleceu as diretrizes e as bases da educação nacional. A partir da LDB 1996, políticas educacionais, programas e metas estabelecidas foram sendo estruturadas e passaram a ser orientadoras da organização da Educação Básica e Superior e, conseqüentemente, da formação de professores. As escolas, os currículos e as disciplinas tiveram de se adequar com base na legislação e na observância das metas a serem cumpridas. Com a Geografia não foi diferente e, diante desse novo arranjo, no currículo do Ensino Médio, juntamente com a Filosofia, a Sociologia e a História, agrupa-se a área de Ciências Humanas. Nesse contexto, na BNCC (Brasil, 2016, p. 264) argumenta-se que

[...] analisar o espaço geográfico, categoria central da ciência geográfica, proporciona a compreensão de como diferentes grupos de pessoas relacionam-se entre si e com o meio, constituindo espacialidades, ao mesmo tempo em que são constituídas por elas. Fazer a Geografia acontecer como saber importante para os/as estudantes, na escola contemporânea, implica torná-la presente no cotidiano de crianças, de jovens e de adultos, provocando questionamentos, observações e análises como novas aprendizagens, intervenções e proposições para situações de suas vidas.

É nesse cenário que a Geografia Escolar se encontra e a partir dele tem enfrentado vários desafios, dentre eles o de superar a fragmentação do conhecimento, afirmar sua singularidade dentro da área e frente à flexibilização do currículo. É preciso garantir que esses jovens se apropriem de conhecimentos sólidos, de uma cultura acumulada historicamente, de forma significativa. Nessa direção, Cavalcanti (2023, p. 162) nos orienta a conhecer quem é esse jovem, quando argumenta a necessidade de que,

[...] para compreender seus jovens alunos, pois, é importante que os professores, cientes de que seu papel é ajudá-los em seu processo de aprendizagem, considerem como princípio orientador de seu trabalho que eles são sujeitos ativos. Sendo assim, como sujeito para o qual se volta o trabalho docente e sua organização, é preciso compreender quem é ele. É preciso compreendê-lo em sua diferença, em sua desigualdade e em sua igualdade.

Assim, uma proposição para o ensino de Geografia precisa conhecer quem é esse jovem, onde mora, quais as expectativas que ele tem acerca da disciplina, quais são suas demandas, enfim, é preciso ouvi-lo. Fica o entendimento, de acordo com Cavalcanti (2024), de que esses jovens constroem conhecimentos sobre o que produzem e sobre os espaços produzidos, ressaltando que as práticas cotidianas dos alunos são de igual modo, carregadas de espacialidade e de conhecimento. As práticas precisam servir de referência para o ensino de Geografia.

Nessa direção, apontamos como caminho metodológico possível para o ensino de Geografia Escolar a consideração dos jovens como sujeitos ativos na produção de conhecimento. Ao ensinar por meio de conteúdos que mobilizam o conceito de práticas sociais e as integram ao processo de ensino e aprendizagem, aventamos a possibilidade de partir das impressões e representações desses jovens. Por meio de rodas de conversas intencionalmente pensadas, conforme propõe Cassab (2023), torna-se possível mobilizar narrativas, articular conceitos e construir conhecimentos significativos, que adquiram sentido para esses jovens.

A partir dessa compreensão teórico-metodológica se insere a relação entre juventudes e componentes físico-naturais e se inscreve, como defende Pereira (2026), a inseparabilidade entre Geografia Física e Geografia Humana. A autora destaca a importância da análise de elementos como relevo, rochas, clima e solo, em articulação com as dimensões sociais, considerando a relação entre sociedade e natureza. Assim, há uma compreensão do espaço de forma integrada e dialética. Nessa perspectiva, as questões ambientais mobilizadas no Ensino Médio tampouco podem ser analisadas de forma isolada, deslocada, desconsiderando a “[...] complexa articulação entre sujeitos, componentes físico-naturais, dinâmicas econômicas e culturais” (Pereira, 2026, p. 10).

Precisamos conhecer os documentos curriculares, as normativas, para apontar caminhos de resistência frente a projetos que minam a implementação, a execução ou a avaliação de processos de ensino-aprendizagem com uma abordagem crítica, integral,

emancipatória e, por isso, sólida. Há de se contemplar as habilidades que se apresentam para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, apontando qual é a leitura que Geografia faz, a partir de seus fundamentos teóricos-metodológicos, das temáticas propostas.

Considerações finais

Ao longo deste estudo buscamos compreender, a partir da análise de documentos orientadores, como BNCC, DC-GO e Matriz de Referência Enem, como as questões ambientais, os componentes físico-naturais e as juventudes foram mobilizados, articulados, para a etapa correspondente ao Ensino Médio. Nessa direção, observamos que, ao menos no plano discursivo, materializado nos referidos documentos, o esforço em apresentar uma estrutura curricular mais flexível e atrativa visava atender às demandas e às múltiplas realidades juvenis.

Entendemos, no entanto, que não se trata apenas de reconhecer as demandas juvenis nos documentos oficiais, mas principalmente de problematizar os sentidos, legitimados como marcadores sociais, que precisam ser considerados e não sucumbidos no processo de padronização de avaliações, conteúdos e planejamentos a serem executados. Notamos que as temáticas ambientais estão presentes em todas as séries do Ensino Médio, mas sem espaço para que os professores exerçam sua autonomia na definição da sequência de conteúdos, inclusive partindo das experiências coletivas dos estudantes no processo de construção de conhecimento.

Os referidos documentos apresentam essas temáticas numa perspectiva interdisciplinar, carecendo de uma atenção dos professores quanto às discussões e à leitura da ciência de referência, no caso, a Geografia, garantindo sua singularidade. Assim, articulam-se os caminhos necessários para a compreensão da relação entre componentes físico-naturais e juventudes, destacando sua influência na produção do espaço.

Há uma correspondência entre habilidades presentes no DC-GO e na Matriz de Referência Enem, no entanto, o foco está no treino para as avaliações externas, bem como nos conteúdos que serão mobilizados nessas avaliações. Esse movimento não se integra com

os interesses e a realidade desses jovens, que precisam de fato serem reconhecidos como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, entendemos que a Geografia Escolar apresenta potencialidades efetivas que podem qualificar o diálogo entre os documentos oficiais e as demandas das juventudes, ensinando por meio de conteúdos carregados de sentidos e significados para esses jovens. Esse movimento deve estar atento à necessidade de que esses estudantes se apropriem de conhecimentos vários e sólidos, não somente para fazerem provas, mas para o desenvolvimento de uma cidadania plena, com vistas a atuarem em sociedade de forma autônoma, consciente e crítica.

Agradecimentos

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg), pelo financiamento da pesquisa “Desafios para a formação e a atuação de professores de Geografia do Ensino Médio em Goiás: por um conhecimento significativo aos jovens no atual contexto educacional”, cujos resultados deram origem a vários produtos, inclusive a este artigo.

Referências

ASCENÇÃO, V. de O. R.; VALADÃO, R. C. Professor de geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. **Scripta Nova**. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Barcelona, v. 3, n. 494, p. 1-14, dez., 2014. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/scriptanova/article/view/14965>. Acesso em: 27 mar. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provas e gabaritos do Enem**. [s. d.], 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 23 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - ensino médio. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - proposta preliminar, versão específica da BNCC, consulta pública. Brasília: Undime, 2016. Disponível em: <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2015/09/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz de referência Enem**. Brasília: Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2025. Disponível em: download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 27 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2018/rceb003_18.pdf. Acesso em: 27 mar. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **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 institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Secretaria Geral da Presidência, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 27 mar. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **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 nºs 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: Casa Civil; Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 27 mar. 2026.

BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da juventude**: atos internacionais e normas correlatas. Brasília: Senado Federal; Coordenação de Edições Técnicas, 2013. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/509232>. Acesso em: 27 mar. 2026.

CALLAI, H. C. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, Santiago, n. 70, p. 9-30, sep., 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022018000200009>. Acesso em: 27 mar. 2026.

CASSAB, C. Imagens e narrativas: uma proposta de construção de metodologia para pesquisa sobre juventudes e cidade. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 24, n. 95, p. 145-159, out., 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/RCG249567025>. Acesso em: 22 mar. 2026.

CAVALCANTI, L. de S. **Ensinar e aprender geografia**: elementos para uma didática crítica. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2024.

CAVALCANTI, L. de S. Juventudes, ensino de geografia e formação/atuação cidadãs. *In*: OLIVEIRA, V. H. N. (org.). **Geografias das juventudes**. Porto Alegre: GEPJUVE, 2023. p. 155-179.

CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2019.

CECHINEL, A. *et al.* Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação**, Criciúma, v. 5, n. 1, jan./jun., 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.18616/ce.v5i1.2446>. Acesso em: 23 mar. 2026.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, dez., 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>. Acesso em: 23 mar. 2026.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento curricular para Goiás** - etapa ensino médio. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação de Goiás; Superintendência de Ensino Médio, 2021. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/documentos-curriculares/>. Acesso em: 23 mar. 2026.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento curricular para Goiás** - etapa ensino médio. Formação geral básica - bimestralização. Goiânia: Secretaria de Estado de Educação de Goiás; Superintendência de Ensino Médio, 202[1]. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/files/documentos/PEDAGOGICO/Bimestralizacao%20Formacao%20Geral%20Basica%20DC%20GOEM.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2026.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa, investigação, formação e produção de conhecimentos**. São Paulo: Liber livros, 2008.

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago., 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007>. Acesso em: 21 jul. 2025.

MENDES, R. A.; STRAFORINI, R. Juventudes e educação geográfica: uma análise bibliométrica da literatura internacional. **Geopauta**, Vitória da Conquista, v. 9, n. 1, p. e18067, set., 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/rg.v9.18067>. Acesso em: 25 mar. 2026.

MORAES, L. B. de; PINHEIRO, T. F. As temáticas ambientais no documento curricular para o ensino médio em Goiás: uma análise preliminar. *In*: ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 9., 2025, Campinas. **Anais [...]** Campinas: APEGEO; AGB Campinas, 2025.

Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/ereg/article/view/4109>. Acesso em: 23 mar. 2026.

MORAIS, E. M. B. de; ROQUE ASCENÇÃO, V. de O. Uma questão além da semântica: investigando e demarcando concepções sobre os componentes físico-naturais no ensino de geografia. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 41, n. 1, nov., 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/bgg.v41.65814>. Acesso em: 23 mar. 2026.

PEREIRA, A. de O. M. Juventudes e os componentes físico-naturais no ensino de geografia: proposição de um percurso de mediação didática fundamentado na metodologia IPEGEO. **Revista Signos Geográficos**, Goiânia, v. 8, p. 1-26, maio, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/signos.v8.85039>. Acesso em: 23 mar. 2026.

RABELO, K. S. de P.; MORAES, L. B. de; SOUZA, V. C. de. Investigação colaborativa na pesquisa projeto de formação de professores de geografia: 10 anos após as Diretrizes Curriculares Nacionais. *In*: MORAIS, E. M. B. de; RICHTER, D. (org.). **Formação de professores de geografia no Brasil**. Goiânia: Alfa Comunicações, 2020. p. 49-74.

SILVA, T. K. dos S.; ANDRADE, R. R. D. de. Competências e habilidades de temática ambiental de itens do ENEM. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA EM CIÊNCIAS, 6., Campina Grande, 2021. **Anais [...]**. Campina Grande: Editora Realize, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2021/TRABALHO_EV161_MD1_SA110_ID2376_21102021222049.pdf. Acesso em: 23 mar. 2026.